

Acercamiento a las competencias profesionales de enfermería a través de una propuesta didáctica

An approach to professional skills in nursing training programs through a didactic proposal

Zoloaga, Silvana Alicia

Silvana Alicia Zoloaga *
szoloaga@fcb.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina

Itinerarios educativos
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1850-3853
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 16, e0028, 2022
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 14 Noviembre 2021
Aprobación: 20 Mayo 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5823319009/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2022.16.e0028>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: Estamos transitando transformaciones inducidas por la incorporación de tecnologías es así que los educadores debemos promover y producir cambios en los modelos de enseñanza y de los aprendizajes, en los distintos escenarios donde ocurre la producción del conocimiento.

Avanzar en el desarrollo de competencias y habilidades que se integren a la formación de los profesionales de enfermería, reorientando, modificando e implementando metodologías de enseñanza innovadoras, resulta necesario para producir de manera didáctica y real la integración de conocimientos que permitan afrontar las exigencias cognitivas, prácticas y tecnológicas del ambiente laboral y social, tomando como eje central el cuidado.

Este trabajo, enmarcado en el Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria, plantea un abordaje integrador con sentido didáctico sobre las prácticas en la enseñanza y de los aprendizajes en la formación de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enfermería, para que sus prácticas profesionales se brinden con mayores niveles de calidad a los usuarios de los servicios de salud, sin perder las concepciones del «ser, el saber hacer y saber ser» de la disciplina.

Palabras clave: competencias, enfermería, metodologías de enseñanza innovadoras, secuencia didáctica.

Abstract: *The introduction of technologies brought about transformations that made educators promote and produce changes in teaching and learning models for the various knowledge production scenarios.*

It becomes necessary to go further in the development of competences and skills to integrate them into the training of professional nurses by reorienting, modifying, and implementing innovative teaching methodologies. A didactic, real, and caring-focused integration of knowledge is needed to face cognitive, practical, and technological demands in work and social environments.

The present research was conducted in the framework of a Final Project for the specialization degree in University Teaching. It proposes an integrative and didactic approach to teaching and learning practices for training students attending the program for the Bachelor's Degree in Professional Nursing. It seeks to improve the quality of professional practices in health services without overlooking the discipline's conceptions of to know, to know how, and to know how to be.

Keywords: *competences, nursing, innovative teaching methodology, didactic sequence.*

DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL CAMPO DE LA VIRTUALIDAD

La planificación e inclusión de la virtualidad va más allá de la conducta personal del docente, está determinada por el currículo y las cuestiones institucionales que afectan la práctica del aula, las condiciones laborales, la política y las discusiones pedagógicas son algunos de los desafíos a los que se enfrentan los profesores para pensar, desarrollar y trabajar la clase.

El uso de herramientas digitales no solo es desafiado por las sugerencias didácticas, sino que también importan y condicionan la reorganización del tiempo y el espacio del proceso de enseñanza y de los aprendizajes en la universidad.

La práctica docente, incluido el ambiente virtual de aprendizaje (AVA), debe estar preparada para promover la construcción del conocimiento mediante estrategias innovadoras y eficaces, no solo para el desarrollo de conocimientos teóricos sino también para las habilidades prácticas necesarias para el ejercicio profesional.

Por ello es que la práctica docente se establece mediante la mixtura de la estructura histórica y objetiva y la relación institucional, pues, «los nuevos entornos de aprendizaje no emergen espontáneamente, sino que se deben crear y potenciar» (Coicaud, 2014:114).

A veces estas decisiones nos llevan a idear nuevas actividades y entornos para un mismo contenido disciplinar en diferentes situaciones y contextos. Esto hace de la enseñanza una práctica creativa y cimentada, siempre que el docente cuente con un marco conceptual para reflexionar, sistematizar, comunicar y compartir sus descubrimientos en acción (Anijovich, 2010).

Por otro lado, Maggio (2018) cree que la forma en que se produce el conocimiento cambió al igual que los estudiantes y, por ello, el claustro tiene que ser capaz de identificar las tendencias culturales atravesadas por las tecnologías de la información, plasmarlas en el diseño de las propuestas didácticas y confiar en ellas para potenciar la enseñanza, siendo uno de los retos más interesantes del ejercicio de la docencia en esta época. Basada en esta afirmación, la autora plantea varios interrogantes que pretende responder: «¿Por qué seguimos enseñando de la misma manera? [...] ¿Por qué insistimos en enseñar el conocimiento acumulado si sabemos que lo más importante es el que seremos capaces de construir?» (19).

Seguidamente introduce el concepto de «inclusión genuina» para hacer la representación de los usos potentes y significativos de las tecnologías y lo describe atribuyéndole tres sentidos. En primer lugar, se encuentra el «*sentido epistemológico*, que permite analizar críticamente los espacios de construcción de conocimiento, entender sus formas y cambios en un momento particular y emularlos en el plano de las prácticas de la enseñanza» (Maggio, 2018:101), típicas de la construcción del conocimiento disciplinar. Un segundo sentido «de carácter *cultural*, que está relacionado con los reconocimientos que muestran los profesores en sus prácticas sobre las transformaciones en la sociedad, atravesado por las TIC o las oportunidades de inclusión social promovidas por el acceso tecnológico.» (102). Y un tercer sentido, de carácter *didáctico*:

NOTAS DE AUTOR

* Licenciada en Enfermería, Universidad Nacional del Litoral. Diplomada en Simulación Clínica (UNNE). Diplomada en Gestión en Salud (UNDAV). Profesora Adjunta del Centro Universitario Gálvez (UNL)

los ambientes contemporáneos de alta disposición tecnológica nos permiten reconocer que la inclusión genuina no implica soluciones sino la complejización de los problemas en el nivel de las prácticas de la enseñanza y da lugar a su recreación. La inclusión genuina se plasma obedeciendo sentidos de carácter epistemológico y cultural y, al emerger, cobra un sentido didáctico. (102).

Considerando que los estudiantes son nativos digitales, las acciones se corresponden con el uso de la tecnología como una tendencia en la educación de ciencias médicas y la necesidad de potenciar la capacidad de la enseñanza de enfermería a través del uso de entornos virtuales.

FORMACIÓN PROFESIONAL BAJO EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

El paradigma de enseñanza de formación basada en competencias da prioridad a estimular la conciencia crítica de los estudiantes, en un mundo con grandes cambios sociales, ambientales, políticos y profesionales dentro de una sociedad globalizada.

Según Perrenoud una competencia permite «hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a otras competencias más específicas.» (2008:3).

Desde una perspectiva compleja, Tobón menciona que «la formación integral y de las competencias requieren de la asunción de una nueva inteligencia y racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación, con el fin de que aborde la realidad en su multidimensionalidad» (2013:93). Morin (2000) sostiene que la «fragmentación del saber y la inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional.» (34).

Se puede pensar en el término competencias como «actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética.» (Tobón, 2013:93).

En el caso de Enfermería, Cabal y Guarnizo (2011) han planteado elementos metaparadigmáticos o conceptos esenciales que son enfermería, cuidado, salud, persona y entorno, como los ejes que permiten instituir lineamientos para percibir el ser, el saber y el quehacer de la disciplina.

Coincidiendo con los autores, se propicia el progreso de la profesión si se la reconoce como una disciplina profesional que, de manera permanente, está sujeta a reflexión, a autocrítica y a la construcción de conocimientos aplicables a una determinada tarea.

Por otra parte, para aplicar un modelo de aprendizaje mediado por tecnologías Díaz Barriga (2013) propone la construcción de una secuencia de aprendizaje, la cual tiene como punto de partida una serie de aspectos formales que emanan del plan de estudios o la denominación que el currículo establezca para el trabajo docente.

En la concepción de esta propuesta de actividad se tiene en cuenta una evaluación formativa que puede retroalimentar el proceso observando los avances, desafíos y dificultades de los estudiantes en el trabajo (como la evaluación sumativa), devolviendo así las posibilidades de adquirir ese conocimiento y enriquecer el aprendizaje (Díaz Barriga, 2013). La organización de una actividad como secuencia didáctica se basa en la conciencia de que es necesario abordar los objetos de conocimiento de diferentes formas en diferentes momentos.

PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA

El tema a trabajar es la incorporación de técnicas de informes de situación, como es el proceso que se realiza a través de una herramienta denominada Situation Background Assessment Recommendation (Situación, Antecedentes, Evaluación y Recomendación, SBAR–SAER) por ser uno de los pilares necesarios para los estudiantes de las profesiones relacionadas a las ciencias de la salud, requeridos para el desempeño durante su práctica formativa y posteriormente en el ámbito laboral, una vez que se gradúen de la universidad.

Se busca con esta actividad, la comprensión y generación oral (comunicación) y expresión de ideas y conceptos en forma escrita para comunicar información en el ámbito profesional para facilitar la transferencia de información en situaciones complejas, cuando se requiere de atención inmediata o acción, aplicados a un caso clínico propuesto por los docentes, de acuerdo al nivel de experticia que tengan los estudiantes.

Primer momento: inicio

En un encuentro sincrónico se parte del interrogante ¿qué es la comunicación efectiva en salud?, luego se propone a los estudiantes respondan de manera simple, con sus celulares, computadoras o tabletas, que significa para cada uno de ellos esta pregunta mediante una lluvia de ideas, en esta etapa, utilizamos *Mentimeter* o *GitMind*, como herramientas digitales porque actúan como intermediarias para el proceso de enseñanza y de los aprendizajes.

El propósito inicial es evaluar el conocimiento previo que tienen los estudiantes con el objetivo de vincular los nuevos conceptos, para luego visualizar la gestión y producción que llevan a cabo para el tema en estudio. En esta etapa la evaluación formativa pone de manifiesto al lenguaje oral como objeto de aprendizaje con el propósito de conocer cuáles son las conceptualizaciones previas que traen los estudiantes a la clase.

Luego, se dará continuidad con la exposición dialógica del docente de los conceptos necesarios sobre la temática a desarrollar y la presentación de la herramienta SBAR, instrumento que contribuye a la seguridad de los pacientes y sirve para «mejorar la comunicación efectiva (prevenir errores por órdenes y resultados que se dan de manera verbal o telefónica entre los involucrados en los procesos de atención médica).» (Rizo Amézquita, 2016:10).

Para el cierre de la clase se invitará a los estudiantes a realizar una construcción crítica reflexiva en base a sus saberes previos y los saberes adquiridos en esta instancia. Esto resultará de utilidad como evaluación diagnóstica y retroalimentación del proceso llevado a cabo al inicio de la actividad.

Segundo momento: Desarrollo

En un encuentro asincrónico a través del entorno virtual se comparte un video realizado por los docentes, con una duración no mayor a 15' con pautas de trabajo y la presentación de la nueva actividad. Se propone que los estudiantes envíen además del registro escrito, una grabación de audio de la transferencia¹ de un paciente, es decir, el registro de la comunicación oral del estado de salud del mismo a un compañero de la clase, empleando la herramienta SBAR ya trabajada y el informe escrito correspondiente luego del análisis y reflexión del caso clínico presentado.

A manera de evaluación formativa, en esta etapa de la actividad es posible observar la situación real de los sujetos que intentan mejorar sus habilidades comunicativas y obtener retroalimentación de sus compañeros para utilizar en su trabajo disciplinario diario.

Dentro de los recursos digitales para grabar y compartir audios de forma sencilla se propone a los estudiantes las aplicaciones *Audacity*, *Vocaroo* o *Audioboom*, que sirven para grabar y editar audios (podcasts),

siendo aplicaciones multiplataforma para descargar de forma gratuita, como así también la utilización de la grabadora de voz que pueden descargarse en los teléfonos celulares o tabletas.

Tercer momento: Cierre

Este momento es el de integración de contenidos en el que se realizan recomendaciones en base a los objetivos planteados al inicio de la actividad. Para ello se citará a los estudiantes en el laboratorio de simulación clínica, en grupos de cinco estudiantes, donde deberán resolver en un escenario simulado, ideado para experimentar la representación de un evento real con el objetivo de practicar, aprender, evaluar, probar o adquirir las habilidades trabajadas en las instancias sincrónicas y asincrónicas previas.

La teoría de aprendizaje experiencial² de David Kolb (2014) plantea que la acción por sí sola no es suficiente para generar una experiencia de aprendizaje adecuada, se necesita reflexión. Esta reflexión puede llevarse a cabo en el momento de la acción o después de la acción, ya sea en entornos clínicos reales, en entornos simulados o en situaciones de juego de roles.

Esta actividad sugiere el segundo principio de Perkins (2010) «lograr que valga la pena jugar el juego», ya que cada pieza está incluida y encaja armoniosamente una vez que se completa cada fase de la secuencia de aprendizaje.

En este momento, se realizará una evaluación integradora que observe el desempeño de los estudiantes, previamente en el entorno virtual se socializará el instrumento de evaluación dando a conocer desde el inicio y durante todo el proceso, los criterios de desempeño de la actividad.

El cierre de la actividad se realiza reforzando los aspectos logrados y los puntos a mejorar, destacando el compromiso y responsabilidad de los participantes, sin olvidar el principio o supuesto básico de la simulación: «cada alumno que participa en las actividades de simulación, es inteligente, competente, se preocupa por realizar bien su trabajo y quiere mejorar».³

El paso siguiente se desarrolla tratando de promover la reflexión y el pensamiento crítico. A través del análisis grupal, el propósito es conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes en términos de metas, habilidades establecidas y habilidades esperadas en la evaluación, a fin de propiciar los cambios deseados.

De esta forma, los estudiantes pueden aprender de los errores y aciertos, adoptar nuevas estrategias y mejorar sus destrezas, actitudes y comportamientos.

A MODO DE REFLEXIÓN

Este estudio permitió reflexionar acerca de la complejidad de la enseñanza y de los aprendizajes en Educación Superior y cómo se pueden propiciar, en virtud de esto, reconfiguraciones tecno-pedagógicas para proponer ambientes enriquecidos por la tecnología y que estos originen la mejora en las experiencias educativas permitiendo la producción de nuevos procesos didácticos en las aulas de la universidad.

El desarrollo de competencias de comprensión y generación oral (comunicación) y expresión de ideas y conceptos en forma escrita para comunicar información en el ámbito profesional debe ser armonioso y gradual, sin prevalecer una sobre otra.

Se observaron mejores resultados para la comunicación oral, en cambio, las correcciones para el texto escrito fueron mayores debido a la dificultad en la redacción de informes.

Al diseñar nuevos momentos en la práctica docente, es necesario que los educadores jueguen un nuevo rol, como un enriquecedor, que cree «ambientes propicios para el aprendizaje» (Goodyear y Retalis (2010) citado en Pimienta Prieto, 2011:79).

La experiencia en el aula debe buscar una visión más profunda o más creativa de la asignatura o tema que se estudia, permitiendo crear propuestas superadoras, transformar nuestro currículo en la versión más cercana

a la realidad en contexto y promover la mejor versión del aprendizaje que deseamos que los estudiantes aprendan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. (2010). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula /. Rebeca Anijovich y Silvia Mora, Silvina Gvirtz (dir.).
- Araya-Ramírez, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior. *Revista Educación*, 38(1), 69–84.
- Cabal E., V.E. (2016). Enfermería como disciplina. *Revista Colombiana De Enfermería*, 6, 73–81. <https://doi.org/10.18270/rce.v6i6.1436>
- Coicaud, S. (2014). La innovación en la educación a distancia. 1. edición. *Homenaje a Edith Litwin* (pp.114–123) Buenos Aires: Eudeba.
- Díaz Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), 11–33.
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Estados Unidos: Pearson Education.
- Maggio, M. (2018). La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación entre la tecnología educativa y la didáctica. *Revista de Educación*, Año IX N° especial 14.2, 95–113.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de docencia universitaria*, 6(2).
- Rizo Amézquita, J.N. (2016). Herramientas para contribuir a la Seguridad del Paciente. Meta 2: Mejorar la Comunicación Efectiva, *Boletín CONAMED OPS*, 5, 10–14.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 4ta. ed. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S.T.; Prieto, J.H.P.; Fraile, J.A.G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Vol. 1, p. 216. México: Pearson educación.

NOTAS

- 1 La transferencia de pacientes se define como el proceso mediante el cual se traspa la información clínica relevante y la responsabilidad sobre la atención de un paciente, de un profesional sanitario a otro, (generalmente médico–médico, enfermero–enfermero, enfermero–médico, técnico de emergencias–médico/enfermero).
- 2 El objetivo principal de la transferencia es garantizar la continuidad de cuidados asistenciales con la máxima seguridad y calidad para el paciente, por lo que se recomienda implementar sistemas estandarizados de transferencia, tratándose de un proceso informativo y dinámico, que debe realizarse de forma verbal (cara a cara junto al paciente) y escrita mediante un informe o reporte.
- 3 El aprendizaje experiencial (experiential learning) se basa en la asunción de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. La experiencia concreta es trasladada a una conceptualización abstracta la cual es testada activamente a través de nuevas experiencias. El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) perfecciona el trabajo de otros autores en este sentido como Lewin (1951), Dewey (1938) y Piaget (1978). Se centra en la idea de que el aprendizaje experiencial existe como una forma particular de aprendizaje distinguida por el papel central que la experiencia juega en el proceso de aprendizaje.