




Transiciones claves en el camino a ser profesional: explorando hitos de la formación universitaria en enfermería como estructuras sociales

Key transitions on the path to becoming a professional: exploring milestones in nursing education as social structures

Principais transições no caminho para se tornar um profissional: explorando marcos da educação universitária em enfermagem como estruturas sociais

Matías Faúndez Aedo^{1a} 

¹ Universidad de Chile, Santiago, Chile.

^a **Autor de correspondencia:** udechilematy@uchile.cl 

Como citar: Faúndez Aedo M. Transiciones claves en el camino a ser profesional: explorando hitos de la formación universitaria en enfermería como estructuras sociales. Rev. chil. enferm. 2024;6:76819. <https://doi.org/10.5354/2452-5839.2024.76819>

Fecha de recepción: 29 de noviembre del 2024

Fecha de aceptación: 27 de diciembre del 2024

Fecha de publicación: 30 de diciembre del 2024

Editor: Felipe Machuca-Contreras 

RESUMEN

Introducción: El aprendizaje de un rol profesional es un proceso complejo que suele ocurrir en el contexto de un programa formativo. Esta socialización en la profesión comprende intrincados cambios a nivel psicológico, junto con la interacción con la cultura profesional e institucional. En términos investigativos, sin embargo, el ámbito psicológico o agencial es lo más preponderantemente explorado, mientras que la dimensión social-estructural ha recibido escasa atención. En este artículo se explora la demarcación y potencial influencia de distintos hitos transicionales derivados del programa formativo en la socialización profesional de estudiantes de enfermería. **Metodología:** Los hallazgos derivan de una etnografía focalizada que incorporó métodos observacionales, audio diarios y entrevistas con una cohorte de estudiantes (n=15) de una universidad chilena seguidos desde 2019 a 2021. **Resultados:** Se identifican y examinan macro-transiciones asociadas al inicio y culminación de los estudios, junto con micro-transiciones que emanan de la cultura profesional e institucional y que demarcan la trayectoria de aprendizaje del estudiantado. Además, se discute cómo estos hitos transicionales operan como estructuras que, no siendo de creación propia del estudiantado, pueden condicionar la socialización profesional. **Conclusiones:** Es necesario catalizar investigaciones que exploren los aspectos social-estructurales de la formación profesional. Solo así se podrá hacer mayor

justicia a las complejidades psicosociales de fenómenos intrincados como el aprendizaje y la educación profesional.

Palabras claves: Educación Profesional; Educación en Enfermería; Estructura Social; Socialización; Formación Profesional.

ABSTRACT

Introduction: Learning a professional role is a complex process that usually occurs in the context of an educational programme. This socialisation in the profession includes intricate changes at the psychological level, along with interaction with the professional and institutional culture. In research terms, however, the psychological or agential realm has been the most predominantly explored field, while the social-structural dimension has received little attention. This article explores the demarcation and potential influence of different transitional milestones derived from the educational programme on the professional socialisation of nursing students. **Methodology:** The findings derive from a focused ethnography involving observational methods, audio diaries and interviews with a cohort of students (n=15) from a Chilean university. They were followed from 2019 to 2021. **Results:** Macro-transitions associated with the commencement and culmination of the programme are identified and examined, along with micro-transitions that stem from the professional and institutional culture. These transitions demarcate the learning trajectory of the students. Furthermore, it is discussed how these transitional milestones operate as structures that, not being students' elaboration, can condition professional socialisation. **Conclusions:** It is necessary to catalyse research exploring professional education's social-structural aspects. Only then can greater justice be done to the psychosocial complexities of intricate phenomena such as learning and professional education.

Keywords: Education, Professional; Education, Nursing; Social Structure; Socialization; Professional Training.

RESUMO

Introdução: Aprender uma função profissional é um processo complexo que geralmente ocorre no contexto de um programa de formação. Esta socialização na profissão inclui mudanças intrincadas a nível psicológico, juntamente com a interação com a cultura profissional e institucional. Em termos de investigação, contudo, o campo psicológico ou agencial é o mais predominantemente explorado, enquanto a dimensão sócio-estrutural tem recebido pouca atenção. Este artigo explora a demarcação e a influência potencial de diferentes marcos de transição derivados do programa de formação na socialização profissional de estudantes de enfermagem. **Metodologia:** Os resultados derivam de uma etnografia focada que incorporou métodos observacionais, diários de áudio e entrevistas com um grupo de estudantes (n=15) de uma universidade chilena acompanhada de 2019 a 2021. **Resultados:** Macrotransições associadas ao início são identificadas e exame e conclusão dos estudos, juntamente com microtransições que emanam da cultura profissional e institucional e que demarcam a trajetória de aprendizagem do corpo discente. Além disso, discute-se como esses marcos de transição funcionam como estruturas que, não sendo criadas pelo corpo discente, podem condicionar a socialização profissional. **Conclusões:** É necessário catalisar pesquisas que explorem os aspectos sócio-estruturais da formação profissional. Só então será possível fazer maior justiça às complexidades psicosociais de fenómenos complexos como a aprendizagem e a educação profissional.

Palavras chaves: Educação Profissionalizante; Educação em Enfermagem; Estrutura Social; Socialização; Capacitação Profissional.

INTRODUCCIÓN

Llegar a ser profesional de la salud implica un proceso psicosocial de aprendizaje.¹ Por un lado, usualmente se requiere el ingreso a un programa de formación universitaria con miras a adquirir, internalizar y expresar un set especializado de conocimientos, habilidades y otras aptitudes relevantes para el ejercicio profesional.² Se ha documentado que este es un proceso que conlleva grandes cambios psicológicos.³ De hecho, se espera que, a través del programa formativo, las personas desarrollen una identidad profesional, creando así un sentido de pertenencia ocupacional y aprendiendo a pensar y actuar como un miembro oficial, en jerga sociológica “socializado”, de la profesión.⁴⁻⁵

Por otro lado, esta socialización en la profesión, como lo sugiere el término, no comprende solo lo psicológico o interno sino también una dimensión social o externa. Esto significa que, en el proceso de aprender el rol, las personas se enfrentan a múltiples aferencias externas que contextualizan y enmarcan sus experiencias de aprendizaje¹. En esta esfera, podríamos considerar lo que trasciende las interacciones uno a uno, *id est* (i.e.) nivel micro, y que se extiende a niveles de progresiva mayor abstracción como la cultura institucional, el clima de aprendizaje, las normas, valores y lineamientos, tanto explícitos como implícitos, que emanan del currículo, etc. Dado que esta socialización ocurre bajo el alero de un programa formal de formación universitaria, se puede presumir que los aspectos contextuales o externos del aprendizaje son primordialmente provistos. En otras palabras, las circunstancias en que aprenden los/las estudiantes suelen no ser de su elección o creación propia sino entregadas por la institución formativa.⁶

En términos de investigación, es de notar que el énfasis en las profesiones de salud, y particularmente en la enfermería, ha estado en los aspectos psicológicos de la socialización profesional y no en el contexto que circunscribe dichos procesos.¹ En términos científicos sociales, el foco tiende a ser la agencia y no la estructura.⁷ Esto puede deberse al nexo cercano entre las profesiones de la salud y las disciplinas humanistas, lo que ha promovido una centralidad en la persona y en su mundo interior; o bien, aplicando esto particularmente al contexto sudamericano, puede deberse al peso paradigmático de corrientes teórico-metodológicas influyentes como la fenomenología, cuyos acentos suelen estar en la vivencia y, por lo tanto, en el mundo interno de las personas. Aunque importante, esto ha conllevado que los aspectos sociales, estructurales y contextuales sean un epifenómeno o, en el mejor de los casos, simplemente un tema menos explorado.⁷⁻⁸

Este artículo busca mitigar esta brecha al poner la mirada investigativa en aspectos estructurales derivados del programa formativo. Los hallazgos derivan de un trabajo doctoral más amplio que exploró la compleja construcción de experiencias de aprendizaje en la socialización profesional de estudiantes de enfermería chilenos. En específico, el objetivo del presente artículo es examinar la demarcación y potencial influencia de distintos hitos transicionales derivados del programa formativo en la socialización profesional de estudiantes de enfermería chilenos.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Este estudio cualitativo empleó una metodología de etnografía focalizada (EF), como lo describe Knoblauch.⁹ Como parte de la tradición etnográfica, la EF preserva los compromisos etnográficos fundamentales, como la inmersión en el contexto de los participantes para compartir sus rutinas mediante investigación de primera mano.¹⁰ A diferencia de la etnografía tradicional, que normalmente implica trabajo de campo largoplacista, la EF propone una inmersión más breve en el campo, compensada con una mayor intensidad en la producción y análisis de datos. Este intercambio entre extensión de tiempo e intensidad de datos suele conllevar la implementación de varios métodos

simultáneos para la recolección de datos, además de que el investigador/a explora un entorno familiar donde ya puede considerarse un *insider*.

Recolección de datos

El estudio se llevó a cabo en una escuela de enfermería chilena. Consonante con una EF, se escogió esta escuela dada la existencia de un nexo laboral previo que facilitó el reclutamiento y otros aspectos prácticos del proceso de recolección de datos. Resguardos éticos tales como manejar confidencialmente los datos y asegurar que no existiera vínculo docente con el estudiantado participante antes ni después del estudio, fueron cautelados a través de consentimiento informado y la evaluación por comités de éticas.

Como es usual en el país, el programa formativo dura cinco años y comprende actividades teóricas (por ejemplo: clases y seminarios) y prácticas (como simulación y prácticas clínicas). El quinto año abarca esencialmente los llamados “internados”, esto es, prácticas clínicas más extensas con menor supervisión directa desde la escuela de enfermería.

En este contexto, y precedido por una invitación abierta a la cohorte de cuarto año en agosto 2019, se trabajó inicialmente con un grupo de ocho estudiantes (dos hombres y seis mujeres). Esta decisión de muestreo intencional se justificó en que esta cohorte acumula mayor bagaje de experiencias de socialización profesional, además de la posibilidad de seguirles longitudinalmente hasta el quinto año y eventual egreso. Se recolectaron datos a través de dos meses de observación participante en sus actividades del segundo semestre. El grupo fue seguido en sus jornadas, particularmente durante sus prácticas clínicas desde lunes a jueves. El objetivo principal fue construir confianza y sumergirse en sus rutinas y cultura como estudiantes. Se tomaron notas de campo descriptivas y reflexivas, y se hicieron entrevistas incidentales. El grupo fue invitado a la siguiente fase de recolección de datos, donde siete estudiantes (un hombre y seis mujeres) aceptaron participar para ser seguidos durante su último año académico (marzo 2020 a marzo 2021) a través de audio diarios.

Aquí, la principal instrucción fue describir y *explayarse* en torno a experiencias significativas de aprendizaje profesional. Fueron invitados a enviar tanto notas espontáneas como reflexivas, las cuales grabaron y compartieron a través de una plataforma online segura. El propósito era obtener narrativas vívidas acerca de experiencias de aprendizaje recientes. No obstante, igualmente fueron invitados a recoger experiencias anteriores de ser considerado pertinente. 46 entradas fueron recibidas con un promedio de siete entradas por persona y una longitud de seis minutos por nota. Solo un diarista se retiró del estudio por motivos personales a la mitad del año académico.

El proceso de recolección de datos culminó con la realización de 12 entrevistas en profundidad en marzo 2021. Éstas fueron realizadas en forma sincrónica pero remota (a través de videollamadas), en fecha y hora convenida. De este grupo, seis estudiantes eran diaristas, mientras que el resto fueron específicamente invitados, considerando nuevamente una invitación abierta a la cohorte, a participar en esta fase del estudio. Se empleó un guion semiestructurado con cuatro preguntas abiertas representativas de áreas de análisis que emergieron abductivamente para esta fase. Una de ellas abarcaba el fenómeno de las transiciones en enfermería, el desarrollado en este artículo, con una subpregunta abierta sobre la importancia de la transición entre educación secundaria-terciaria, y una segunda sobre las transiciones durante el proceso de estudios. Cada entrevista duró en promedio una hora, y fue posteriormente transcrita *verbatim*. Este pluralismo de métodos, coherente con una EF, permitió una recolección recursiva de datos en función del análisis emergente.

Proceso de análisis

Se analizaron los datos siguiendo una orientación de teoría fundamentada.¹² Esto significa que se abrazaron principios claves de esta tradición, aunque la construcción de una teoría sustantiva no fue

el objetivo primario del estudio. El análisis comenzó con una etapa de codificación abierta para identificar incidentes en los datos con un foco inductivo. Siguiendo luego una lógica abductiva, se realizó una codificación focalizada para desarrollar los códigos con mayor poder abaricante o analítico (ver ejemplo en la tabla 1). Complementado con escritura de memos durante el proceso, nuevos datos pertinentes al análisis emergente fueron recolectados. Esto fue especialmente el caso de las entrevistas, las cuales fueron ampliamente informadas por los hallazgos de los audios diarios como una forma de refinar los códigos promisorios y construir un andamiaje de categorías abductivas.¹³ Así, se siguieron los criterios de calidad o rigor sugeridos por Charmaz.¹² En este artículo, se presentan parte de los hallazgos pertenecientes a una de las categorías principales del estudio. Específicamente, los datos se derivan principalmente de los audios diarios y entrevistas. Se utilizó software Nvivo 12® para gestión de datos y realización de codificación.

Tabla 1. Tabla extraída de un memo donde se plantea una categoría preliminar (codificación focalizada) a partir de códigos iniciales (codificación abierta).

Fragmentos de datos	Códigos iniciales (codificación abierta)	Categoría preliminar (codificación focalizada)
“Pienso que el mayor cambio que uno enfrenta al momento de comenzar la universidad, como persona, es el hecho de que sales de la burbuja que es la escuela y te mueves a la educación universitaria... eres un estudiante universitario” P3AD	Transitando a la vida universitaria	
“Me decía a mí misma: ‘ok, estoy en 4to año, necesito saber todo porque el próximo año voy a ser una interna de enfermería’... entonces iba a la práctica ansiosa” P3AD	Enfrentando el internado	Enfrentando transiciones importantes
“Me jugó en contra el hecho de que era mi primera práctica clínica... uno no sabe cómo reaccionar, cómo enfrentarlo, qué decir, cómo moverse...” P4AD	Viviendo sus primeras prácticas clínicas	

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones éticas

El estudio contó con aprobación de dos comités de ética, proyecto 074-2019, acta 060 del comité de ética de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile; Ref: NURS041-2019 del comité de la *University of Edinburgh*. Un proceso de consentimiento informado medió el reclutamiento de participantes. La recolección de datos fue precedida por invitación abierta y una reunión donde la investigación fue explicada para resolver posibles dudas. Se procuró asegurar confidencialidad, anonimización de los datos y se reforzó la voluntariedad de la participación. Los participantes firmaron un consentimiento informado.

RESULTADOS

Demarcando una trayectoria transicional de aprendizaje

Un hallazgo fundamental en las narrativas estudiantiles es que la formación profesional es caracterizada como una trayectoria o camino personal de aprendizaje.

“Pienso que la escuela te da como ciertos lineamientos, o no sé, **como un norte**. Pero, al final, uno termina como **haciendo su propio camino** en forma personal” – Participante 2 Entrevista (P2E)

“Así que tuve que ponerme límites y confiar en mí misma, a pesar de que una, como estudiante, dice ‘ah, ok, soy solo una estudiante’... porque a veces tienes que aprender por ti misma **en este camino**” – Participante 4 Audio Diario (P4AD)

Es frecuente que en los relatos se empleen términos como “camino”, “meta” u otros conceptos afines que refuerzan el retrato de la formación profesional como una trayectoria de aprendizaje con puntos demarcados de inicio y culminación. En un pasaje representativo, una estudiante señala durante una entrevista:

“Así que las emociones están **a lo largo de todo el camino** en esta carrera universitaria... y como que **tengo una meta, un objetivo**... y mi meta principal es terminar mi carrera universitaria” - P4E

Naturalmente, el punto de comienzo es el ingreso a la universidad, mientras que el punto de culminación es el egreso. No obstante, es significativo notar que estos hitos poseen adscritos un valor transicional, constituyéndose así en puntos de referencia para la trayectoria de aprendizaje. Una estudiante se refiere a una experiencia atendiendo un paciente durante una práctica clínica y señala:

“Me di cuenta de que tenía que tornar la situación en algo positivo, que iba a tener siempre en mi corazón y en mi experiencia como **el tipo de enfermera que uno quiere ser en el futuro**... me hizo pensar que estaba haciendo las cosas bien, que **estaba quizás en el camino correcto**” - P7AD

En esta entrada de diario, una estudiante expresa que el tipo de enfermera que aspira a ser es un punto de referencia para sus experiencias de aprendizaje. Así, el punto de culminación de la carrera (i.e., llegar a ser enfermera) es un hito que permite asignarle una valencia a la experiencia (“tornar la situación en algo positivo”) y un significado dentro de su trayectoria de formación profesional (“estaba en el camino correcto”).

La caracterización de la formación profesional como una trayectoria de aprendizaje con hitos transicionales demarcados es expresada en los siguientes relatos:

“Pienso que el cambio más grande que uno enfrenta **al momento de comenzar la universidad**, como persona, es el hecho de que sales de la burbuja que es el colegio, y te mueves a la educación universitaria... pienso que es **el cambio más grande** uno enfrenta, el hecho de **vivir la nueva experiencia de ser un estudiante universitario**” - P3AD

“Siento que desde que uno comienza en el primer año, uno no sabe lo que va a hacer en el quinto año. Pero en la medida que uno se acerca al quinto año, **uno se acerca al hecho de llegar a ser profesional**” - P13E

En estos pasajes se refuerzan los puntos demarcados de inicio y culminación, pero además se expresa el valor transicional de estos hitos, el cual gira en torno al investimento de un nuevo estatus o categoría. Por un lado, el inicio de la carrera otorga la categoría de **estudiante universitario** (de enfermería en este caso). Esta categoría les acompaña como estudiantes durante toda su trayectoria formativa con miras al punto de culminación, donde se les otorga una nueva categoría o estatus, el de **profesional de enfermería**.

Dicho esto, los datos sugieren que el período de formación no solo posee puntos demarcados de inicio y de culminación con valor transicional. Las narrativas estudiantiles también demarcan la existencia de micro-transiciones a lo largo de su formación universitaria que también operan como hitos y puntos de referencia en su trayectoria de aprendizaje.

Atravesando micro-transiciones

Aunque el punto de inicio y culminación de la carrera son esenciales en delimitar la trayectoria de aprendizaje o de socialización profesional, los relatos estudiantiles hacen constante referencia a otros

hitos relevantes que derivan de la cultura institucional o del programa formativo. Este es el caso, por ejemplo, de la primera experiencia de práctica clínica, la cual es aludida en todos los audios diarios.

“El primer incidente que dejó una marca en mis estudios en la carrera de la enfermería, hmm... **la primera práctica en toda mi carrera**... mi primera práctica; estaba muy ansiosa, muy nerviosa” - P1AD

“**El contexto era que estaba en mi primera práctica**... Y lo recuerdo dado que en la primera práctica uno se siente bastante perdida, no sabe qué hacer, cómo moverse” - P4AD

“Voy a contar **una situación que viví en mi primera práctica**... fuimos más que nada a observar, pero de todas maneras fue una buena práctica” - P6AD

Es destacable que estos extractos corresponden a la primera nota de voz grabada de cada audio diario. Sumado al contenido de los relatos, es evidente que la primera práctica clínica representa un hito transicional significativo, que le atribuye un valor especial a la experiencia y la torna frecuentemente en un objeto de expectativas, lo que es particularmente ilustrado por la respuesta de la estudiante en el primer extracto, “estaba muy ansiosa, muy nerviosa”. Por otro lado, desde un punto de vista cultural de la profesión, el valor simbólico de esta transición es también representado por la llamada “ceremonia de investidura”. Este evento tradicional y solemne ocurre antes del comienzo de las primeras prácticas clínicas, y simbólicamente habilita estudiantes para vestir el uniforme, y de esta manera, “inviste” con el privilegio y responsabilidad, para comenzar su práctica profesional.¹⁴ La relevancia simbólica de la ceremonia se ve además realizada por el hecho de que el evento suele contar con la presencia de familiares o personas significativas para los estudiantes, quienes les atestiguan recitando un juramento o promesa de enfermería.

Resonando con lo anterior, un caso similar que da cuenta de otro hito transicional ocurre en el paso al quinto y último año del programa formativo. Usualmente llamado “internado”, este año congrega las últimas experiencias de prácticas clínicas; dos de éstas comprenden prácticas de tres meses de duración, mientras que una de ellas corresponde a una práctica de casi dos meses. A diferencia de las experiencias anteriores, en estas prácticas la supervisión clínica directa es ejercida por una enfermera del centro de salud respectivo. Esto contrasta con las prácticas de años anteriores donde la metodología es constituir células de cuatro a seis estudiantes, quienes ejercen actividades más delimitadas y por períodos más breves, y están siempre supervisados directamente por docentes de la escuela de enfermería. Por lo anterior, el hito transicional de moverse al “internado” es sentido como otorgando un estatus o categoría de mayor autonomía y responsabilidad.

“Uno junta la mayor valentía **en el internado** porque durante las prácticas de segundo a cuarto año, uno está siempre con el profesor de la escuela, así que el supervisor hace casi todo el trabajo relacionado a habilidades sociales... Además, considero que la universidad es muy paternalista. O sea, el acompañamiento está siempre ahí, pero a veces es mucho, así que produce que no seamos independientes” - P8E

Esto es consonante con múltiples relatos donde se caracteriza que la posición o estatus de ser “internos/a” concede un marco experiencial único para el aprendizaje del rol profesional.

“Yo digo que **en el internado tu aprendes todo**... finalmente, cuando uno está **en el internado**, uno puede como liberarse, estar más calmado... claramente, esto [el aprendizaje] se consolidó mucho más **en el internado** porque tenemos más tiempo para hacer cosas más prácticas que teóricas” - P13E

“E: Desde tu primer al quinto año, ¿dibujaste alguna imagen mental de ti mismo como profesional?”

P2: Al principio, pienso que no la tenía definida... pero a un nivel más completo, **pienso que fue al final como interno, cuando tienes como un rol más importante**... por eso decía que al final uno

está más claro acerca de ello [la imagen profesional], **en el internado**, al vivir más experiencias en conocimientos y, como, en funciones profesionales; como tal, eso completa la visión de profesional que uno tiene” - P2E

La significancia de este hito transicional es tal que en las narrativas estudiantiles se hace una clara diferenciación de categoría o estatus entre ser estudiante de primer a cuarto año, en contraste a ser interno/a.

“Esto me pasó **ahora como interna, nunca como estudiante**... Pienso que cuando uno es interna, si tú miras el primer y el último día, cuando uno termina, uno crece mucho, pero mucho” - P11E

Más adelante en la entrevista, atendiendo a una pregunta sobre las expectativas profesionales, la estudiante señala lo siguiente:

“E: ¿Qué te hizo cambiar eso [las expectativas]?”

P11: Comenzar a tener, o bien, **dejar de ser un estudiante en práctica y llegar a ser una interna**” - P11E

Otra estudiante también hace referencia al “internado” como una transición hacia una categoría o estatus distinguible y especial.

“Así que, al final, uno enfrenta la vida real y tiene que empoderarse de cero a cien, pues un día vas **de ser estudiante, y al otro día eres una interna**; y el tiempo vuela y te gradúas” - P4E

Crucialmente, al igual que en el caso de la transición a la primera práctica clínica, el hito transicional del “internado” es fuente de expectativas con las que interactúan las estudiantes.

“Tuve un docente que me humilló en miles de formas...que [decía] ‘cómo vas a llegar **al internado** si no sabes esto o aquello’. **Todo el tiempo escuchaba esa frase relacionada al internado**; era insoportable” - P1AD

Al preguntarle sobre el rol de las expectativas en su socialización profesional, otra estudiante desarrolla una idea similar en referencia al internado.

“Hay una ansiedad que provoca esto en ti, antes de la práctica, durante y después de la práctica... todos los años escuchaba la frase ‘deberías saber esto’... y al final llegas **al internado** y vives un tiempo horrible porque no te atreves a preguntar, pues ¿qué va a decir tu enfermera?, ¿qué van a decir las otras enfermeras de ti?... al final, son muy potentes las expectativas que te hacen sentir los profesores de la escuela [de enfermería]” - P4E

Otra estudiante señala que el *staff* profesional de los centros clínicos también interactúa con un set de expectativas sobre las “internas”.

“De hecho, **cuando uno llega a la práctica como interna**, es como que ellos [el staff profesional] esperan que uno sepa cómo hacer todo. Y era como, ¿qué está pasando aquí?, ¡yo había apenas puesto dos catéteres!” - P11E

Un punto relevante de la observación etnográfica es que estas expectativas son activamente inculcadas en el estudiantado como una forma de enmarcar su proceso de aprendizaje profesional. En un sentido formal, por ejemplo, el estudiantado es socializado a través del llamado “Perfil de Egreso”, un documento que condensa un set de características que se espera que el estudiantado desarrolle a lo largo de su formación. De hecho, copias físicas de este perfil son ubicuas en las instalaciones de la escuela de enfermería. Más importante aún es que el contenido de este perfil es recurrentemente recordado al estudiantado. Un ejemplo representativo es capturado por las siguientes notas de campo tomadas al acompañar a la cohorte de último año en la presentación de su asignatura.

“Hay aproximadamente 50 estudiantes de último año en la sala junto con sus tutores de la escuela (...) La reunión comienza con la Profesora Encargada del Curso (PEC) presentando en diapositivas el Perfil de Egreso de la carrera, diciendo que eso es algo que ellos deben haber escuchado muchas veces a lo largo de los años, y que deberían estar familiarizados con ello.

La PEC dice, usando un tono que combina humor y seriedad: ‘Presten mucha atención a esto, no como otras generaciones anteriores, porque al final del curso **ustedes deberían ser un fiel reflejo de esta declaración**’. La PEC luego explica las dinámicas de la práctica clínica y los desafíos que el estudiantado enfrentará... poniendo en práctica lo que ellos han aprendido en cursos anteriores... La PEC dice: ‘Ustedes tienen que considerar que deben mostrarse como profesionales; estarán ustedes desempeñándose ante sus potenciales jefes’...’ – Nota de Campo 5

En este extracto, la PEC expresa la idea de que el Perfil de Egreso es un documento institucional clave que enmarca la trayectoria de aprendizaje del estudiantado. No solo se presume familiarización del estudiantado con el documento, sino una internalización del contenido mismo, es decir, del perfil profesional que debe ser desarrollado. Esto alcanza su pináculo con la declaración “deberían ser un fiel reflejo de esta declaración”, lo cual evidencia que el equipo docente también es un transmisor de expectativas para el estudiantado.

En definitiva, lo anterior contribuye a que frecuente el estudiantado interactúe con sets de expectativas en la transición al “internado”.

“Me decía a mí misma, ‘ok, estoy en cuarto año y necesito saber todo **porque el próximo año seré interna de enfermería... e iba a la práctica ansiosa**’ - P4AD

Es relevante destacar que no solo en este extracto, sino también en la mayoría de los relatos arriba compartidos, se puede identificar que el estudiantado interactúa con estos hitos transicionales a través de articular una respuesta cognitiva, afectiva y/o conductual (i.e., algo que pensaron, sintieron y/o hicieron) en referencia al hito transicional. Esta interacción, junto con la demarcación de los hitos como aspectos sociales-estructurales del aprendizaje profesional serán el objeto central de discusión en la sección a continuación.

DISCUSIÓN

A través del corpus de datos, en este artículo se han examinado diversos hitos transicionales en la trayectoria de aprendizaje que significa socializar en la profesión de enfermería. Se han documentado macro-transiciones que se vinculan naturalmente con el inicio y la culminación de los estudios formales, y también micro-transiciones que derivan de la trayectoria misma de aprendizaje dentro de la institución. Al respecto, los hallazgos sugieren que el valor transicional (y, consigo, la significancia simbólica) emana en gran parte de la cultura profesional e institucional. Dicho de otra manera, la cultura del centro formativo y los aspectos curriculares del programa crean un marco circunstancial para las experiencias de aprendizaje de estudiantes.¹⁵ Esto amerita algunas observaciones.

Por un lado, los hitos transicionales descritos en este estudio poseen significancia dado que invisten al estudiantado con categorías cualitativamente distintas a lo largo de su trayectoria (por ejemplo: de ser estudiante escolar a universitario al comenzar el programa, luego de estudiante a profesional al terminarlo). En el caso de las macro-transiciones, estas categorías les acompañan por una extensión prolongada de tiempo (i.e., “estudiantes universitarios” al menos por cinco años, y “profesionales” por el resto de sus vidas). Así, estos hitos se constituyen en verdaderos cambios de estatus mediados por la adquisición de nuevas credenciales sociales con la cuales presentarse a la sociedad.¹⁶⁻¹⁷ Interesantemente, esto parece también aplicar, quizás en una menor escala, a las micro-transiciones descritas en este artículo. En este caso, cada transición (por ejemplo: a la primera práctica y especialmente a último año de “internado”) inviste al estudiantado con una nueva categoría o estatus

social que cobra particular valor dentro de la cultura profesional e institucional.¹⁵ Esto es consonante con las perspectivas de la educación en enfermería como un fenómeno transicional y, consecuentemente, no rígido ni lineal.¹⁸ Dicho distinto, el aprendizaje del rol profesional no ocurre en un vacío, sino que es un proceso social y culturalmente situado, cursando a través de múltiples etapas que acarrear contextos cualitativamente distintos.¹⁹

Por otro lado, estos contextos cualitativamente distintos que emanan de los hitos transicionales pueden ser entendidos como aspectos social-estructurales del aprendizaje profesional. Permeado por una perspectiva realista de teoría social,⁸ esto significa que los hitos transicionales proveen un marco circunstancial real que (i) existe independiente del estudiantado, (ii) tiene un potencial efecto causal en el estudiantado como agentes y (iii) posee una resistencia al cambio.

Lo primero (i) es evidente en que las categorías cualitativas que otorgan estas transiciones existen antes que cada estudiante ingrese al programa; es decir, anteceden temporalmente al estudiantado, no siendo circunstancias de su creación propia sino provistas por la cultura profesional e institucional.²⁰ Esto es particularmente relevante al considerar que algunas de estas categorías acarrear consigo sets de expectativas o perfiles específicos de desempeño (por ejemplo: qué conducta se espera de un estudiante en práctica de tal casa de estudios, o cuánto debe saber un interno/a). Desde un punto de vista sociológico, probablemente estas estructuras culturales (por ejemplo: el entendimiento colectivo de qué significa ser un interno/a de tal casa de estudios) son la elaboración de agentes del pasado.²¹ En cualquier caso, estos aspectos estructurales anteceden y, por lo tanto, existen con cierta independencia del estudiantado actual.

Lo segundo (ii), por otro lado, apunta al potencial que posee este marco circunstancial para afectar al estudiante como agente.²² Esto es evidente en los relatos estudiantiles cuando se develan pensamientos, emociones y/o acciones en función de estos hitos. En este estudio, este fenómeno ocurre preponderantemente en la forma de prospección, es decir, cuando los/las estudiantes anticipan y simulan mentalmente una futura experiencia personal enmarcada en dicha etapa y responden ante ello en el presente.²³

En este campo neurocognitivo de estudio, se ha documentado, por ejemplo, que las emociones generadas en un acto de prospección tienden a ser las mismas que serán sentidas por la persona cuando el escenario simulado se materializa en la realidad.²⁴ Esto cobra una relevancia superlativa al considerar que el proceso de formación profesional aquí descrito posee una variedad de hitos transicionales con alta carga de expectativas asociadas. Sea en forma de prospección u otra, el punto principal es que este marco circunstancial provisto por el programa formativo y la cultura institucional puede influenciar al estudiante cognitiva, afectiva y/o conativamente.²⁵ Esto ocurre, al menos en parte, debido a que las distintas transiciones conllevan ineludiblemente cambios en la categoría social o estatus del estudiante en su trayectoria de aprendizaje, formando el contexto que circunscribe las experiencias del estudiantado. Aunque esto no determina sus experiencias, sí operan como condicionantes o recursos contextuales con los cuales el estudiantado interactúa para hacer sentido a sus experiencias formativas.²⁶

Importantemente, el “peso” o significancia de estos hitos transicionales parece emerger de la relación contingente que tiene el estudiantado con la institución formativa (incluyendo su interacción con las reputaciones, normas y otros aspectos no necesariamente “escritos” o visibles de la cultura institucional).^{6,15} Este aspecto relacional y contingente sería clave para considerar este fenómeno transicional aquí descrito como un aspecto social-estructural (y que, consecuentemente, interactúa con y puede condicionar la agencia del estudiantado) en la formación profesional.

Finalmente, lo tercero (iii) describe que, dada su existencia independiente y precedente al estudiantado, estos aspectos estructurales tienden a resistir el cambio. Esta propensión al *statu quo* ha

sido documentada ampliamente en teoría social,²⁰ lo que no quiere decir que las estructuras no puedan ser transformadas. Ciertamente pueden. Sin embargo, es también cierto que requieren esfuerzos intensos, colectivos y prolongados.²¹ En la práctica, esto implica que, por ejemplo, transformar el entendimiento o peso social de la categoría “interno/a” no es una tarea fácil ni individual, y que su reformulación requiere una movilización significativa de esfuerzo colectivo.

CONCLUSIÓN

La formación profesional es un proceso complejo con un componente social-estructural que amerita atención investigativa. Contribuyendo con la exploración de estos aspectos, este estudio ha descrito la existencia de distintos hitos transicionales que demarcan la trayectoria de aprendizaje del estudiantado. Estos hitos poseen adscrito un valor transicional y simbólico, operando como etapas relativamente discretas y distinguibles, y asociándose a sets de expectativas con las cuales el estudiantado constantemente interactúa.

Aunque incipientemente, este trabajo realza el valor de investigar no solo el ámbito agencial, psicológico o interno de la formación profesional, sino también el ámbito estructural, social o externo. Abrazar esta perspectiva más amplia y abarcante, permitirá desarrollar una investigación que hace mayor justicia a las complejidades psicosociales de fenómenos de investigación intrincados como el aprendizaje, pero también se podría extrapolar a objetos complejos de estudio tales como el cuidado, el liderazgo la salud u otros.

CONFLICTOS DE INTERES: El autor declara ser editor asociado de esta revista, pero no estuvo involucrado directa o indirectamente en el proceso editorial de este artículo.

FINANCIAMIENTO: La investigación doctoral de la cual deriva el presente trabajo fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Becas Chile, Chile (Folio N. 72190601).

AGRADECIMIENTOS: Mi más profunda gratitud al grupo de estudiantes que participó voluntaria y amablemente, cuyas voces (aunque subyacen anonimizadas) fueron fundamentales para la construcción de este trabajo.

AUTORÍA:

MFA: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Captación de fondos, Investigación, Metodología, Visualización, Escritura - borrador original, Escritura - revisión y edición.

REFERENCIAS

1. Faúndez M, Castillo-Parra S, Lara R. Estudiantes volviéndose profesionales: aproximándose a la formación desde una perspectiva de socialización profesional. *Index de Enfermería*. 2024;33(3):e14774. <https://doi.org/10.58807/indexenferm20246910>
2. Dinmohammadi M, Peyrovi H, Mehrdad N. Concept Analysis of Professional Socialization in Nursing. *Nurs Forum*. 2013;48(1):26–34. <https://doi.org/10.1111/nuf.12006>
3. Aimei M, Su-e L, Yan L, Miao H. A scoping review on the influencing factors and development process of professional identity among nursing students and nurses. *J Prof Nurs*. 2021;37(2):391-398. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.04.018>
4. Fitzgerald A. Professional identity: A concept analysis. *Nurs Forum*. 2020;55:447–472. <https://doi.org/10.1111/nuf.12450>
5. Hafferty F. Socialization, professionalism, and professional identity formation. En: Cruess, R, Cruess S, Steinert Y., editores. *Teaching Medical Professionalism*. Segunda ed. Cambridge, GB: Cambridge University Press; 2016. p. 54–67

6. Kelly S. The hidden curriculum: Undergraduate nursing students' perspectives of socialization and professionalism. *Nurs Ethics.* 2020;27(5):1250-1260. <https://doi.org/10.1177/0969733019881714>
7. Srulovici E, Drach-Zahavy A. Editorial: From structure to agency: understanding nurse's agency in quality and safe care. *Front. Psychol.* 2023;14:1223807. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1223807>
8. Nairn S. Social structure and nursing research. *Nurs philos.* 2009;10(3):191–202. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2009.00403.x>
9. Knoblauch H. Focused Ethnography. *FQS.* 2005;6(3):44. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
10. Black, G, van Os S, Machen S, Naomi F. Ethnographic research as an evolving method for supporting healthcare improvement skills: a scoping review. *BMC Med Res Methodol.* 2021;21:274. <https://doi.org/10.1186/s12874-021-01466-9>
11. Andreassen P, Christensen M, Møller J. Focused ethnography as an approach in medical education research. *Med Educ.* 2020;54:296–302. <https://doi.org/10.1111/medu.14045>
12. Bryant, A., Charmaz K. Editores. *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory.* London: SAGE Publications. 2019.
13. Karlsen B, Hillestad T, Dysvik E. Abductive reasoning in nursing: Challenges and possibilities. *Nurs Inq.* 2021;28:e12374. <https://doi.org/10.1111/nin.12374>
14. Kathleen M, Kelly P, Susan P, Carolyn L. The creation of a White Coat Ceremony. *J Prof Nurs.* 2020;36(4):218-222. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.01.004>
15. Hafferty F. Beyond curriculum reform: confronting medicine's hidden curriculum. *Acad Med.* 73(4);1998:403-7. <http://doi.org/10.1097/00001888-199804000-00013>
16. Ayala R. *Towards a Sociology of Nursing.* Singapore: Palgrave Macmillan. 2020.
17. Araki S. Educational Expansion, Skills Diffusion, and the Economic Value of Credentials and Skills. *Am Sociol Rev.* 85(1);2020:128-175. <https://doi.org/10.1177/0003122419897873>
18. Meleis A. *Transitions theory: middle-range and situation-specific theories in nursing research and practice.* New York: Springer. 2010.
19. Jarvis P. An Analysis of Experience in the Processes of Human Learning. *Recherche & Formation.* 2012;70:15–30. <https://doi.org/10.4000/RECHERCHEFORMATION.1916>
20. Archer M., Morgan J. Contributions to realist social theory: an interview with Margaret S. Archer. *J Crit Realism.* 2020;19(2):179–200. <https://doi.org/10.1080/14767430.2020.1732760>
21. Archer M. *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach.* Cambridge: Cambridge University Press. 1995.
22. Danermark B, Ekström M and Karlsson J. *Explaining society: critical realism in the social sciences.* 2nd ed. Milton: Routledge. 2019.
23. Michaelian K, Klein S, Szpunar K. *Seeing the Future: Theoretical Perspectives on Future-Oriented Mental Time Travel.* Oxford: Oxford University Press. 2016.
24. Gilbert D, Wilson T. Previews, Promotions, and Predictions. En: Bar M, editor. *Predictions in the Brain: Using Our Past to Generate a Future.* Oxford, GB: Oxford University Press; 2011. p. 159-169. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195395518.003.0055>

25. Hilgard E. The trilogy of mind: Cognition, affection, and conation. *J Hist Behav Sci.* 1980;16(2):107–117. [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(198004\)16:2<107::AID-JHBS2300160202>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/1520-6696(198004)16:2<107::AID-JHBS2300160202>3.0.CO;2-Y)
26. Jarvis P. Learning from everyday life. En: Jarvis P. Editor. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London, GB: Routledge; 2009. p. 19–30.