

Representaciones sobre el cuidado de enfermería en contexto de crisis ambiental en el currículo de pregrado

Representations about Nursing Care within the Undergraduate Curriculum in the Context of an Environmental Crisis

Lizet Helena Véliz-Rojas^{1*} <https://orcid.org/0000-0002-8961-1814>

Ana María González-Geraldo² <https://orcid.org/0000-0001-8863-0717>

Mabel Abarca Carvajal³ <https://orcid.org/0000-0002-5057-1675>

Cynthia Abarca Vivanco² <https://orcid.org/0000-0002-9233-6454>

Carolina Leiva Arancibia⁴ <https://orcid.org/0000-0001-9332-0107>

Alejandra Albailay Torres¹ <https://orcid.org/0000-0002-8797-2456>

¹Universidad de La Serena, Departamento de enfermería. La Serena, Chile.

²Universidad Católica del Norte, Facultad de Medicina. Coquimbo, Chile.

³Clínica Santa María, Unidad coronaria. Santiago, Chile.

⁴Universidad del Alba, Facultad ciencias de la salud. La Serena, Chile.

*Autor para la correspondencia: lveliz@userena.cl

RESUMEN

Introducción: Se ha sugerido que la crisis ambiental es una de las mayores amenazas para la salud pública. Sin embargo, se presta poca atención a este fenómeno en la formación de profesionales de la salud.

Objetivo: Identificar las representaciones sociales sobre la enseñanza-aprendizaje del cuidado de enfermería en el contexto de crisis ambiental global, desde la perspectiva de enfermeras docentes universitarias en Chile.

Métodos: Estudio cualitativo, descriptivo, hermenéutico, delineado por medio de las representaciones sociales en su enfoque procesual. El método de producción de información resultó la entrevista enfocada. El muestreo fue teórico y el tamaño de la muestra se determinó por criterio de saturación (n = 15). Se realizó triangulación de fuentes y se utilizó el análisis de contenido cualitativo inductivo.

Resultados: Emergieron tres líneas temáticas: 1. Cambio climático y medio ambiente en el currículo; 2. Oportunidades en la enseñanza y el aprendizaje de cambio climático y medio ambiente, con cuatro categorías: sensibilidad de los estudiantes frente a temas medioambientales; motivaciones personales del docente, asignaturas facilitadoras y políticas institucionales; y 3. Barreras en la enseñanza y el aprendizaje de cambio climático y medio ambiente, con tres categorías: modelo biomédico, resistencia al cambio y escasas de interdisciplinaria.

Conclusiones: Los temas relacionados con la crisis ambiental global no están considerados en los currículos de enfermería, y se incluyen en las asignaturas solo cuando hay interés por parte del docente.

Palabras clave: estudiantes de enfermería; ambiente; cambio climático; currículos; universidades.

ABSTRACT

Introduction: The environmental crisis has been suggested to be one of the greatest threats to public health. However, this phenomenon is given little attention during the training of health professionals.

Objective: To identify the social representations about the teaching-learning of nursing care in the context of the global environmental crisis, from the perspective of university teaching nurses in Chile.

Methods: A qualitative, descriptive and hermeneutic study was carried out, with a process-based approach using social representations. The method for producing information was the focused interview. The sampling was theoretical and the sample size was determined by saturation criteria (n=15). Triangulation of sources was performed and inductive qualitative content analysis was used.

Results: Three thematic lines appeared: 1. climate change and environment within the curriculum; 2. opportunities as part of teaching and learning about climate change and environment (including four categories: students' sensitivity towards environmental issues, professors' personal motivations, facilitating subjects, and institutional policies); and 3. obstacles in teaching and learning about climate

change and environment (including three categories: biomedical model, resistance to change, and scarcity of interdisciplinarity).

Conclusions: Topics related to the global environmental crisis are not considered within the nursing curriculums; they are included in subjects only when the professors are interested in doing so.

Keywords: Nursing students; environment; climate change; curriculums; universities.

Recibido: 01/12/2022

Aceptado: 13/04/2023

Introducción

La enfermería, como profesión, desde sus inicios ha tenido en cuenta la influencia del medio ambiente en el proceso de salud enfermedad. Fue la enfermera Florence Nightingale una de las pioneras en considerar los factores ambientales como cruciales para el mantenimiento de la salud o la recuperación de esta.⁽¹⁾ A pesar de lo anterior, en la actualidad aún falta desarrollar políticas públicas en salud y competencias para enfrentar la crisis ambiental global desde el ejercicio del profesional de enfermería.

El Consejo Internacional de Enfermeras (CIE),⁽²⁾ en su declaración “enfermeras, cambio climático y salud” señala que es necesario que las enfermeras actúen inmediatamente para construir sistemas de salud resilientes frente al clima y que desarrollen programas sobre cambio climático, y enfermedades emergentes infecciosas y transmisibles. En esta misma línea estableció la necesidad de integrar el concepto de “sostenibilidad” en la práctica de la enfermería, así como los conocimientos relacionados con el cambio climático en los currículos y en la formación continua.⁽²⁾ A pesar de esta declaración, muchos estudiantes de enfermería no están preparados sobre los impactos del cambio climático en la salud y la respuesta de la profesión frente a la mitigación y adaptación del sector sanitario.⁽³⁾

De acuerdo con lo expuesto, este estudio tuvo como objetivo analizar las representaciones sociales sobre la enseñanza-aprendizaje del cuidado de

enfermería en el contexto de crisis ambiental global, desde la perspectiva de enfermeras docentes universitarios en Chile.

Métodos

Fue un estudio cualitativo, descriptivo, delineado por medio de las representaciones sociales (RS) con enfoque procesual. Según *Banchs*,⁽⁴⁾ las RS con enfoque procesual deben comprender al ser humano como productor de sentidos, con el fin de focalizar el análisis en las producciones simbólicas y los significados.

El colectivo estuvo constituido por enfermeras que se desempeñaban como docentes de distintas universidades públicas y privadas de Chile. Los criterios de inclusión tuvieron en cuenta la experiencia laboral mayor de tres años en docencia de pregrado. Se excluyeron los profesionales de enfermería que solamente realizaban supervisiones de prácticas clínicas básicas.

El muestreo fue teórico, basado en la premisa de que cada evento de recolección de datos estaba seguido por una sesión de análisis. El tamaño de la muestra se determinó por la saturación, que denotó el desarrollo de categorías y dimensiones (n = 15).

El método de producción de información fue la entrevista semiestructurada en modalidad *online* (por plataforma zoom), grabada y luego transcrita en formato digital. Los datos se obtuvieron entre agosto de 2021 y enero de 2022.

Se siguieron los criterios de rigor de dependencia, credibilidad, transferibilidad, auditabilidad, relevancia y adecuación teórico-epistemológica.⁽⁵⁾ La calidad metodológica se efectuó con la triangulación de fuente, donde las investigadoras, para confirmar los hallazgos y revisar algunos datos particulares, acudieron a los participantes.

Se utilizó el análisis de contenido cualitativo inductivo,⁽⁶⁾ que consistió en profundizar más allá del contenido manifiesto en las entrevistas. Se consideró el contexto y el contenido latente donde se expresó el mensaje fue inductivo, ya que se caracterizó por una construcción de categorías emergentes desde el contenido y, por tanto, estas se podían inferir.

Las participantes firmaron el consentimiento informado y el estudio fue aprobado por el comité ético científico de la Universidad Católica del Norte, Chile (REV. No. 30/2021).

Resultados

Del total de participantes, once fueron mujeres y cuatro hombres. Con respecto al lugar de pertenencia, uno correspondía a la zona norte, nueve a la zona centro, cuatro a la zona centro sur y uno manifestó ser de la zona sur de Chile. Con relación a los años de docencia en pregrado, cuatro participantes tenían menos de diez años de experiencia, diez tenían entre diez y veinte años de docencia y solo una señaló tener más de veinte años en la docencia.

Emergieron tres líneas temáticas con siete categorías que se presentan a continuación.

1. Cambio climático y medio ambiente en el currículo

El total de participantes manifestó la inexistencia de temáticas asociadas a la crisis climática en el currículo de enfermería:

En este momento lamentablemente no se incluyen los temas medioambientales, ni siquiera en los optativos donde hay una posibilidad de que los chicos reciban formación en esa área. En eso estamos falentes y debemos trabajar en una nueva malla curricular, tenemos que hacer una actualización, es la oportunidad de incorporar estas temáticas, en una línea que sea transversal, que vaya desde el inicio inclusive hasta cuarto año. Inclusive generar alianzas para que puedan hacer sus proyectos de tesis basados en temas ambientales que también es muy válido (Entrevistada 12).

La mayoría de los participantes concordó que el fenómeno de crisis ambiental global debe ser incorporado de forma transversal en el currículo:

Las temáticas medio ambientales deben impartirse en cursos pequeños y transversales. Por lo general, los que más se relacionan con estos temas son los cursos de comunitaria, pero igual es necesario colocarlos

en los de hospital, y también investigar, ofrecer temas de tesis, por ejemplo, pero lo relevante es que sea transversal (Entrevistada 6).

Adicionalmente, los relatos convergen en que el currículo debiese apuntar a competencias de liderazgo y transformacional:

Se podría ajustar un currículo con contenidos que nos haga mentalizarnos, que nos haga sentir que las enfermeras sí somos parte de este cambio, y que, sí podemos aportar para esto, que podemos ser líderes, que tenemos que cuidar y ver qué está pasando con el cambio climático, qué está produciendo y cómo podemos intervenir nosotras con este cambio (Entrevistada 3).

Se destaca, con una mirada crítica, el anquilosamiento de los procesos de renovación curricular y una falta de perspectiva futura del quehacer de enfermería, que sesga las competencias del futuro profesional a las necesidades del mercado:

Cuando hay ajustes curriculares, que tenemos cada cinco años, se hacen con la mirada actual, de lo que está pidiendo el comercio, en relación con nuestros profesionales. Entonces falta profundizar en una mirada de formación del profesional para el futuro, de lo que necesita la humanidad. A veces siento que nos quedamos pegados en lo mismo de siempre, entonces hay que visualizar qué está pasando, y cómo se puede aportar en el cuidado medioambiental desde el cuidado (Entrevistada 13).

Una de las entrevistadas manifestó la necesidad de incorporar procesos participativos en las renovaciones curriculares, de tal forma que puedan considerar distintas perspectivas:

Falta entonces abrir ese espacio para interactuar, de tener opinión; se podría decir una democracia con real participación en las decisiones del

ajuste curricular, y que se pueda incluir esta mirada de ecología para enfermería (Entrevistada 2).

2. Oportunidades en la enseñanza y el aprendizaje de cambio climático y medio ambiente

En esta dimensión se presentan las cuatro categorías siguientes:

- Sensibilidad de los estudiantes frente a temas medioambientales: la mayoría de los entrevistados (n = 12) manifestó que las nuevas generaciones de estudiantes tienen la inquietud del cuidado del medio ambiente, ya que varios estudiantes participan en organizaciones o instancias fuera de su horario académico. Se destaca la influencia de género en la enfermería, que puede permear el quehacer del profesional:

Las nuevas generaciones sí están mucho más conscientes de las acciones que efectivamente contribuyen a dañar o no a la naturaleza, y ahí hay un cambio paradigmático de esta nueva generación que puede visualizar otra forma de trabajar con los territorios; además, a nivel de enfermería, al ser una carrera principalmente femenina, eso implica brechas de género que también han impactado en la forma de percibir la salud, las comunidades y los ecosistemas (Entrevistada 10).

- Motivaciones personales del docente: los discursos develan que existieron instancias en que se incorporaron las temáticas medioambientales desde las motivaciones personales de los docentes:

No es un tema que este declarado, no están declaradas las comunidades saludables o asignaturas que tienen que ver con vivir con respeto al medio ambiente y bien común, y enfermería tiene mucho que decir al respecto. Porque sinceramente no lo declaran en el currículo; es más bien un tema personal. Yo los menciono en mis asignaturas desde una motivación personal, pero no son contenidos troncales (Entrevistada 8).

Se destacan tres elementos. El primero se relacionó con la motivación de una enseñanza centrada en los territorios: “En general, he sido muy de territorio, de que los estudiantes se involucren con la salud de las personas, de qué significa estar ahí en su ambiente, en su ecosistema” (Entrevistada 2). El segundo se articula con la motivación de los docentes para generar sensibilidad en los temas medioambientales, al emerger desde los entrevistados el concepto de autocuidado; sin embargo, se plasma una expansión de este concepto en los discursos, ya que no solo implica el cuidado personal, sino más bien un cuidado que abraza a otros y a la Tierra, que en esta investigación se denominará “co-cuidado”:

Soy partidaria de la cotidianidad, entonces les explico a mis estudiantes cuando me levanto, me ducho, me cepillo los dientes, y es entonces el cómo hago las cosas, qué significa para mí cuando me cuido desde el punto de vista ecológico y social, y debemos cuestionarnos ¿Cuánta agua gasto? ¿la pasta de dientes contamina los océanos? (Entrevistada 1).

El tercero es la motivación del docente en la investigación: “hicimos una revisión con estudiantes que publicamos hace poco sobre diabetes y medio ambiente, ahí analizamos cómo el ambiente construido influye en la inflamación de tejidos” (Entrevistada 6). Es importante señalar que más de la mitad de los entrevistados manifestó que el estallido social ocurrido en Chile en 2019, y el proceso constituyente del período 2021-2022 fue un impulsor de motivación personal para incluir y/o profundizar temas asociados a cambios y transformaciones sociales dentro de las asignaturas que imparten.

- Asignaturas facilitadoras: la mayoría de los entrevistados coinciden en que las asignaturas ligadas a salud pública y enfermería comunitaria facilitaron la entrega de contenidos de medioambiente:

Tenemos salud pública, donde trabajamos fuertemente las determinantes sociales de la salud, y ahí refuerzo el tema del medio ambiente como una determinante social, hablamos mucho de las zonas de sacrificio, es un tema que hemos analizado mucho en la asignatura prepandemia, y también

ahora con el tema constituyente, donde hablamos con los estudiantes del medio ambiente (Entrevistada 6).

A pesar de que estas asignaturas son visualizadas como facilitadoras, se percibe que aún estos temas se tratan de forma acotada o superficialmente, sobre todo porque no resultan temas centrales de la asignatura:

Tengo a cargo la asignatura que se llama Salud y medio ambiente, y pretende explorar cómo van los alcances en salud desde el punto de vista epidemiológico, no los explora en su totalidad, no le da el alcance ni el tiempo, y dentro de lo que se ve, pero de manera muy superficial, es cómo el cambio climático tiene relación con los eventos meteorológicos extremos, y eso causa emergencias y desastres a las comunidades (Entrevistada 9).

Adicionalmente, emerge la necesidad de incluir la temática de crisis ambiental global en las asignaturas con enfoque más clínico y hospitalario, estableciendo que en esta área los contenidos y competencias se deben enfocar hacia la gestión de enfermería en hospitales verdes y sustentables.

- Políticas institucionales: entre los facilitadores se visualizó la política de campus sustentable en las universidades como una ventaja que puede llegar a permear el currículo hacia temáticas medioambientales:

Algo que tenemos a favor en la universidad, es que la universidad está trabajando para ser un campus sustentable; es decir, que de alguna manera vamos a tener que empezar, y vamos a tener que cumplir con las políticas del campus, y nos obliga a tomar medidas como carrera de enfermería al respecto, es una oportunidad de acoger (Entrevistada 1).

Asimismo, los discursos establecen que las políticas institucionales debiesen favorecer la participación estudiantil en temas medioambientales que sean relevantes para la comunidad y que favorezcan la sensibilidad social: “Creo que sería super enriquecedor que no solamente se vea el tema

medioambiental en el currículo, si no que vaya más allá, y que la universidad permita generar el desarrollo social” (Entrevistada 11).

3. Barreras en la enseñanza y el aprendizaje de cambio climático y medio ambiente

En esta dimensión emergieron las tres categorías siguientes:

- Modelo biomédico: todos los participantes convergen en que el modelo biomédico es la principal piedra angular para el despliegue del cuidado medioambiental desde enfermería:

Desde mi experiencia, el cuidado integral se aborda mucho en el primer año de la carrera, pero después ya la perspectiva es muy biomédica. Todavía, de hecho, en la misma universidad hay colegas que han tratado de cambiar el paradigma de tratamiento médico hacia el cuidado, pero aún es muy resistente la atención biomédica en los pacientes, y en esta visión de enfermería cuesta ingresar este concepto de medio ambiente (Entrevistada 7).

Se destaca que este paradigma se ligó al modelo económico actual que medicaliza la vida y somete a la sociedad a una recuperación rápida de las dolencias y malestares:

Yo creo que claramente el modelo biomédico va muy de la mano de lo que es hoy en día el capitalismo, o sea en el fondo todo lo medicaliza, y eso se permea en el currículo. Estamos muy centrados en el hacer, en lo inmediato, en la enfermedad, y falta hacer reflexiones que nos permitan incluir los temas como el medio ambiente en nuestra formación (Entrevistada 4).

Adicionalmente, los discursos establecen que el paradigma biomédico genera, por un lado, la fragmentación de las asignaturas, lo que dificulta la integración de conocimientos y el despliegue del pensamiento reflexivo y

crítico; y, por otro, brechas entre el conocimiento y las dinámicas sociales transformativas en salud que requieren del buen vivir:

Se puede generar en los estudiantes una problemática o una confusión, porque ellos escuchan por todos lados que deben cuidar el medio ambiente, pero todos los días genero basura en el quehacer clínico en las prácticas; lo mismo esto de ir a trabajar con las comunidades y no lograr comprender el buen vivir, el respetar la cultura y la naturaleza (Entrevistada 2).

- Resistencia al cambio por parte de los docentes: otra barrera fue el miedo y la falta de conocimientos y de voluntad, que generan una resistencia al cambio:

Hay también una resistencia de los profesionales que ya están formados y ahora hacen clases, que se formaron de una manera mucho más tradicional y son más sesgados. La información es muy importante, y las barreras como siempre son el miedo al cambio, y la poca información respecto a cómo nosotros podemos aportar desde nuestra profesión a estas problemáticas actuales como el cambio climático (Entrevistada 3).

De la mano con lo anterior, se estipuló la falta de competencias del docente:

Lo primero es que debemos saber que ya no sabemos, y los planes académicos tienen que considerarlo, creo que hay pocas enfermeras preparadas y que tengan las competencias reales para incorporar estos temas ambientales en las distintas asignaturas (Entrevistada 12).

- Escases de interdisciplinariedad: otro punto relevante resulta el poco trabajo interdisciplinario en el currículo:

Creo firmemente que la enfermería se ciega mucho y se cierra, somos muy “enfermerocentristas”, y creo que no debería ser así hoy. La interdisciplinariedad también debemos enseñarles a los estudiantes, justamente así podemos trabajar en proyectos a nivel de universidad que apunten a la ecología (Entrevistada 11).

Discusión

Las entrevistas permitieron arrojar ciertas categorías que finalmente se entrelazan y posibilitan tener una aproximación acerca de las representaciones sociales sobre el tema planteado.

En este estudio queda manifiesta la inexistencia de temáticas asociadas a la crisis climática en el currículo de enfermería, lo que coincide con *Palmeiro-Silva* y otros⁽⁷⁾ en que los cursos de cambio climático y salud ambiental en las carreras de la salud en Latinoamérica han sido introducidos de forma escasa, y esto podría debilitar el importante rol que cumplen los profesionales de la salud en la asistencia sanitaria a la población en el contexto de cambio climático.

Asimismo, se estableció la necesidad de que el fenómeno de crisis ambiental debe incorporarse de forma transversal en el plan de estudios, a nivel comunitario e intrahospitalario, tal como lo indica *Camacho-Rodríguez*,⁽⁸⁾ quien evidenció la necesidad de formar enfermeros ambientalistas, capaces de actuar en la detección, prevención y mitigación de factores de riesgos ambientales, tanto a nivel asistencial como comunitario.

Los participantes indicaron que un currículo anquilosado tiene pocas posibilidades de innovación. En relación con esto, *Hawes* y otros⁽⁹⁾ describieron que las orientaciones del programa Tuning se asocian principalmente a las necesidades de la industria. Frente a esta tendencia, las críticas se centran en el carácter reductivo y funcionalista que ellas implican para la educación superior, y esto obstaculizaría la renovación curricular que requiere de una reflexión profunda de la sociedad.

La necesidad manifestada en este estudio de incorporar procesos participativos en las renovaciones curriculares concuerda con *Hampshire* y otros,⁽¹⁰⁾ los cuales, en una iniciativa dirigida a estudiantes de medicina para inspirar la salud planetaria,

evidenciaron el interés en la participación intersectorial y en la promoción de cambios significativos en el currículo que incluya el desafío de crisis ambiental.

Con respecto a “las oportunidades en la enseñanza y el aprendizaje de cambio climático y medio ambiente” se evidenciaron cuatro categorías. La primera fue la “sensibilidad de los estudiantes” frente a temas medioambientales, lo que coincide con *Shaw* y otros,⁽¹¹⁾ quienes establecieron que los estudiantes de las ciencias de la salud se encuentran familiarizados con temas ambientales. Asimismo, se ha señalado que la generación millennials está impulsada por hacer una diferencia colectiva en problemas globales relevantes para la humanidad, lo que se alinea con los principios de la salud sostenible.⁽¹²⁾

Con relación a la segunda oportunidad, “motivación personal”, se enfatizó que la inclusión de los temas medioambientales ocurrió por el interés personal de los docentes. Cabe destacar que el estallido social y el proceso constituyente en Chile fueron un impulsor para que los docentes incluyeran en sus asignaturas contenidos ligados a la sostenibilidad y la justicia social-climática; al respecto, se ha señalado que, en los movimientos sociales, las universidades, en general, son influidas para impartir cursos o contenidos específicos para líderes, activistas y educadores vinculados a movimientos por la tierra, formación de docentes, educación indígena, entre otros.⁽¹³⁾ El foco de esta motivación personal estuvo centrado en la enseñanza del cuidado ambiental basada en los territorios, la investigación y la sensibilización de este fenómeno, lo que coincide con la propuesta *Shaw* y otros⁽¹¹⁾ sobre la educación para la salud sostenible, donde la reflexión, la sensibilidad, la investigación y la mirada global-local resultan fundamentales para alcanzar los objetivos del desarrollo sostenible y estabilizar el clima de la Tierra.

La tercera oportunidad “asignaturas facilitadoras”, tales como salud pública, enfermería comunitaria y otras que permiten la entrega de contenidos humanísticos y de ciencias sociales, posibilitaron la inclusión de temas asociados al cuidado del medio ambiente, ya que amplían el enfoque biomédico de la salud.⁽¹²⁾ Las temáticas ligadas a las inequidades en salud, la justicia social, los derechos humanos, y el desarrollo de la habilidad de abogacía y participación social son elementales para la enseñanza de la salud planetaria y el cuidado del medio ambiente.^(11,14) Cabe destacar la necesidad de que las asignaturas clínicas puedan incorporar contenidos ligados al desarrollo de hospitales verdes, en el cual el desarrollo del liderazgo es fundamental.⁽¹⁵⁾

En cuarta oportunidad, “políticas institucionales”, destacó el desarrollo de los campus sustentables, que permiten permear estrategias vinculadas al cuidado medioambiental en los programas de pregrado, tal como lo indican López-Medina y otros,⁽¹⁶⁾ quienes sugieren que debe existir un compromiso organizacional, tanto

en el desarrollo del plan de estudio como en estrategias que estén ligadas a las políticas vinculadas al cambio climático y la protección del medio ambiente. En esta misma línea, *Shaw* y otros⁽¹¹⁾ indicaron que el apoyo institucional es fundamental, y que debe promover prácticas sostenibles y la participación estudiantil para contribuir en el desarrollo de la facultad y los planes de estudios que permitan el despliegue de la salud sostenible.

Se evidenciaron tres “barreras en la enseñanza y aprendizaje de cambio climático y medio. La primera fue el “modelo biomédico”, ligado al neoliberalismo, como el principal obstáculo para la renovación curricular y la innovación en contenidos medio ambientales en pregrado. Los resultados aludieron que este paradigma permea el currículo y orienta a una formación profesional fundamentada en abordajes biomédicos y biologicistas, que coincide con la investigación de *Dan Luo* y otros,⁽¹⁷⁾ realizada en Canadá, donde este modelo de salud y su burocracia fueron percibidos, por estudiantes del área de la salud, como una limitante para el despliegue de proyectos estudiantiles que permitan un cambio ecológico dentro del sistema de atención de la salud canadiense.

La segunda barrera percibida resultó la “resistencia al cambio” de docentes que, por un lado, va de la mano con el temor, la incertidumbre y la dificultad de aceptar nuevas miradas de cuidado, lo que concuerda con el estudio de *Sánchez-Rodríguez* y otros,⁽¹⁸⁾ que evidenció que la principal limitación para una renovación curricular era la resistencia al cambio por los docentes y que pudiera estar razonado fundamentalmente en tradición y posturas universitarias rígidas y rutinarias.

Por otro lado, esta resistencia se articuló con la falta de conocimiento y competencias frente al fenómeno crisis ambiental global, lo que develó la necesidad de educación continua sobre clima y salud, tal como los resultados del estudio de *Kotcher* y otros,⁽¹⁹⁾ donde una gran cantidad de profesionales de la salud sintió que su falta de conocimiento representó una barrera para el compromiso de acciones sobre el cambio climático, y que se debían acelerar los esfuerzos para ofrecer dicha educación.

La tercera barrera fue la “escases de interdisciplinaridad” en la formación de pregrado que, acorde con los entrevistados, es una necesidad para el desarrollo de competencias de liderazgo en desarrollo sostenible, lo que concuerda con *Dan Luo* y otros,⁽¹⁷⁾ quien señaló que equipos ecológicos interdisciplinarios permitían el desarrollo de iniciativas sustentables en sector salud y facilitaban el compromiso de los participantes a través de sus ideas y pasiones para construir una cultura de sostenibilidad ambiental en las instituciones sanitarias.

Para concluir, la hegemonía del paradigma biomédico, la resistencia de los docentes y el escaso trabajo interdisciplinario, se perciben como principales

barreras para la incorporación de la crisis ambiental en el currículo de enfermería. En este sentido, se requiere la capacitación docente y la sensibilización de toda la comunidad universitaria. A pesar de lo anterior, las entrevistadas señalaron que su motivación personal, las asignaturas con enfoque comunitario y la sensibilidad de los estudiantes frente a este tema, les permite aproximarse a la formación más respetuosa con el medio ambiente. Es necesario que las universidades avancen hacia el desarrollo de campus sustentables, y que permitan apoyar el despliegue de currículos con una perspectiva más sostenible.

Agradecimientos

A la Agrupación de Enfermeras ecologistas de Chile, por patrocinar este estudio.

Referencias bibliográficas

1. Herrero H. Medioambiente, salud y enfermería: una interrelación necesaria para la contextualización de la salud global. *Enfermería comunitaria*. 2020 [acceso 10/04/2022];8(1). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7397026>
2. Consejo Internacional de Enfermeras (ICN). Cambio climático y salud; 2018 [acceso 09/08/2022]. Disponible en: https://www.icn.ch/sites/default/files/inline-files/PS_E_Nurses_climate%20change_health_Sp_0.pdf
3. Álvarez-Nieto C, López-Medina I, Abad M, Grande-Gascón M, Álvarez-García C. Currículum enfermero y estrategias pedagógicas en materia de sostenibilidad medioambiental en los procesos de salud y cuidado. *Enferm. glob*. 2017 [acceso 17/10/2022];16(47):651-78. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412017000300651&lng=es
4. Banchs M. Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Paperson Social Representations*. 2000 [acceso 10/12/2021];9(3):1-15. Disponible en: <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/>
5. Rojas X, Osorio B. Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. *Gaceta de pedagogía*. 2017 [acceso 08/12/2021];36. Disponible en:

https://www.academia.edu/41012580/Criterios_de_Calidad_y_Rigor_en_la_Metodolog%C3%ADa_Cualitativa

6. Díaz C. Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. Rev. Gen. Inf. Doc. 2018 [acceso 10/05/2022];18(1):119-42. Disponible en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/60813>

7. Palmeiro-Silva Y, Ferrada M, Ramírez I. Cambio climático y salud ambiental en carreras de salud de grado en Latinoamérica. Rev. Saúde Pública. 2021 [acceso 10/05/2022];55. Disponible en:

<https://www.scielo.br/j/rsp/a/nPxX7NknP9KrR9gVQPvJ47z/?lang=es&format=pdf>

8. Camacho-Rodríguez D. Aplicación de la bioética ambiental en el ejercicio profesional de la enfermería. Revista Cubana de Enfermería. 2019 [acceso 28/10/2022];35(1). Disponible en:

<http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/1644/428>

9. Hawes G, Rojas-Serey A, Espinoza M, Oyarzo S, Castillo-Parra S, Castillo M, Romero L. Desarrollo de una matriz conceptual para la innovación curricular en profesiones de la salud. Rev. méd. Chile. 2017 [acceso 15/11/2022];145(9):1193-7. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872017000901193

10. Hampshire K, Islam N, Kissel B, Chase H, Gundling K. The Planetary Health Report Card: a student-led initiative to inspire planetary health in medical schools. Lancet Planet Health. 2022 [acceso 15/11/2022];6(5):e449-e54. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2542519622000456?via%3Dihub>

11. Shaw E, Walpole S, McLean M, Alvarez-Nieto C, Barna S, Bazin K, *et al.* AMEE Consensus Statement: Planetary health and education for sustainable healthcare. Med Teach. 2021;43(3):272-86. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1860207>

12. Schwerdtle P, Maxwell J, Horton G, Bonnamy J. '12 tips for teaching environmental sustainability to health professionals'. MedTeach. 2020;42(2):150-5. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1551994>

13. Flores O, Pessini M, Tallei J. La formación docente como movimiento social por la educación en la triple frontera. Estudios fronterizos. 2021 [acceso 06/05/2022];22:e083. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/journal/530/53066645011/html/>

14. Leffers J, Levy R, Nicholas P, Sweeney C. Mandate for the Nursing Profession to Address Climate Change Through Nursing Education. *J NursScholarsh*. 2017 [acceso 08/03/2022];49(6):679-87. DOI: <https://doi.org/10.1111/jnu.12331>
15. Salud sin daño. Agenda global para hospitales verdes y saludables; s. a. [acceso 22/11/2022]. Disponible en: http://www.ssmso.cl/tmpArchivos/comunicaciones/CAIF/NORMATIVAS_Y_REGLAMENTOS/Agenda_Global_Hospitales_Verdes_y_Saludables.pdf
16. López-Medina I, Álvarez-Nieto C, Grose J, Elsbernd A, Huss N, Huynen M, *et al*. Competencies on environmental health and pedagogical approaches in the nursing curriculum: A systematic review of the literature. *Nurse Educ Pract*. 2019 [acceso 12/03/2022];37:1-8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.04.004>
17. Dan Luo O, Kirsh J, Sanderson V, Wu K, Vicent R. Empowering health-care learners to take action towards embedding environmental sustainability into health-care systems. *The Lancet Planetary health*. 2021 [acceso 15/03/2022];5(6):325-6. Disponible en: [https://www.thelancet.com/journals/lanplh/article/PIIS2542-5196\(21\)00059-0/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanplh/article/PIIS2542-5196(21)00059-0/fulltext)
18. Sánchez-Rodríguez J, Morales-coronado C, Burgos-Maldonado M. Procesos y estrategias de innovación curricular en la carrera de Enfermería. Universidad Arturo Prat, Chile. *Educ. Méd. Super*. 2018 [acceso 27/09/2022];33(2). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412019000200013
19. Kotcher J, Maibach E, Miller J, Campbell E, Alqodmani L, Maiero M, *et al*. Views of health professionals on climate change and health: a multinational survey study. *The Lancet Planetary health*. 2021 [acceso 15/03/2022];5(5):316-23. Disponible en: [https://www.thelancet.com/journals/lanplh/article/PIIS2542-5196\(21\)00053-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanplh/article/PIIS2542-5196(21)00053-X/fulltext)

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Conceptualización: Lizet Helena Véliz-Rojas y Ana González-Geraldo.

Curación de datos: Lizet Helena Véliz-Rojas y Ana González-Geraldo.

Análisis formal: Lizet Helena Véliz-Rojas, Ana González-Geraldo y Mabel Abarca.

Investigación: Lizet Helena Véliz-Rojas, Ana González-Geraldo, Mabel Abarca, Cynthia Abarca, Carolina Leiva y Alejandra Albally.

Metodología: Lizet Helena Véliz-Rojas y Ana González-Geraldo.

Administración del proyecto: Lizet Helena Véliz-Rojas.

Validación: Lizet Helena Véliz-Rojas y Ana González-Geraldo.

Redacción-borrador original: Lizet Helena Véliz-Rojas, Ana González-Geraldo y Mabel Abarca.

Redacción-revisión y edición: Lizet Helena Véliz-Rojas, Ana González-Geraldo y Mabel Abarca.