

## CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE CLÍNICO DE ENFERMERÍA

### NURSING CLINICAL TEACHER'S CHARACTERISTICS

**María Paz Cook\***

Enfermera, Candidata a Magíster en Enfermería, Departamento de Salud Pública, Escuela de Medicina, UC. de Chile.

**Evelyn Álvarez**

Enfermera, Servicio de Medicina, Hospital Clínico, Universidad Católica.

---

Artículo recibido el 26 de agosto, 2009. Aceptado en versión corregida el 2 de diciembre, 2009

#### RESUMEN

*La enfermería es una profesión de servicio, cuyo foco central es el cuidado de las personas. Para obtener el conocimiento y las habilidades necesarias que permiten entregar un cuidado de calidad, es necesario que las escuelas de la salud, y en especial los docentes, reconozcan la importancia de su labor como formadores de profesionales y desarrollen conductas y habilidades para conseguirlo. Por ello, se realizó un estudio bibliográfico con el objetivo de determinar las características que debe tener el docente clínico de enfermería para que el proceso de aprendizaje práctico de los estudiantes sea percibido como efectivo. La evidencia encontrada, indica que el rol de docente clínico es complejo ya que tiene como labor principal el modelaje. Para que el aprendizaje sea percibido efectivo, debe cumplir con características, que pueden clasificarse en cinco grupos: relación con los estudiantes, competencias profesionales, habilidades de evaluación, habilidades docentes y factores personales, siendo esta última área donde se perciben las mayores diferencias entre docentes efectivos e inefectivos. Este estudio bibliográfico invita a que los docentes puedan realizar un análisis de su quehacer, e identificar aquellos aspectos que se encuentran deficientes en su proceso de enseñanza. Con ello se pretende que puedan realizar una reflexión que los oriente a lograr un mejor cumplimiento del rol, más cercano a las expectativas y necesidades del estudiante, con la consecuente mejora del proceso de aprendizaje-enseñanza, e indirectamente, de la calidad de la atención de los usuarios. **Palabras clave:** Docente clínico, educación en enfermería, aprendizaje efectivo, practica de enfermería.*

#### ABSTRACT

*Nursing is a profession of service, whose central focus is the care of people. To obtain the knowledge and skills needed to deliver quality care, it is necessary for health schools, and especially professors, to recognize the importance of their work in training professionals and to develop behaviours and skills needed for success in this area. This literature review was conducted to determine characteristics that clinical instructors should have in order for the practical learning process of the students to be perceived as effective. The evidence found indicates that the role of clinical teaching is complex especially in relation to its main task of modeling. In order to perceive learning as effective, it must comply with characteristics which can be divided into five groups: relationship with students, professional skills, evaluation skills, teaching skills and personal factors. The latter area is where the greatest differences are seen between effective and ineffective teachers. This study of the literature invites professors to conduct an analysis of their work, and to identify aspects that are deficient in their learning process. It is hoped that this will lead to reflection on how to better achieve their role, and fulfill the expectations and needs of the students. The final outcome of this process will therefore be an improved learning-teaching process and indirectly, an improved quality of attention for the patient. **Key words:** Clinical teacher, nursing education, effective learning, nursing practice.*

---

\* correspondencia e-mail: pazcook@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

La enfermería constituye uno de los ámbitos de mayores proyecciones profesionales en el presente siglo. Al considerar esto y el déficit de 48% de enfermeras/os que existe en actualmente en Chile, es de real importancia obtener futuros profesionales preparados para otorgar un cuidado profesional integral. Este último no se logrará solo con la formación teórica del estudiante de enfermería, sino también con su formación en la práctica clínica, ya que será ahí donde aplicará los conocimientos adquiridos y desarrollará las habilidades y capacidades necesarias para el cuidado integral (Campos, 2008).

Se ha descrito en la literatura que la educación en enfermería debe incluir dos dimensiones: Teoría y Práctica (Allison-Jones & Hirt., 2004; Gray & Smith, 2000; Johnsen, Aasgaard, Wahl, & Salminen, 2002; Tsai & Tsai, 2004).

Los programas de enfermería no son la excepción, ya que las escuelas enseñan a los estudiantes acerca de las teorías y de las habilidades, llevándolas al ambiente clínico (Tsai & Tsai, 2004), apoyando así el concepto de que los conocimientos no pueden ser aplicados ni aprendidos realmente si no se realizan actividades de ejecución.

Teniendo en cuenta estos aspectos, los autores piensan que la formación dada por los docentes clínicos es una parte fundamental del desarrollo de futuros profesionales, y que por ello, determinar los aspectos que involucran una buena educación, será esencial.

Por esta razón, surge la pregunta que guía el presente estudio bibliográfico: ¿Cuáles son las características que debe tener el docente clínico de enfermería según la percepción de estudiantes y docentes, para que el proceso de aprendizaje práctico de los estudiantes sea percibido como efectivo?

El propósito del estudio es aportar conocimiento y contribuir en la mejora de la educación en la práctica clínica. El objeti-

vo general es determinar las características que debe tener el docente clínico de enfermería para que el proceso de aprendizaje práctico de los estudiantes sea percibido como efectivo.

Los objetivos específicos son: determinar el rol del docente clínico de enfermería, según la percepción de estudiantes y docentes; identificar las características que deben tener los docentes clínicos según la percepción de estudiantes de enfermería y docentes; comparar las características de los docentes clínicos obtenidas según su percepción, con las obtenidas por la percepción de los estudiantes; identificar los tópicos más importantes que diferencian a los docentes clínicos efectivos de los inefectivos según la percepción de los estudiantes.

## METODOLOGÍA

Entre los meses de agosto de 2007 y marzo de 2008, se seleccionaron 20 artículos de acceso gratuito, obtenidos desde las bases de datos PubMed y ProQuest Nursing & Allied Health, del sistema de bibliotecas de la Universidad Católica [SIBUC], utilizando como palabras claves: Nursing, clinical instructor, feedback, clinical teacher, evaluating faculty, tool teachers, effective behavior, clinical education facilitators.

## RESULTADOS

### La educación en enfermería

La forma de otorgar una adecuada educación en Enfermería es un problema que ha estado presente a lo largo de su historia. Desde un principio Florence Nightingale, tras la guerra de Crimea, vio la necesidad de que más allá de los aspectos vocacionales, era indispensable tener una educación formal para poder otorgar cuidados y organizar eficientemente los servicios. A partir de ello, crea la Escuela de Enfermería del hospital St. Thomas en Londres, hito que marca el inicio de la enfermería moderna, donde el énfasis de

la educación estuvo puesto en la práctica de enfermería, y que se vio reflejado en que, durante el siglo XX, muchas escuelas estuvieran adosadas a recintos hospitalarios (Marriner & Raile, 2003). Sin embargo, enfermeras pioneras de la época inician la tarea de trasladar la educación de enfermería desde los hospitales hacia las universidades, tanto con el desarrollo de currículos estandarizados, como con la creación de un nuevo cuerpo de conocimientos a través de la investigación y posteriormente de teorías de Enfermería (Hernández & Guardado de la Paz, 2004; Marriner & Raile, 2003).

En resumen, la transición de vocación a profesión incluyó la búsqueda de un cuerpo de conocimientos sustancial en el cual basar la práctica de Enfermería (Marriner & Raile, 2003), lo que ha implicado la necesidad de una mayor educación en los docentes (Johnsen et al. 2002).

Ya con esta visión contemporánea, Patricia Benner (1984), afirma que el desarrollo de una disciplina práctica consiste en ampliar el conocimiento práctico mediante investigaciones científicas basadas en la teoría y mediante la exploración del conocimiento práctico existente desarrollado por medio de la experiencia clínica en la práctica de esta disciplina (Marriner & Raile, 2003).

Al conocer los aspectos antes mencionados, resulta evidente la necesidad de poder unir las distintas formas de conocimientos para lograr un buen desarrollo de la profesión, y una buena formación para los nuevos profesionales, donde los docentes clínicos tienen un rol fundamental. Sin embargo, no todos los docentes clínicos, ni todos los estudiantes, tendrán las mismas competencias y habilidades.

Por esta razón, en 1984 Patricia Benner adapta el modelo de Dreyfus y Dreyfus de adquisición y desarrollo de habilidades a la práctica de la Enfermería clínica, creando el modelo *From Novice to expert: Excellence and power in clinical nursing*

*practice*, con el fin de proporcionar un marco general para identificar, definir y describir la práctica de la enfermería clínica (Marriner & Raile, 2003). Este modelo describe cinco niveles de adquisición y desarrollo de habilidades, que solo puede ser determinado mediante la validación consensuada de expertos y los resultados de la valoración. Los niveles son: 1. Principiante; 2. Principiante avanzado; 3. Competente; 4. Eficiente; 5. Experto (Marriner & Raile, 2003).

Toda la pericia alcanzada a lo largo del desarrollo y de estos niveles, estaría dada a medida que el estudiante o el profesional, demuestran las expectativas basadas en un principio y las modifican aplicándolas a una situación real (Marriner & Raile, 2003).

Junto a ello, la adquisición de habilidades basada en la experiencia es más segura y rápida cuando se produce a partir de una base educativa (Benner, 1982).

En su modelo Benner también define competencia como una actuación cualificada que se conoce y se describe según su intención, funciones y significados (Benner, 1982). Otros autores, en cambio, definen competencia como un conocimiento base en la materia que se enseña. En las disciplinas que requieren componentes clínicos, la competencia profesional incluye la habilidad de realizar las competencias y participar en los comportamientos apropiados para la práctica profesional (Allison-Jones & Hirt, 2004).

En este estudio bibliográfico se utilizará el término característica para englobar a las competencias ya mencionadas, y además referirse al conjunto de condiciones, actitudes y comportamientos afectivos que presenta el docente clínico.

### **La práctica de enfermería**

Es importante destacar que la práctica entrega el contexto en el cual los conocimientos científicos son transferidos al conocimiento de enfermería. A través de la práctica de enfermería, el estudiante gana

conocimiento en situaciones específicas y lo transforma a su conocimiento individual (Tsai & Tsai, 2004).

El docente clínico en enfermería entrega una vida real en laboratorio, que permite a los estudiantes integrar los anteriormente mencionados conceptos teóricos, y a desarrollar habilidades esenciales para un profesional de enfermería (Allison-Jones & Hirt, 2004; Tang, Chou, & Chiang, 2005).

Además, habitualmente tiene gran influencia sobre los sentimientos de los estudiantes en los sucesos o fallas de la práctica clínica (Tang et al., 2005).

Tang et al. (2005) explica que, en muchos casos profesores y estudiantes han reportado experiencias de tensión y ansiedad en las relaciones, causando frustración y fallas en la experiencia de aprendizaje. En consecuencia, existe una posibilidad muy real que pueda surgir un déficit de aprendizaje clínico (Lambert & Glacken, 2006), dependiendo del tipo de relación estudiante-docente que se efectúe en la práctica. Para evitar estas fallas es que se han conducido numerosos estudios destinados a identificar los atributos más importantes que los docentes clínicos deben poseer para que el aprendizaje práctico sea efectivo, encontrando características teóricas, prácticas e interpersonales (Elcigil & Sari, 2008; Johnsen et al., 2002; Tang et al., 2005).

Estas características pueden ser clasificadas tanto desde la perspectiva de los estudiantes, como desde la perspectiva de los mismos docentes clínicos.

#### **El rol del docente clínico de enfermería**

En el estudio realizado en Escocia por Gray & Smith (2000), los estudiantes de enfermería consideraron importante tener un docente clínico. Además manifestaron que el docente clínico debe ser asesor y supervisor durante la práctica clínica, además de ser agradable, abordable, tener una buena comunicación y ser comprensivo. Identificaron, además, otros aspectos

relevantes en el rol del docente clínico de enfermería, entre los que se menciona la demostración y el ensayo como aspectos claves en el aprendizaje de habilidades clínicas, así como la oportunidad presentada por los docentes para discutir los objetivos de aprendizaje, lo que sería influyente en el desarrollo de su base de conocimientos (Lambert & Glacken, 2006).

Por otra parte, los docentes clínicos de enfermería, retratan su rol como diverso, complejo y multifacético, ya que las actividades que realizan, sugieren que su función está centrada en la organización de los factores dentro del medio ambiente de la clínica (Lambert & Glacken, 2006). Esta organización de factores se considera fundamental para asistir a los estudiantes para que logren con éxito la transición de un área clínica a otra (Gray & Smith, 2000; Lambert & Glacken, 2006).

En conjunto con la asignación del lugar, los docentes clínicos otorgan importancia a la asignación de un tutor profesional calificado, quien apoyará y evaluará al estudiante durante su experiencia clínica y quien, en conjunto a ellos, servirá como modelo del rol para facilitar el aprendizaje con una actitud positiva y una variedad de estrategias (Gray & Smith, 2000; Hanson & Stenvig, 2008; Tsai & Tsai, 2004). En este aspecto, los estudiantes consideran necesaria la incorporación del docente clínico en el servicio donde se realiza la práctica clínica, de manera de poder asegurar la ayuda del docente al ser conocido en el lugar (Hanson & Stenvig, 2008).

Ambos, estudiantes y docentes, coinciden en la importancia del rol de apoyo, tanto instrumental como emocional durante la práctica clínica. Este apoyo podría ser incluido dentro del proceso de orientación a los estudiantes en los lugares asignados para práctica clínica, así como en el desarrollo de sesiones de enseñanza formales e informales (Gray & Smith, 2000; Lambert & Glacken, 2006). Sin embargo, aun reconociendo que el aprendizaje clínico espontáneo es fundamental, es nece-

sario mejorar la planificación para permitir la maximización de las oportunidades de aprendizaje, considerado parte del rol, y minimizar el riesgo de la información y la educación azarosa (Lambert & Glacken, 2006).

### **Características del docente clínico para el aprendizaje efectivo en los estudiantes**

Diversos autores describen categorías de competencias que, según la percepción de los estudiantes, deben estar presentes en los docentes clínicos para lograr un buen aprendizaje. Entre ellos destaca el estudio inicial de Mogan y Knox's en 1987, a partir del cual se crearon variados instrumentos de evaluación a docentes y se han conducido numerosas investigaciones. Estas categorías abarcan cinco aspectos del desempeño profesional, y son: la competencia como enfermero, las habilidades docentes, habilidades de evaluación, factores personales y relación con los estudiantes (Berg & Lindseth, 2004; Elcigil & Sari, 2008; Johnsen et al., 2002; Kotzabassaki et al., 1997; Hsu, 2006; Mogan & Knox's, 1987; Vahas & Yam, 2001; Viverais-Dresler & Kutschke, 2001; Woo-Sook, Cholowski, & Williams, 2002).

En relación a la competencia como enfermero, los estudiantes otorgan gran importancia al conocimiento y a la capacidad de realizar una conexión entre la teoría y la práctica, ya que esta conexión asiste al estudiante de enfermería en la aplicación de la teoría a la resolución de los problemas de los pacientes (Hanson & Stenvig, 2008; Johnsen et al., 2002; Tsai & Tsai, 2004; Vahas & Yam, 2001; Mogan & Knox's, 1987).

En la investigación realizada por Hanson y Steving (2008), este aspecto es definido por los estudiantes como un "buen conocimiento de la enfermería en general".

Vahas y Yam (2001), Kelly (2007) y Viverais-Dresler y Kutschke (2001), agregan que otros aspectos principales en esta categoría serían: dar feed-back a los estu-

diantes, ser objetivos y justos, estar bien informados y demostrar habilidades.

Otros autores coinciden con lo anteriormente planteado, destacando que los estudiantes desean trabajar con docentes que tengan experiencia en el campo, y tengan responsabilidad por sus propias acciones. Además, que tengan competencias en su especialidad, principalmente referido a las habilidades clínicas, y que posean conocimientos que permitan entregar un cuidado de calidad y ser una guía clara a los estudiantes en su práctica clínica (Berg & Lindseth, 2004; Elcigil & Sari, 2008; Hsu, 2006; Johnsen et al., 2002; Kotzabassaki et al., 1997; Mogan & Knox's, 1987; Viverais-Dresler & Kutschke, 2001).

Con respecto a las habilidades docentes, el disfrutar enseñar y alentar durante la enseñanza, fue bien evaluado por los estudiantes (Johnsen et al., 2002; Woo-Sook et al., 2002). Elcigil y Sari (2008), destacan que los estudiantes esperan que sus docentes clínicos sean accesibles como consejeros, guías y que ofrezcan fuentes de información o respuestas cuidadosas y precisas relacionadas con la práctica clínica. Según los estudiantes, los docentes clínicos deben ser capaces de otorgar oportunidades de aprendizaje, demostrar habilidades nuevas y de ayudarlos a que ellos las adquieran (Elcigil & Sari, 2008; Hanson & Stenvig, 2008; Kotzabassaki et al., 1997; Viverais-Dresler & Kutschke, 2001). Hsu (2006), explica en relación a este último punto que existen estrategias de instrucción, definidas como las interacciones entre el docente y el estudiante que facilitan ese proceso de aumento de aprendizaje y desarrollo de habilidades. Dentro de estas habilidades sería importante el enfatizar en la empatía del cuidado y los elementos psicosociales de enfermería (Berg & Lindseth, 2004; Hsu, 2006). Además, los estudiantes manifestaron la importancia de la regulación del número de documentos con los cuales deben trabajar, de manera de facilitar el

aprendizaje de los cuidados, sin que el estudiante se vea abrumado (Hanson & Stenvig, 2008).

En relación a las habilidades de evaluación, son los estudiantes a quienes más les preocupa esta área (Woo-Sook et al., 2002). Ellos afirmaron sentirse juzgados más que evaluados por los educadores en las horas de práctica, por lo que la entrega de feed-back y la honestidad en él fueron aspectos que consideraron esenciales (Elcigil & Sari, 2008; Hsu, 2006; Johnsen et al., 2002; Kelly, 2007; Mogan & Knox's, 1987). Además los estudiantes enfatizaron que en las evaluaciones deben clarificar las expectativas y que se deben realizar de acuerdo a sus habilidades y conocimientos y no en relación a sus rasgos personales. Debe estimular al alumno a aprender más y que los docentes deben ser motivadores y no críticos cuando entregan el feed-back. Además, debería ser constructiva y entregada regularmente durante la práctica y no al final de esta (Elcigil & Sari, 2008; Gray & Smith, 2000; Hanson & Stenvig, 2008; Viverais-Dresler & Kutschke, 2001). Hsu (2006), agrega que se debe monitorizar el progreso del estudiante realizando evaluaciones formativas y ayudándolos a alcanzar sus metas y demostrar competencia. Ciertas características del feed-back, ya mencionado, aumentan la interacción entre estudiantes y docentes y ayuda a los estudiantes a entender sus debilidades en las presentaciones, mejorándolas (Elcigil & Sari, 2008; Hsu, 2006; Johnsen et al., 2002; Kelly, 2007).

Tsai y Tsai (2004), coincide con Gray y Smith (2000), en que los docentes deben considerar el revisar las habilidades de enfermería, como una competencia importante antes de la atención hospitalaria, de manera de que los estudiantes evalúen sus habilidades y luego, brevemente realicen procedimientos y de esa manera refuercen los conceptos primarios.

Respecto a los factores personales de los docentes clínicos, la actitud del

educador es mencionada como un importante atributo, relacionado con una actitud positiva, profesional y de apoyo (Gray & Smith, 2000; Hanson & Stenvig, 2008). Junto a ello, los estudiantes refirieron que la paciencia y consideración serían aspectos primordiales (Elcigil & Sari, 2008). También, el conocimiento de las fortalezas propias y los defectos, y el estar preparado para admitir los errores fueron mencionados con fuerza. Este aspecto fue apoyado por los docentes (Johnsen et al., 2002; Vahas & Yam, 2001; Viverais-Dresler & Kutschke, 2001; Woo-Sook et al., 2002).

Otro aspecto considerado por los estudiantes fue contar con la ayuda y disponibilidad de los docentes fuera del horario de clases estimulando un ambiente de mutuo respeto (Berg & Lindseth, 2004; Elcigil & Sari, 2008; Kotzabassaki et al., 1997). Tsai y Tsai (2004), explica que deberá estar motivado y a su vez motivar a los estudiantes, ya que con ello se podría mejorar el concepto del rol de los estudiantes y junto a ello, el establecimiento en el lugar de práctica clínica, la comunicación con los pacientes y una mejor forma de descubrir y solucionar sus problemas.

Con respecto a la relación con los estudiantes, la característica más importante en un efectivo docente clínico son las capacidades comunicacionales. Los estudiantes notaron que la comunicación entre ellos mismos y sus docentes clínicos influye en forma importante sobre la eficiencia de las horas de práctica (Berg & Lindseth, 2004; Elcigil & Sari, 2008; Kelly, 2007; Mogan & Knox's, 1987), explicando además, que el lenguaje corporal de los docentes influencia sus presentaciones (Elcigil & Sari, 2008). También expresaron la importancia del conocimiento de los estudiantes a quienes están enseñando, para de esa manera, determinar quienes del grupo requieren más apoyo. Por otra parte, los estudiantes refieren necesitar sentirse respetados, apreciados y aceptados como personas por parte del docente clínico (Gray & Smith, 2000; Hanson &

Stenvig, 2008). El respeto mutuo, el trato equitativo y la motivación fueron señalados como aspectos primordiales, al igual que el cuidado de sus docentes en forma empática (Elcigil & Sari, 2008; Johnsen et al., 2002; Vahas & Yam, 2001).

Los estudiantes perciben además diferencias en la efectividad de la instrucción entregada por docentes clínicos part-time, en relación a la de los docentes clínicos de tiempo completo, en las cinco áreas de evaluación. Sin embargo, los docentes clínicos no notan diferencias de efectividad entre ambos tipos de docentes (Allison-Jones & Hirt, 2004). En el mismo estudio se explica, que esta diferencia en la percepción de los docentes podría estar dada porque están mayor cantidad de tiempo con los estudiantes, por lo que podrían establecer lazos estrechos y ser líderes de ellos (Allison-Jones & Hirt, 2004).

Las características de los docentes clínicos en la facilitación de la reflexión y síntesis del estudiante a través de las fases durante toda la experiencia, emerge como un catalizador importante para que los estudiantes vivan la experiencia educacional como un proceso (Hanson & Stenvig, 2008).

#### **Diferencias entre la percepción de docentes y estudiantes**

Como se presentó anteriormente, en el rol de los docentes clínicos, hay un atributo que aparece con fuerza y es el apoyo emocional. Los docentes clínicos creen que, en ocasiones, actúan como defensores para sus alumnos. Sin embargo, los estudiantes no perciben que se les proporcione dicho apoyo emocional, pero sí encuentran que es necesario (Lambert & Glacken, 2006).

Otro aspecto controversial es el modelaje, ya que los docentes clínicos perciben su rol de modelo como una gran oportunidad para que tenga lugar la enseñanza (Lambert & Glacken, 2006). Por el contrario, los estudiantes no sienten a los docentes funcionando como modelos a pesar de

que valoran su importancia como tal (Vive-rais-Dresler & Kutschke, 2001; Woo-Sook et al., 2002). Más bien, los ven observando pasivamente a los estudiantes que participan activamente. Los estudiantes valoran cuando los docentes están vinculados con ellos y trabajan a su lado (Lambert & Glacken, 2006).

#### **Tópicos más importantes que diferencian a los docentes clínicos efectivos v/s los inefectivos según la percepción de los estudiantes (Tabla 1).**

Tang et al. (2005), explica que el hecho de que las principales diferencias se presenten en aspectos no académicos, podría deberse a que los estudiantes deben responder a una serie de dificultades como la inseguridad del docente, del paciente y su familia, y la falta de entrenamiento, entre otros, donde el soporte y actitud amigable del docente, son aspectos extremadamente importantes.

#### **CONCLUSIONES**

El presente estudio bibliográfico da a conocer la importancia del docente clínico en la formación del estudiante, debido a sus múltiples funciones, que van desde la entrega de apoyo hasta el modelaje. Para que esta función sea percibida como efectiva por los estudiantes se deben conjugar diversos factores, presentándose como fundamentales las habilidades docentes, los factores personales y la relación con los estudiantes, y será en torno a estos dos últimos aspectos donde se presenten las principales diferencias con los docentes percibidos como inefectivos.

Las referencias utilizadas en el presente estudio bibliográfico nos permiten determinar con cierto grado de certeza que las conclusiones planteadas en él, pudieran ser aplicables a nuestra realidad nacional, ya que ellas investigan en diversos tipos de poblaciones, tanto de oriente como occidente, obteniendo resultados similares. Sin embargo, no se encontraron artículos de investigaciones desarrolladas en Chi-

le, relacionados con este tema. Por ello, creemos que el haber determinado algunas de las características que debe tener el docente clínico de enfermería para que el proceso de aprendizaje práctico de los estudiantes sea percibido como efectivo, invita a los docentes a que puedan realizar un análisis crítico de su quehacer, y de esta manera, identificar aquellos aspectos presentes en su proceso de enseñanza que lo llevan a acercarse con más fuerza a ser un docente efectivo o a un docente inefectivo. A raíz de este proceso, el docente podría adquirir en un proceso consciente aquellas habilidades y competencias que se encuentran deficientes en su labor de enseñanza, de manera de lograr un mejor cumplimiento del rol, más cercano a las expectativas y necesidades del estudiante. Esto nos llevará a tener estudiantes con expectativas claras y necesidades de aprendizaje satisfechas, lo que aumentará su motivación, ganas de aprender y adquirir habilidades y conocimientos.

Finalmente, un docente clínico efectivo, a través de su rol en el modelaje, tendrá un fuerte impacto en la formación del nuevo profesional, ya que propiciará que el estudiante armonice los conocimientos con las habilidades y desarrolle las actitudes para llegar a estar habilitado y ser reconocido como un buen profesional (Cid & Sanhueza, 2006; Schön, 1992).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allison-Jones, L., & Hirt J. (2004). Comparing the teaching effectiveness of part-time & full-time clinical nurse faculty. *Nursing Education Perspective*, 25(5), 238-244.
- Benner, P. (1982). From novice to expert. *American Journal of Nursing*, 82(3), 402-407.
- Berg, C., & Lindseth, G. (2004). Students' perspectives of effective and ineffective nursing instructors. *Journal of Nursing Education*, 43(12), 565-569.
- Campos, C. (2008) *Enfermería: generalidades, definición y visión global de su evolución* [Diapositiva]. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cid, P., & Sanhueza, O. (2006). Acreditación de campos clínicos de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 22(4), Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03192006000400010&Ing=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192006000400010&Ing=es&nrm=iso)
- Elcigil, A. & Sari, Y. (2008). Students' opinions about and expectation of effective nursing clinical mentors. *Journal of Nursing Education*, 47(3), 119-123.
- Gray, M., & Smith, L. (2000). The qualities of an effective mentor from the student nurse's perspective: Findings from a longitudinal qualitative study. *Journal of Advanced Nursing*, 32(6), 1542-1550.
- Hanson, K., & Stenvig, T. (2008). The good clinical nursing educator and the baccalaureate nursing clinical experience: Attributes and praxis. *Journal of Nursing Education*, 47(1), 38-43.
- Hernández, A., & Guardado De La Paz, C. (2004). La Enfermería como disciplina profesional holística. *Revista Cubana Enfermería*, 20(2), 1.
- Hsu, L. (2006). An analysis of clinical teacher behaviour in a nursing practicum in Taiwan. *Journal of Clinical Nursing*, 15(5), 619-629.
- Johnsen, K., Aasgaard, H., Wahl, A., & Salmiinen, L. (2002). Nurse educator competence: A study of Norwegian nurse educators' opinions of the importance and application of different nurse educator competence domains. *Journal of Nursing Education*, 41(7), 295-302.
- Kelly, C. (2007). Student's perceptions of effective clinical teaching revisited. *Nurse Education Today*, 27, 885-892.
- Kotzabasaki, S., Panou, M., Dimou, F., Karabagli, A., Koutsopoulou, B., & Ikonomou, U. (1997). Nursing students' and faculty's perceptions of the characteristics of 'best' and 'worst' clinical teachers: A replication study. *Journal of Advanced Nursing*, 26(4), 817-824.
- Lambert, V., & Glacken, M. (2006). Clinical education facilitators' and post-registration paediatric student nurses' perceptions of the role of the clinical education facilitator. *Nurse Education Today*, 26(5), 358-366.
- Marriner, A., & Raile, M. (2003). *Teorías y modelos de enfermería*. España: ROL.

- Mogan & Knox's. (1987). Characteristics of "best" and "worst" clinical teachers as perceived by university nursing faculty and students. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 331-337.
- Schön D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tang, F., Chou, S., & Chiang, H. (2005). Students' perception of effective and ineffective clinical instructors. *Journal of Nursing Education*, 44(4), 187-193.
- Tsai, M., & Tsai, L. (2004). Critical success factors of transferring nursing knowledge in hospital's clinical practice. *Journal of American Academy of Business*, 5(1-2), 193-197.
- Vahas, V., & Yam, B. (2001). Hong Kong nursing students' perceptions of effective clinical teachers. *Journal of Nursing Education*, 40(5), 233-237.
- Viverais-Dresler, G., & Kutschke, M. (2001). RN students' ratings and opinions related to the importance of certain clinical teacher behaviours. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 32(6), 274-283.
- Woo-Sook, C., Cholowski, K., & Williams, A. (2002). Nursing students' and clinical educators' perceptions of characteristics of effective clinical educators in a Australian university school of nursing. *Journal of advanced Nursing*, 39(5), 412-421.

**Tabla 1.** Principales diferencias entre docentes efectivos e inefectivos

DOCENTES EFECTIVOS	DOCENTES INEFECTIVOS
Mantiene buenas relaciones interpersonales gracias a las características de su personalidad.	Establece malas relaciones interpersonales.
Es dinámico, flexible y energético, entusiasta, amigable, abordable, paciente, comprensivo y tiene sentido del humor.	Es rígido e inflexible, habitualmente es distante, menos amigable, inabordable e intimida al estudiante.
Es un buen modelo profesional, ya que tiene suficiente conocimiento, es organizado, cuidadoso, tiene autoconfianza y es autocrítico.	Tiene pocos conocimientos y habilidad docente. Rompe promesas, tiene pobres herramientas y estrategias de enseñanza, y cambia su pensamiento acerca de las cosas.
Tiene genuino interés y confianza en el estudiante, los incluye en sus actividades otorgándole oportunidades de aprendizaje, los trata con respeto y como futuros enfermeros, facilita la transición desde la observación a la acción, les permite tener iniciativa y gradualmente retira la supervisión.	No confía en las capacidades del estudiantes porque no tiene suficiente confianza en sí mismo, y tiende siempre a sobreproteger a sus estudiantes permitiéndoles solo observar.

*Nota.* Las principales diferencias se observan en las relaciones interpersonales y características personales. Esto podría estar relacionado con que los estudiantes deben responder a una serie de situaciones nuevas y complejas, donde el soporte y actitud amigable del docente, son esenciales (Berg & Lindseth, 2004; Elcigil & Sari, 2008; Gray & Smith, 2000; Johnsen et al., 2002; Kotzabassaki et al., 1997; Tang, 2005).