

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Satisfacción con el aprendizaje *in situ* y aprendizaje autodirigido.

Satisfaction with on-site learning and self-directed learning.

Claudio Ramírez-Bustos^{*a}, Rocío Glaría-López^{**b}, Cristhian Pérez-Villalobos^{*c}

* Universidad de Concepción, Facultad de Medicina, Departamento de Educación Médica, Concepción, Chile.

** Universidad de Concepción, Facultad de Medicina, Departamento de Fonoaudiología, Concepción, Chile.

a. Fonoaudiólogo, Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud.

b. Fonoaudiólogo, Magíster en Educación Médica para las Ciencias de la Salud.

c. Psicólogo, Doctor en Ciencias de la Educación.

Estudio financiado por el proyecto VRID Asociativo N°217.083.032.1.0, titulado «Bienestar académico en estudiantes de carreras de la salud de Concepción y su relación con las características del proceso formativo».

Recibido el 25 de junio de 2020 | Aceptado el 24 de agosto de 2020

RESUMEN

El aprendizaje *in situ* es un elemento clave en el desarrollo de competencias profesionales, ya que permite la incorporación de elementos experienciales y reflexivos en la formación y favorece el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje autodirigido en el futuro profesional. Existen muchas alternativas metodológicas de aprendizaje *in situ*, pero poco se sabe sobre cuáles están siendo utilizadas y de qué forma. En este contexto, la medición de la satisfacción académica de los estudiantes frente al aprendizaje *in situ* puede generar un aporte inicial para comprender mejor lo que está ocurriendo en la formación de profesionales de la salud.

Palabras clave: Aprendizaje, Profesional, Estudiantes, Satisfacción.

SUMMARY

In situ learning is a key element in the development of professional skills, since it allows incorporation of experiential and reflexive elements in training and favors the development of autonomy and self-directed learning in the future professional. There are many methodological alternatives for *in situ* learning, but little is known about which ones are being used and in what way. In this context, measuring students' academic satisfaction with on-site learning can provide an initial input to better understand what is happening in the training of health professionals.

Keywords: Learning, Professional, Students, Satisfaction.

INTRODUCCIÓN

El concepto de aprendizaje *in situ*, aprendizaje situado o aprendizaje cognitivo, deriva del modelo contemporáneo de cognición situada, enfatizado en desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, incluyendo participación en problemáticas sociales o comunitarias¹. Dewey² en el siglo XX postula que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia, favoreciendo la reflexión y el pensamiento, permitiendo un aprendizaje significativo³. McKeachie y Svinicki⁴ formulan que todo aprendizaje que permita al estudiante enfrentarse a diversas manifestaciones de la vida real generando la capacidad de aplicar y transferir conocimiento, desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional, atravesar realidades sociales y comunitarias, vincular pensamiento con la acción, reflexionar y realizar juicios éticos permite consignar un aprendizaje significativo en los ejes de toda profesión.

La literatura nos entrega diversas formas para lograr el aprendizaje *in situ*. Harden y Crosby⁵ plantean algunos métodos basados en modelaje: modelaje con tutor pensando en voz alta, pacientes asignados, ronda de

visita en equipo, observación en la práctica clínica, *one-minute preceptor*, enfoque de enseñanza clínica de 6 pasos (SNAPPS), entre otros. Estas opciones permiten que los estudiantes sean capaces de aprender modelos, códigos, conductas y saberes explícitos y tácitos, desarrollando al futuro profesional que se aspira ser⁶. El modelo de desarrollo de Stanford para la enseñanza clínica sostiene que ésta debe estar enfocada en la promoción de un clima de aprendizaje positivo, control activo de la sesión, comunicación de objetivos, promoción de la comprensión y la retención, evaluación, retroalimentación y, además, debe suscitar el aprendizaje autodirigido⁷, incluyendo la ejecución del modelo de desarrollo de micro habilidades del *one-minute preceptor*⁸. El modelo clínico establece diversos elementos significativos sobre el rol del docente y su participación en la formación clínica de los estudiantes, introduciendo el concepto de aprendizaje autodirigido en el aprendizaje *in situ*⁷. Hamui-Sutton et al.⁹, describen en sus investigaciones la relación que existe entre el aprendizaje clínico y la formación profesional de los estudiantes universitarios, destacando la importancia del fortalecimiento institucional, el aprendizaje significativo y la relación en el aprendizaje independiente.

Aho et al.¹⁰, plantean que el aprendizaje *in situ* es imprescindible en

Correspondencia:

Claudio Ramírez Bustos.

Pje Trece 5812 – Valle San Eugenio, Concepción, Chile.

E-mail: caramirezbu@gmail.com

la formación de los estudiantes universitarios, ya que mejora las habilidades de autoaprendizaje y autoevaluación; describiendo, además, la influencia que los y las docentes tienen en características de los estudiantes, destacando aspectos de seguridad, pertenencia, autoestima y aprendizaje, para luego conseguir las competencias profesionales necesarias.

En relación a lo expuesto, y considerando el concepto de aprendizaje autodirigido, la literatura nos entrega diversas descripciones de éste. Knowles¹¹ define el aprendizaje autodirigido como el modo en que los individuos toman la iniciativa –con o sin ayuda de otros– para diagnosticar sus necesidades, formular metas de aprendizaje, identificar recursos humanos y materiales, elegir e implementar estrategias de aprendizaje correctas y evaluar los resultados de aprendizaje, en conjunto con la capacidad que tiene el sujeto de guiar su propio aprendizaje desde la planificación hasta la evaluación¹².

El aprendizaje autodirigido se concibe como la capacidad que tiene el sujeto de guiar su propio aprendizaje, basándose en sus características y el contexto donde se desarrolla, demostrando un método de instrucción, donde toma una responsabilidad única en su formación, conectando su aprendizaje y la participación activa de un tutor académico, enfocado en la negociación, intercambio de opiniones, aporte de recursos y validando resultados obtenidos en el aprendizaje¹³. Rascón¹⁴ sostiene que el aprendizaje autodirigido es esencial para conseguir un aprendizaje permanente en los estudiantes y titulados, favoreciendo la producción de mejores profesionales, otorgando además el camino hacia la competencia profesional perdurable en el tiempo.

En la actualidad, las casas de estudios promueven que el estudiante sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde las estrategias de enseñanza aprendizaje favorecen la formación profesional y la autoeficacia del estudiante¹⁵. Aguayo y Monereo¹⁶ hacen referencia al rol de la experiencia clínica como uno de los componentes centrales en la instrucción de los estudiantes, destacando la necesidad de crear ambientes dinámicos, con mayor disponibilidad de recursos y donde se logre la vinculación entre el conocimiento teórico con la práctica clínica.

Por consiguiente, las metodologías docentes se vislumbran como un componente fundamental de las tácticas pedagógicas para promover la autonomía en los estudiantes, evidenciado que el aprendizaje experiencial hace referencia a aquel aprendizaje que se desarrolla en una situación de trabajo y el reflexivo aquel que tributa de la relación de la reflexión sobre la práctica profesional en diferentes niveles de profundidad caracterizándose por ser metódico, sistemático, instrumentado, premeditado e intencionado, contribuyendo sustancialmente con el aprendizaje autónomo en los estudiantes¹⁷. En base a lo descrito por la literatura, se puede vislumbrar la vinculación establecida entre componentes derivados del aprendizaje *in situ* y su implicancia en la formación del estudiante, donde se demuestra una repercusión en las habilidades y cualidades que permiten el aprendizaje autodirigido. Frente a lo planteado, es factible analizar la respuesta y correlación de los conceptos mediante la retroalimentación de los estudiantes en su trayectoria formativa, permitiendo incorporar el componente de satisfacción académica en la inclusión del aprendizaje *in situ*.

La satisfacción académica como herramienta de evaluación del aprendizaje *in situ*

La satisfacción académica se plantea como un proceso dinámico, influenciado por características institucionales, por la percepción de los estudiantes y por la comprensión del entorno de aprendizaje¹⁸. La importancia de la satisfacción recae en su capacidad de influir en la educación, vinculada con las adaptaciones académicas, integración social, bienestar, persistencia, rendimiento, éxito académico y permanencia de los estudiantes¹⁹. Como son los estudiantes los principales usuarios de los servicios universitarios y los destinatarios de la educación, son ellos los que mejor pueden valorarla; y, aunque pueden tener una visión par-

cial, sus opiniones no dejan de ser fruto de sus percepciones y de estar influenciadas por expectativas, necesidades y por otros diversos factores que sirven como indicadores de mejoramiento de la gestión y el desarrollo de los programas académicos⁹. Zas²⁰ sostiene que evaluar la satisfacción del estudiante es esencial para describir la calidad de la educación, considerando la satisfacción académica como uno de los indicadores más relevantes para medir la calidad de la enseñanza y cómo ésta tributa directamente en su proceso educativo.

La satisfacción académica refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos¹⁹, así como la complacencia con las unidades de aprendizaje, metodologías, interacción con los docentes, compañeros, instalaciones, centros de prácticas y equipamiento²¹. Alves y Raposo²² sostienen que evaluar la satisfacción académica del aprendizaje del estudiante universitario es relevante para los establecimientos universitarios, ya que contribuye directamente con alcanzar el éxito académico, permanencia y la valoración positiva de la institución. Medrano y Pérez¹⁸, a su vez, plantean que mediante la evaluación de la satisfacción es posible demostrar el impacto de innovaciones pedagógicas examinando los cambios observados en la satisfacción de los estudiantes.

Experiencias de aprendizaje *in situ* en carreras de la salud

La carrera de Fonoaudiología de la Universidad San Sebastián ha adoptado esta modalidad, destinada a favorecer el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes²³, instruyendo a su vez la reflexión y el aprendizaje autónomo²⁴. La estrategia de enseñanza-aprendizaje *in situ* permite generar confianza y creencia de autoeficacia, favoreciendo la reflexión sobre la clínica y teoría, permitiendo comprender, asimilar y aplicar sus habilidades, destrezas y actitudes²⁵.

En las investigaciones internacionales sobre aprendizaje *in situ*, destaca una investigación de la Universidad Nacional de Colombia desarrollada en la carrera de Enfermería, la cual sostiene que el aprendizaje situado permite que el conocimiento adquiera sentido para el estudiante²⁶. A su vez, la Universidad Santiago de Cali plantea que el aprendizaje *in situ* es utilizado como ingrediente principal para una experiencia significativa²⁷. La Universidad Federal de Paraíba en Brasil plantea que asignando significado a lo aprendido e implicando una interacción con conceptos preexistentes se permite la implicancia del sistema cognitivo y la consolidación del aprendizaje²⁸. En otro estudio realizado en estudiantes de La Universidad de México, se demostró una buena percepción en base a la implementación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en su formación profesional, destacando elementos de la práctica clínica y la simulación²⁹.

En Chile, Bitrán et al.³⁰ encontraron en estudiantes y docentes de Medicina que las actividades prácticas y la interacción con pares resultan ser elementos centrales en el aprendizaje significativo.

DISCUSIÓN

La complejidad de la formación de profesionales de la salud ha convertido al aprendizaje *in situ* en una alternativa formativa clave, toda vez que forma al sujeto dentro de los contextos sanitarios y permite que aprenda a integrar los aprendizajes en un escenario marcado por la complejidad psicosocial¹ de su futura labor profesional. Es decir, le permite aprender a ser profesional en el mismo contexto (o uno similar) donde deberá serlo.

Este tipo de estrategias permite alcanzar los aprendizajes propios de la disciplina, pero también permite el desarrollo de competencias genéricas que son importantes para consolidar las competencias del perfil de egreso de la profesión⁸ y para instalar procesos de mejoramiento profesional continuo. Entre estas competencias, el aprendizaje autodirigido es una herramienta central, ya que no sólo permite al sujeto adquirir un rol más activo en su propia formación, sino que le da herramientas para

enfrentar sus necesidades de formación en un futuro profesional desconocido.

Por este motivo, el aprendizaje *in situ* es una herramienta valiosa en la formación profesional. No obstante, existen múltiples estrategias para implementarla⁶ y la evidencia es limitada sobre cuáles se están utilizando y si se están empleando adecuadamente. Es más, los estudios al respecto son escasos fuera de Medicina³⁰ o Enfermería²⁶⁻²⁸, y aún más escasos en la realidad chilena, lo que deja en la incógnita el funcionamiento del aprendizaje *in situ* en programas como Fonoaudiología, Kinesioterapia, Obstetricia, Tecnología Médica o Terapia Ocupacional.

Por este motivo, a fin de mejorar los procesos de formación de profesionales de la salud, es necesario identificar cuáles son las prácticas que se están empleando en la formación clínica y cuál es la calidad de las mismas. Y en este punto, la medición de la satisfacción académica de los estudiantes puede ser un indicador de la calidad de la formación^{18-19,21-22}, que pese a sus limitaciones es de fácil aplicación y permitiría tener una visión empírica inicial de un terreno del que poco se sabe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz F. *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. REDIE. 2003; 5(2): 1-13. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx> [Consultado el 6 de junio de 2019].
- Dewey J. *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva; 2010. pp. 71-126.
- Ausubel D, Novak J, Hanesian H. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2da edición. México: Trillas; 1983. pp. 120-623.
- McKeachie W, Svinicki M. *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Editorial Cengage; 2010. pp. 280-496.
- Harden R, Crosby J. *AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher*. Med Teach. 2000; 22(4): 334-347. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/014215900409429> [Consultado el 6 de junio de 2019].
- Brugnolli A, Benaglio C. *Teaching methods for clinical settings: a literature review*. Assist Inform Ric. 2017; 36(1): 14-23. Disponible en: <https://doi.org/10.1702/2676.27417> [Consultado el 5 de junio de 2019].
- Ramani S, Leinster S. *AMEE Guide no. 34: teaching in the clinical environment*. Med Teach. 2008; 30(4): 347-364. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/01421590802061613> [Consultado el 6 de junio de 2019].
- Neher J, Gordon K, Meyer B, Stevens N. *A Five-Step «Microskills» Model Of Clinical Teaching*. J Am Board Fam Pract. 1992; 5(4): 419-424. Disponible en: <https://www.jabfm.org> [Consultado el 6 de junio de 2019].
- Hamui-Sutton A, Vives-Varela T, Gutiérrez-Barreto S, et al. *Cultura organizacional y clima: el aprendizaje situado en las residencias médicas*. Inv Ed Méd. 2014; 3(10): 74-84.
- Aho J, Ruparel R, Graham E, et al. *Mentor-Guided Self-Directed Learning Affects Resident Practice*. J Surg Educ. 2015; 72(4): 674-679. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2015.01.008> [Consultado el 6 de marzo de 2020].
- Knowles M. *Aprendizaje autodirigido*. New York: Association Press; 1975. pp. 1-15.
- Cerda C, Osses S. *Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: dos conceptos diferentes*. Rev Med Chile. 2012; 140: 1504-1505. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl> [Consultado el 6 de junio de 2019].
- Brockett R, Hiemstra R. *El Aprendizaje autodirigido en la educación de adultos: perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. España: Paidós; 1993. pp. 20-346.
- Rascón C. *El aprendizaje autodirigido en la educación superior. Percepción de los estudiantes de grado de ciencias de la salud [tesis doctoral]*. Universitat de Girona; 2016. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/404297> [Consultado el 6 de junio de 2019].
- Skaalvik M, Normann H, Henriksen N. *Clinical learning environment and supervision: experiences of Norwegian nursing students – a questionnaire survey*. J Clin Nurs. 2011; 20(15-16): 2294-2304. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03727.x> [Consultado el 14 de noviembre de 2019].
- Aguayo M, Monereo C. *The nurse teacher. Construction of a new professional identity*. Invest Educ Enferm. 2012; 30(3): 398-405. Disponible en: <http://www.scielo.org.co> [Consultado el 10 de noviembre de 2019].
- Zabalza M. *Reseña «La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos» de A. Domingo y V. Gómez*. Profesorado. 2014; 18(1): 636-639. Disponible en: <http://www.redalyc.org> [Consultado el 12 de noviembre de 2019].
- Medrano L, Pérez E. *Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la Población Universitaria de Córdoba*. SUMMA Psicológica UST. 2010; 7(2): 5-14. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es> [Consultado el 17 de junio de 2019].
- Medrano L, Fernández M, Perez E. *Sistema de Evaluación Informatizado de la Satisfacción Académica para Estudiantes Universitarios de Primer Año*. EJREP. 2014; 12(2): 541-562. Disponible en: <http://repositorio.ual.es> [Consultado el 15 de noviembre de 2019].
- Zas B. *La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud*. Psicología Científica. 2002 [online]. Disponible en: <https://www.psicologiacientifica.com/> [Consultado el 10 de noviembre de 2019].
- Jiménez A, Terriquez B, Robles F. *Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Revista Fuente. 2011; 3(6): 46-56. Disponible en: <http://dspace.uan.mx> [Consultado el 5 de noviembre de 2019].
- Alves H, Raposo M. *Medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: El ejemplo de la Universidad de Beira Interior*. Int Rev Public Nonprofit Marketing. 2004; 1(1): 73-88. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/BF02896618> [Consultado el 15 de noviembre de 2019].
- Universidad San Sebastián. *Proyecto educativo*. Chile: Vicerrectoría académica; 2015. Disponible en: <http://materialesdocentes.uss.cl> [Consultado el 17 de junio de 2019].
- Universidad San Sebastián. *Malla curricular Fonoaudiología*. Chile: Universidad San Sebastián. 2017. Disponible en: <http://www.uss.cl> [Consultado el 4 de junio de 2019].
- Parra D. *Manual de Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje*. Medellín: Sena; 2003. pp. 34-120.
- Gómez J, Carrillo G, Cárdenas D. *Estrategias para el aprendizaje significativo del cuidado humano en enfermería*. Arch Med (Manizales). 2017; 17(2): 437-444. Disponible en: <https://doi.org/10.30554/archmed.17.2.1986.2017> [Consultado el 23 de octubre de 2019].
- Triviño Z, Stieповich J. *Indicadores de evaluación en la enseñanza-aprendizaje de enfermería*. Colomb Med. 2007; 38(4): 89-97. Disponible en: <https://www.redalyc.org> [Consultado el 23 de octubre de 2019].
- De Sousa A, Formiga N, Oliveira S, Costa M, Soares M. *Using the theory of meaningful learning in nursing education*. Rev Bras Enferm. 2015; 68(4): 626-635. Disponible en: <http://www.scielo.br> [Consultado el 15 de junio de 2019].
- Puleo D, García E, Serrano M. *Satisfacción de estudiantes de Medicina con un Hospital Simulado en Universidad del Valle de México*. Horiz Sanitario. 2016; 15(3): 135-141. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx> [Consultado el 2 de diciembre de 2019].
- Bitran M, Zúñiga D, Leiva I, et al. *¿Cómo aprenden los estudiantes de medicina en la transición hacia el ciclo clínico? Estudio cualitativo de las percepciones de estudiantes y docentes acerca del aprendizaje inicial de la clínica*. Rev Med Chile. 2014; 142: 723-731. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl> [Consultado el 2 de diciembre de 2019].