

El foro de discusión como herramienta docente en prácticas tuteladas del grado en enfermería

The virtual forum as a teaching tool in the nursing degree internship or placements
O fórum de discussão como uma ferramenta de ensino na prática supervisionada do curso de enfermagem

Natalia Hernández Hita*; Cristina Arias Mancebo**; Laura Visiers Jiménez***; David Peña Otero****

Resumen

Marco contextual: Entre las metodologías activas que aprovechan las posibilidades que ofrecen las técnicas de la información y la comunicación se encuentran los foros de discusión, como método de comunicación asincrónico, utilizados para desarrollar competencias esenciales entre los estudiantes del grado en enfermería, como la capacidad de redacción, reflexión y pensamiento crítico.

Objetivo: Reflexionar sobre el uso del foro virtual como herramienta didáctica en prácticas tuteladas.

Principales temas en análisis: En el grado en enfermería del Centro Universitario de Ciencias de la Salud San Rafael-Nebrija se implementó, en el curso 2014-2015, el uso de foros de discusión como actividad dirigida dentro del portfolio digital incluido en la asignatura de Prácticas Tuteladas Nivel Medio del 3.º curso.

Conclusión: El foro de discusión como herramienta de innovación docente es útil para la adquisición de conocimientos o la actualización de los mismos a través de la realización de búsquedas bibliográficas y para desarrollar la capacidad de síntesis y priorización de los estudiantes, lo que favorece su autoaprendizaje.

Palabras clave: pensamiento; práctica del docente de enfermería; procesos de grupo; difusión de innovaciones

Abstract

Background: The virtual forum is one the active methodologies taking advantage of the possibilities offered by the information and communication technologies. They are an asynchronous communication method used to develop essential skills among nursing degree students, including their writing, reflection, and critical thinking skills.

Objective: To reflect on the use of the virtual forum as a teaching tool in supervised practice.

Main topics under analysis: In the Nursing Degree of the University Center of Health Sciences San Rafael-Nebrija, discussion fora were implemented in 2014/2015 as a directed activity within the digital portfolio included in the Intermediate Internship of the 3rd-year of the Nursing Degree (4 years in total).

Conclusion: As an innovative teaching tool, discussion fora are useful for the acquisition or update of knowledge through literature searches and for the development of students' synthesis and prioritization skills, promoting their self-learning.

Keywords: thinking; nursing faculty practice; group processes; diffusion of innovation

*RN, Enfermera, Centro Universitario de Ciencias de la Salud San Rafael-Nebrija. Universidad Antonio de Nebrija, 28036, Madrid, España [nhermandeh@alumnos.nebrija.es]. Contribución en el artículo: revisión bibliográfica, recogida de datos, revisión de resultados, redacción del manuscrito. Dirección de correspondencia: Paseo de La Habana 70 bis, 28036, Madrid, España.

**RN, Enfermera, Centro Universitario de Ciencias de la Salud San Rafael-Nebrija. Universidad Antonio de Nebrija, 28036, Madrid, España [cariasml@alumnos.nebrija.es]. Contribución en el artículo: revisión bibliográfica, recogida de datos, revisión de resultados, redacción del manuscrito.

***Ph.D., Profesor adjunto, Centro Universitario de Ciencias de la Salud San Rafael-Nebrija. Universidad Antonio de Nebrija, 28036, Madrid, España [visiers@nebrija.es]. Contribución en el artículo: Diseño del proyecto y del artículo, análisis e interpretación de los datos, revisión de resultados, redacción del manuscrito.

****Ph.D., Profesor doctor, Centro Universitario de Ciencias de la Salud San Rafael-Nebrija. Universidad Antonio de Nebrija, 28036, Madrid, España [dpena@nebrija.es]. Contribución en el artículo: diseño del proyecto y del artículo, análisis e interpretación de los datos, revisión de resultados, redacción del manuscrito.

Resumo

Enquadramento: Entre as metodologias ativas que aproveitam as possibilidades oferecidas pelas técnicas de informação e comunicação, estão os fóruns de discussão, como método de comunicação assíncrona, usado para desenvolver competências essenciais entre os estudantes de Enfermagem, como a capacidade de escrever, reflexão e pensamento crítico.

Objetivo: Refletir sobre o uso do fórum como ferramenta pedagógica na prática supervisionada.

Principais tópicos em análise: Na Licenciatura em Enfermagem do Centro Universitário de Ciências da Saúde, San Rafael-Nebrija foi implementado, no curso 2014-2015, o uso de fóruns de discussão como atividade direcionada dentro do portfólio digital incluído no assunto de Estágios Tutelados Nível 3 do terceiro ano.

Conclusão: O uso do fórum de discussão como ferramenta de inovação pedagógica é útil para a aquisição de conhecimento ou atualização do mesmo através da realização de pesquisas bibliográficas e para desenvolver a capacidade de síntese e priorização dos alunos, o que favorece a sua auto-aprendizagem.

Palavras-chave: pensamento; prática do docente de enfermagem; processos grupais; difusão de inovações

Recibido para publicación en: 23.11.17

Acepta para publicación en: 22.02.18

Introducción

La docencia es el arte de enseñar y transmitir conocimientos. Uno de los objetivos fundamentales del proceso de convergencia europea es promover el cambio metodológico en la enseñanza superior, generando materiales didácticos y “recursos capaces de propiciar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo” de los estudiantes (García-Carpintero Blas et al., 2017, p. 24). Frente al modelo de docencia clásica o antiguo paradigma educativo, centrado en la actividad del profesor con métodos expositivos y magistrales de transmisión de conocimiento, “hoy se propugna una enseñanza centrada en la actividad autónoma del estudiante, lo que supone asumir la existencia de unos objetivos de aprendizaje o resultados centrados” en el alumnado, donde este se ha de hacer responsable de su proceso de adquisición (García-Carpintero Blas et al., 2015, p. 1). El desarrollo de la capacidad individual y continua de autoaprendizaje facilitará la adaptación del estudiante a las exigencias de un mundo en constante cambio. Para ello, son fundamentales “las denominadas metodologías activas, en las que el alumno ocupa un papel protagonista”, puesto que es él quien asume el reto de aprender y se enfrenta a la adquisición y construcción del conocimiento a partir de las actividades diseñadas para ello por parte del docente (García-Carpintero Blas et al., 2017, p. 25).

Con la llegada de la llamada *Era Digital* los métodos de enseñanza han evolucionado, las nuevas tecnologías han dado paso a un nuevo concepto docente donde cobran especial importancia las técnicas de la información y la comunicación (TIC) definidas como “el conjunto de herramientas, soportes y canales utilizados en el tratamiento y acceso a la información” que permiten nuevas formas de acceso a la comunicación, participación y recreación cultural englobadas en un único formato, el digital (López, 2014, p. 192). Dentro de sus aplicaciones, las TIC pueden ser consideradas como una herramienta tutorial en sus tres vertientes: electrónica, asistida o inteligente. Diversos autores guiados por el convencimiento de la interrelación entre el crecimiento económico y el conocimiento,

proponen que las TIC puedan utilizarse en el proceso de enseñanza como objeto de estudio, herramienta de trabajo o como medio de enseñanza (García Serrano, Carrillo Hernández, & Hidalgo Cabrera, 2012).

Según la Orden CIN 2134/2008, de 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión enfermera, los estudiantes del grado en enfermería deberán alcanzar competencias básicas como la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del ámbito de la enfermería, la transmisión de información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado, y competencias transversales como la capacidad para comunicarse correctamente o usar adecuadamente medios informáticos (TIC).

En el grado en enfermería las TIC tienen como objetivo mejorar la calidad educativa de los futuros enfermeros, ya que son un medio de apoyo clínico, administrativo, docente y de investigación que, con vistas al futuro laboral, ofrece mejores oportunidades profesionales del mismo modo que ayuda al docente a realizar un seguimiento sistemático respecto al grado de adquisición de conocimientos por parte del estudiante (Cuellar Espinoza, Cuellar Espinoza, Muñoz Bernal, & Herrera Martínez, 2016). Además, la formación universitaria se orienta hacia el desarrollo de competencias profesionales, lo que tiene implicaciones en la actualización de los procedimientos e indicadores de evaluación universitaria. Este paradigma pedagógico orienta las metodologías docentes hacia el aprendizaje autónomo del estudiante, basado en la adquisición y el desarrollo de competencias académicas y profesionales. Estas habilidades han de ir desde el saber hacer y poder hacer hasta el querer hacer, relacionándose estrechamente con los resultados de aprendizaje, es decir, con lo que se espera que el estudiante sea capaz de poner en práctica después de finalizar un programa docente. Este incluirá la adquisición tanto de competencias genéricas, que le aporten los conocimientos y habilidades básicas para la vida social, como de competencias específicas, que le permitan su integración en un sector laboral específico (García-Carpintero Blas et al., 2017).

El pensamiento crítico es un proceso cognitivo que incluye el análisis racional de la información para facilitar el razonamiento clínico a fin de lograr una toma de decisiones fundamentadas antes de emitir un juicio. En el caso de la profesión de enfermería, dado su impacto potencial sobre el cuidado, para lograr mejoras en la calidad de la atención depende, en gran medida, de desarrollar habilidades de pensamiento crítico para mejorar las decisiones de diagnóstico. La complejidad y naturaleza cambiante de las respuestas humanas, junto con la variabilidad de los centros de atención de la salud y la necesidad de atención basada en la evidencia centrada en el paciente, hace que el pensamiento crítico sea una competencia de gran importancia en la educación y en la práctica profesional (Zuriguél Perez et al., 2015).

Las estrategias metodológicas dependerán del tipo de competencia que se desarrolle, las características del grupo y del escenario donde se pretende realizar la actividad. Como refiere Miguel Díaz (2005, p. 23), el proceso de enseñanza en “la modalidad de seminarios se puede realizar mediante estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, ejecución de proyectos o trabajo cooperativo”. Sea cual sea la opción seleccionada, la única forma de lograr que el estudiante se empodere del proceso de aprendizaje es su participación activa en la gestión de la actividad.

Glen y Hight (1992) escribieron uno de los primeros artículos relativos a la utilización del portafolio en la formación de enfermeras, analizando el instrumento pedagógico como herramienta en la formación y la evaluación. Según McMullan (2006) en la formación enfermera los portafolios se han utilizado tanto para el desarrollo personal como profesional. Para Hill (2012), el portafolio en enfermería ha sido introducido como un enfoque alternativo para la evaluación continua y formativa de las habilidades complejas, y su finalidad es compensar las debilidades encontradas en la evaluación convencional.

Actualmente, en el ámbito educativo, el uso de las TIC se ha propagado velozmente, ya que estudiantes y docentes hacen un uso intenso de dispositivos tecnológicos que les permiten estar en continua comunicación. Para los profesores, el uso de las TIC se ha

convertido en una necesidad que les proporciona un valor añadido en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Andrés Sánchez, Egues Artola, Erdocia, & Marieta Gorriti, 2015). Sin embargo, a pesar de los múltiples beneficios que ofrecen las TIC, no siempre se pueden implementar debido, en muchos casos, a la dificultad que tienen los centros docentes para facilitar los medios necesarios que contribuyan a su implantación, además de la falta de conocimiento y manejo de las mismas por parte de los docentes, que en ocasiones prefieren un tipo de enseñanza más tradicional (López, 2014).

La tecnología permite acceder a plataformas educativas en la web, las cuales facilitan el trabajo entre profesores y estudiantes (Andrés Sánchez et al., 2015). Dentro de estas plataformas educativas destacan los foros de discusión o foros de debate virtuales, los cuales se definen como “espacios para discusiones académicas que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico estratégico a partir del diálogo” (Castro Méndez, Suárez Cretton, & Soto Espinoza, 2016, p. 25). El pensamiento crítico es un proceso que puede explorarse y luego asimilarse, tanto durante el período educativo como, a posteriori, ya en la fase profesional. Sin embargo, existen problemas que aún no se han podido resolver como son el de la naturaleza ambigua del concepto, su medición y las estrategias para su desarrollo (Zuriguél Perez et al., 2015).

Los foros de discusión tienen como finalidad promover el debate sin necesidad de agotar el tema objeto de debate. En los entornos virtuales, la función del docente es la de facilitar, aconsejar y guiar al estudiante para que sepa seleccionar las fuentes de información apropiadas (Castro Méndez et al., 2016). Para el profesor, el uso del foro permite conocer el nivel del estudiante, el interés acerca de la materia objeto de debate, además de permitir una evaluación continua. Para el estudiante, contribuye en su aprendizaje a clarificar el significado de los textos escritos además de promover el pensamiento crítico (González Hernando, Martín Villamor, & Arribas Leal, 2012). Por lo tanto, el foro de discusión favorece el desarrollo del autoaprendizaje del alumno a lo largo de su formación; y sitúa al docente como facilitador en la búsqueda

del aprendizaje, lo que favorece el desarrollo del pensamiento crítico (Cuenca Cartagena, 2015). Así, el foro de debate constituye una vía de comunicación bidireccional, con cuatro funciones características (Rodolfo Lara, 2015): 1) ha de ser un espacio de debate sobre temas académicos; 2) de colaboración grupal; 3) libre de encuentro, y 4) ha de ser un elemento que promueva el desarrollo de habilidades y competencias tecnológicas.

Para que un foro de discusión favorezca un adecuado nivel de calidad de la interacción educativa tiene que reunir ciertos requisitos (Rodolfo Lara, 2015): 1) ha de tratarse de una actividad acotada en el tiempo, con un inicio y un final; 2) la participación de los estudiantes ha de producir un cambio en sus conocimientos, y, por último, 3) debe permitir al estudiante profundizar sus conocimientos sobre un tema, aclarar sus ideas, consultar distintas fuentes de información y citar referencias concretas de autores. El seguimiento que se realiza al estudiantado en los foros virtuales, según Rodolfo Lara (2015, p. 75), tiene como fin: “ser una herramienta de apoyo a la gestión, contribuir al desarrollo de capacidades de gestión de los participantes al analizar por qué no se ha cumplido una determinada actividad y ser fuente de información para la evaluación”. Esta herramienta de seguimiento es muy útil para el tutor, de manera que le permite monitorizar los avances del alumno, orientarlo y promover su participación (Rodolfo Lara, 2015). Además, para valorar la participación y conocimientos adquiridos a través del foro existe un sistema de codificación compuesto por cinco fases con distintos niveles que pretende establecer el grado de interacción. Cada fase contiene los niveles que detallan el tipo de interacción. Estas fases son: 1) comparación de la información; 2) disonancia e inconsistencia de ideas; 3) negociación o coconstrucción de conocimiento; 3) prueba y modificación; y, por último 4) acuerdos y aplicaciones (Carrasco, Carrillo, Bazley, Vergara, & Contreras, 2017).

Los estudios de Eligio Mendoza, Gómez Zermeno, & García Mejía (2016) y Rodolfo Lara (2015) coinciden en que los foros de discusión que siguen una metodología adecuada generan un ambiente de debate que proporciona el desarrollo de habilidades de pensa-

miento crítico, además de ayudar a fomentar competencias digitales en los estudiantes. El pensamiento crítico es el espejo de la metacognición, es decir, el reflejo del pensar sobre el propio pensamiento; una forma de sistematizar, racionalizar y clarificar el proceso cognitivo que se concentra en la toma de decisión, como una propuesta caracterizada por la motivación interna de resolver problemas y tomar decisiones, y como pensamiento enfocado y reflexivo para considerar la decisión a tomar, incluida la capacidad de comparar alternativas (Peixoto & Peixoto, 2017). Por otro lado, las estrategias formativas desarrolladas mediante la práctica reflexiva constituyen un método de cambio destinado a desarrollar las competencias profesionales del estudiante de enfermería. En el transcurso de la formación, los docentes perciben que los estudiantes aprenden nuevos conocimientos, actitudes y habilidades que permiten advertir y replantearse sus prejuicios y facilitar la mejora de la calidad de los cuidados que proporcionan (López Rodrigo, Cardó Vila, Vives Abril, Claudi Sumalla-Gómez, & Moreno Poyato, 2017). Con el objetivo de favorecer la reflexión y el pensamiento crítico en estudiantes, preferentemente de ciencias de la salud, Graham Gibbs plantea un modelo de reflexión (Gibbs, 1988), conocido como Ciclo de Gibbs, de forma que los futuros trabajadores en el ámbito de la salud aprendan a evaluar y reflexionar sobre situaciones determinadas de manera reflexiva. El ciclo se compone de seis pasos, entre los que se incluyen: la *descripción* del evento de forma objetiva; la *identificación de los aspectos éticos* y cómo éstos influyen en los sentimientos del estudiante, los *pensamientos y sentimientos*; la *reflexión teórica fundamentada* cuyo apartado es subjetivo; *análisis* de la evaluación del propio comportamiento ante el evento donde el estudiante debe ser crítico y además justificarlo mediante bibliografía; y *conclusión y planteamiento de acción* para futuros eventos semejantes a través de un plan decisivo y de acción.

Cabe destacar el plagio, ya que según Cevallos Torres, Guijarro Rodríguez, y Domínguez Rivas (2016) es un grave problema en el ámbito académico que afecta a los estudiantes universitarios. Con frecuencia, más del 60% de los estudiantes incluye en un documento fragmentos de textos escritos por otra persona

y se atribuye la autoría del mismo, hecho que en gran parte se da por el aumento de recursos electrónicos disponibles y la falta de lectura, análisis y capacidad de sintetizar los textos que leen. En esta línea, a través del foro pueden trabajarse paralelamente otras competencias que minimizarían el plagio en los trabajos académicos, como el perfeccionamiento en la redacción, la discriminación de diferentes fuentes de consulta y su correcta citación y referenciación en el formato exigido por la universidad y el profesorado (Smith, 2017). En la literatura hay diversos estudios que abordan la utilidad de los foros virtuales como herramientas de innovación docente en el ámbito de la enfermería. Destaca el de González et al. (2012) que persigue conocer cuáles son las opiniones de los estudiantes de enfermería en cuanto a la utilidad de los foros en su formación académica. Para ello programaron cuatro foros para la asignatura Salud Sexual y Reproductiva durante un cuatrimestre, de manera que se profundizara en la materia impartida en las clases magistrales, lo que favorece el pensamiento reflexivo y crítico. En lo referente a la utilidad percibida por los estudiantes, el 93,2% de los mismos consideró que el foro les había permitido expresarse con libertad, contrastar ideas y ser participativo; un 86% pensaba que era una herramienta cómoda; y, por último, un 69% de los alumnos creyó que es una herramienta útil como complemento de su formación. El 45% de los estudiantes consideraba que el foro había contribuido a profundizar en sus conocimientos y concluía que el foro aumenta la interacción entre estudiantes y profesores, lo que supone una herramienta más en el proceso de evaluación que permite una visión más completa del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta misma línea, Andrés Sánchez et al. (2015) plantean un estudio con el objetivo de conocer la utilidad del uso de los foros de discusión en el aprendizaje de la asignatura. El profesor de la asignatura de Fundamentos Químicos de la Ingeniería creó un foro de dudas de la asignatura en el cual proponía una serie de problemas que serían resueltos. Se realizó una encuesta que valoraba cinco ítems: 1) Satisfacción; 2) Fomento del trabajo colaborativo; 3) Aportes al aprendizaje; 4) Desarrollo de competencias; y 5) Sistema

de evaluación. Los resultados obtenidos en este estudio arrojaron los siguientes datos: a) Satisfacción: el 86% de los encuestados estaba satisfecho con el uso del foro y afirmaba que prefería que el foro siguiese activo en la asignatura; b) Aporte al fomento del trabajo colaborativo: los estudiantes reconocen que favorece la interacción entre alumnos y entre alumno-profesor.

Este estudio destaca que el uso del foro de discusión aumenta la interacción entre alumnos y alumno-profesor; los estudiantes lo ven como una herramienta útil para su formación, además de ser complementaria, lo cual ayuda a enriquecer conocimientos. Afirman también que el uso del foro exige una mayor dedicación por parte del alumno que, al final, se verá recompensada. Resaltan como importante que el alumno se debe encontrar motivado y esta es una labor que debe ejercer el tutor (Andrés Sánchez et al., 2015).

Dentro de las TIC, Cuenca Cartagena (2015) señala el foro de discusión como una herramienta digital que permite el intercambio de información entre el alumnado y el profesorado respecto a un tema, que favorece tanto el trabajo autónomo como grupal y proporciona un aprendizaje colaborativo. Uno de los principales objetivos del foro de discusión es crear reflexión y pensamiento crítico en los alumnos que, de forma asincrónica, participan en él.

Sin embargo, cabe destacar que no existe una conceptualización universalmente aceptada en cuanto a la conceptualización del pensamiento crítico. Los estudios abogan por consolidar y adaptar estas herramientas tanto en el entorno clínico como a nivel docente; además hay poca evidencia de que haya evaluación periódica de la competencia (Zuriguél Pérez et al., 2015).

Por todo lo anteriormente expuesto, el objetivo del estudio es reflexionar sobre el uso del foro virtual como herramienta para la profundización del uso de las intervenciones enfermeras basadas en la evidencia científica.

Desarrollo

En el Grado en Enfermería del Centro Universitario de Ciencias de la Salud San Rafael-Nebrija se implementó, en el curso 2014-2015,

el uso de foros de discusión como actividad dirigida dentro del porfolio digital incluido en la asignatura de Prácticas Tuteladas Nivel Medio del 3.º curso. Debía de ser llevado a cabo por grupos de entre 3 y 5 estudiantes y tutorizado por los profesores de la asignatura a lo largo de las rotaciones prácticas de los estudiantes. La asignatura se imparte desde enero hasta julio de 2017, con una carga de 30 *European Credit Transfer System* (ECTS), 21 de los cuales se corresponden a las tres rotaciones, cada una de 5 semanas, que realizaron los estudiantes en diferentes unidades y hospitales. Otros 9 ECTS corresponden al porfolio del estudiante (Peña Otero & Visiers Jiménez, 2017). A propuesta del profesor, el porfolio se dividía en diario reflexivo, foro de discusión, estudio de un caso clínico y sesiones presenciales. En el presente artículo se analizan las dos primeras actividades el foro de discusión desarrollado de manera grupal y el diario reflexivo individualmente, pero ambas actividades con un fin de pensamiento crítico claramente marcado. En el foro de discusión, cada grupo de es-

tudiantes debía profundizar en la reflexión crítica basada en la evidencia científica de un procedimiento relacionado con los cuidados medios. Concretamente, en intervenciones basadas en la Clasificación de Intervenciones de Enfermería (*Nursing Interventions Classification* - NIC). El resto de grupos debía participar, semanalmente, con aportaciones que reflejaran su perspectiva desde su experiencia clínica en las prácticas tuteladas. A través del desarrollo del foro se perseguía que los estudiantes adquiriesen las competencias y resultados de aprendizaje evaluados a través de la rúbrica desarrollada en la Tabla 1, y la evaluación del proceso alcanzaría un 15% de la nota de evaluación de la asignatura.

De la misma manera, los estudiantes tuvieron que realizar, después de cada periodo de rotación práctica, un diario reflexivo, basándose en el ciclo de Gibbs (Gibbs, 1988) a fin de lograr un proceso reflexivo de su práctica cotidiana. Cada diario tenía un peso en la evaluación de un 5%, y eran tutorizados y evaluados a su entrega a fin de favorecer un aprendizaje continuado.

Tabla 1
Rúbrica de evaluación del foro de discusión

Tiempo de entrega CG.2		(APTO O NO APTO) Si no cumple este criterio tendrá una calificación de 0				
Participación/Aportaciones a otros grupos (20 %) CG.10; CG.4; CG.20		Participación SI/NO (semanalmente). La ponderación de cada aportación se corresponderá con el número de intervenciones previstas por rotación				
Nivel de desempeño	<i>Muy deficiente</i> (0 - 2,9)	<i>Insuficiente</i> (3 - 4,9)	<i>Suficiente</i> (5 - 6,9)	<i>Notable</i> (7 - 8,9)	<i>Sobresaliente</i> (9 - 10)	
Bibliografía científica y citación (20%) CG.4; CG.6 CE.6, CE.22	Aporta algunas referencias de dudoso rigor científico, sin comentario crítico o sin seguir normas de Vancouver/APA.	Aporta referencias de dudoso rigor científico o sin seguir normas Vancouver/APA. Realiza comentario crítico.	Aporta suficientes referencias bibliográficas adecuadas. Se ajusta a las normas de Vancouver/APA. Realiza comentario crítico.	Aporta notables referencias pertinentes y utiliza fuentes de rigor científico. Realiza un comentario crítico en el que se ciñen a expresar para lo que les ha servido el texto y se ajusta a las normas de Vancouver/APA.	Referencia todo el texto de manera pertinente utilizando variadas fuentes de rigor científico. Realiza un comentario crítico con reflexiones acerca del contenido y estructura de cada documento consultado. Se ajusta a las normas de Vancouver/APA.	

Justificación (15%) CG.7; CG.14	Los documentos elaborados presentan muy pocos datos y estos están organizados de manera desordenada.	Los documentos elaborados contienen datos suficientes pero están organizados de manera desordenada. Las afirmaciones reflexivas no están fundamentadas con argumentos.	La selección de datos es suficiente y presenta una estructura ordenada en apartados y justificada. Hay poca evidencia de reflexión independiente.	La selección de datos es amplia y ajustada al caso. Presentan una estructura ordenada en apartados y justificada. Se justifican los datos seleccionados con argumentos bien elaborados. Contiene algunas evidencias de reflexión independiente.	La selección de datos está completamente ajustada al caso. Presentan una estructura ordenada en apartados. Se justifican los datos seleccionados con argumentos y reflexiones bien elaborados. Las reflexiones demuestran un razonamiento original y en profundidad.
Redacción y presentación (15%) CG.3	Hay frecuentes errores en la expresión escrita. No están bien organizados los diferentes apartados. Tiene demasiados errores de redacción, ortográficos, gramaticales o sintácticos.	Hay frecuentes errores en la expresión escrita. No están bien organizados los diferentes apartados. Tiene errores de redacción, ortográficos, gramaticales o sintácticos.	Organización incompleta y lenguaje profesional con algunos errores de expresión. No tiene errores de redacción, ortográficos, gramaticales o sintácticos.	Cumple con todos los requisitos para la presentación de trabajos. Bien estructurado, documentado correctamente y con un buen lenguaje profesional.	Bien estructurado. Se expresa de forma sobresaliente en el lenguaje profesional. Utiliza recursos tipográficos que facilitan la comprensión del texto.
Inclusión de respuesta a comentarios /aportaciones (10%) CG.10 CE.6	No hace un análisis de dificultades y no se plantea objetivos de mejora. No incluye ningún proceso de autoevaluación/autocrítica.	Hace algún comentario de la dificultad en la selección de datos, pero no plantea objetivos de mejora. Realiza procesos de autoevaluación/autocrítica, pero no los identifica como tal.	Hace un análisis de dificultades, se plantea algún objetivo de mejora pero no lo evalúa. Realiza proceso de autoevaluación/autocrítica, pero no establece criterios medibles de mejora.	Hace análisis de dificultades, se plantea algunos objetivos de mejora y se evalúan algunos objetivos. Incluye proceso de autoevaluación/autocrítica inicial y final con criterios medibles de mejora.	Hace análisis de dificultades, se plantea objetivos de mejora y los evalúa de manera continuada. Incluye proceso de autoevaluación/autocrítica inicial y final completos con criterios medibles de mejora. Toma conciencia y analiza la evolución de su aprendizaje.

Resumen / guía (20%)	No realiza guía o resumen de la intervención propuesta.	Realiza guía o resumen pero no incluye una justificación crítica.	Realiza guía o resumen de la intervención propuesta, con una justificación crítica no pertinente.	Realiza guía o resumen de la intervención propuesta, con justificación crítica pertinente pero no actualizada.	Realiza una guía o resumen de la intervención requerida con justificación clínica actualizada y pertinente.
CG.1; CG.3; CG.24 CE.34					

Nota. CG.1 = Capacidad de análisis y síntesis; CG.2 = Capacidad de organización y planificación; CG.3 = Comunicación oral y escrita en lengua nativa; CG.4 = Conocimiento de una lengua extranjera; CG.6 = Conocimientos básicos de informática; CG.7 = Capacidad de gestión de la información; CG.10 = Capacidad para trabajar en equipo uni/interdisciplinar; CG.14 = Razonamiento crítico; CG.20 = Creatividad; CG.24 = Iniciativa y espíritu emprendedor; CE.6 = Capacidad para aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje y desarrollo profesional, utilizando la evaluación como medio para reflejar y mejorar su actuación y aumentar la calidad de los servicios prestados; CE.22 = Conocimiento relevante y capacidad para aplicar tecnología e informática a los cuidados de salud; CE.34 = Capacidad para darse cuenta de que el bienestar del paciente se alcanza a través de la combinación de recursos y acciones de los miembros del equipo sociosanitario de cuidados.

La asignatura tenía matriculados un total de 32 estudiantes, de los cuales 3 pertenecen al programa ERASMUS+ y no participaban en estas actividades de portfolio. De los 29 estudiantes evaluados, la nota media de la asignatura fue de 6,80: 2 alcanzaron la calificación

de sobresaliente (1 de ellos obtuvo la mención de matrícula de honor), 24 notables y 3 suspensos. Referente al portfolio, la nota media del foro de discusión fue de 7,67, mientras que la nota media de los tres diarios reflexivos fue de 6,64 (Figura 1).

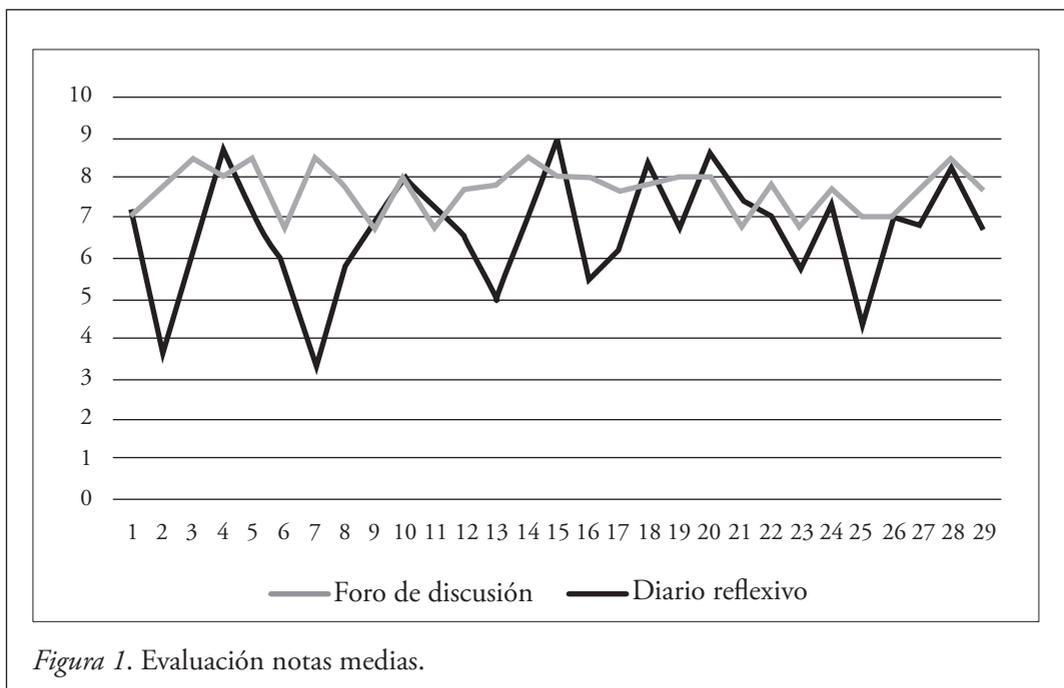


Figura 1. Evaluación notas medias.

Tras la experiencia de implantación de esta actividad docente entre los estudiantes del Grado en Enfermería matriculados en la asignatura de Prácticas Tuteladas Nivel Medio, se distribuyó, al finalizar el curso 2016-2017, un

cuestionario de cumplimentación voluntaria y anónima (Figura 2). Un total de 14 estudiantes ($N = 29$) respondieron al mismo.

En relación a la primera cuestión sobre qué aporta a la formación de los estudiantes la

búsqueda de evidencia científica de las intervenciones enfermeras de la NIC a través del foro de discusión, estos coinciden en que les ha proporcionado conocimientos, destreza en cuanto a búsquedas bibliográficas y habilidad para sintetizar y priorizar información. Sin embargo, casi el 30% opina que el foro les ha aportado muy poco o incluso nada a su formación.

En cuanto a la pregunta referida a la puntuación que otorgan al foro de discusión cabe destacar que la puntuación media es de 5,30

puntos sobre 10. A la propuesta mediante una pregunta abierta de especificar los cambios o modificaciones que realizarían del foro, las respuestas generalmente han ido encaminadas a la duración del tema propuesto cada semana, a la composición de los grupos de trabajo y a la forma de trabajar, preferentemente individual. Por último, respecto a la aplicación e incorporación de las aportaciones realizadas en el foro en su práctica clínica diaria, más del 70% de los encuestados refiere que lo haría en la medida de lo posible.

ENCUESTA SOBRE EL FORO DE DISCUSIÓN

- 1** ¿Qué os ha aportado a vuestra formación la búsqueda de evidencia científica de las Intervenciones Enfermeras (NIC) a través del foro de discusión?
- 2** Puntúa del 1 a 10 la utilidad del foro justificando tu respuesta
- 3** ¿Qué cambios harías a esta actividad para que resultara más enriquecedora?
- 4** ¿Incorporas a la práctica clínica las aportaciones realizadas en el foro?

 Centro Univ. De Ciencias de la Salud San Rafael-Nebrija. **Prácticas Tuteladas Nivel Medio**
Profesores Titulares: Peña Otero, D.; Visiers Jiménez, L.

Figura 2. Cuestionario.

Cabe destacar que la adquisición de habilidades de pensamiento crítico genera una atención más segura y más competente, además podría servir para mejorar la precisión del diagnóstico y la toma de decisiones, produciendo resultados más favorables para los pacientes (Zuriguél Pérez et al., 2015). Por ello, la realización de estas actividades de portfolio puede ser una estrategia de enseñanza adecuada para evaluar el pensamiento crítico.

Conclusión

La mayoría de los encuestados coincide en que el foro de discusión les aporta un co-

nocimiento adicional a su formación como futuros enfermeros y que en la medida de lo posible intenta aplicar esos conocimientos científicos a la práctica clínica.

Sin embargo, los estudiantes no están lo suficientemente motivados con el planteamiento de la actividad en concreto. Posiblemente generaría un mayor interés del estudiante si se enfocara a temas de discusión enfermeros más actuales o a resolver los problemas que se les plantean a diario en sus rotaciones prácticas. El uso del foro de discusión como herramienta de innovación docente es útil y favorece el autoaprendizaje del estudiante, lo que beneficia el pensamiento crítico. La adaptación de las TIC consolida su posibilidad como her-

ramienta de procedimiento si se asume que requiere de una mayor implicación y dedicación tanto por parte de estudiantes como de profesores, lo que favorece la evaluación del pensamiento crítico.

Referencias

- Andrés Sánchez, M. A., Egues Artola, I., Erdocia, X., & Marieta Gorriti, C. (2015). Foros virtuales: Una herramienta e-learning para fomentar la interactividad y aprendizaje colaborativo. In *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Educar para transformar: Aprendizaje experiencial, Villaviciosa de Odón, Madrid, 20-21 julio 2015* (pp. 855-861). Tomado de <http://hdl.handle.net/11268/4517>
- Carrasco, P., Carrillo, M. J., Bazley, K., Vergara, A., & Contreras, A. (2017). Foros virtuales y construcción de conocimiento en profesionales de la salud. *Enfermería Universitaria*, 14(3), 184-190. doi: 10.1016/j.reu.2017.06.002
- Castro Méndez, N., Suárez Cretton, X., & Soto Espinoza, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa (México, DF)*, 16(70), 23-42. Tomado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n70/1665-2673-ie-16-70-00023.pdf>
- Cevallos Torres, L., Guijarro Rodríguez, A., & Domínguez Rivas, L. L. (2016). Factores que inciden en el mal uso de la información en trabajos de investigación científica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(4), 57-74. Tomado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/view/1503/848>
- Cuellar Espinoza, L. S., Cuellar Espinoza, A. G., Muñoz Bernal, J., & Herrera Martínez, P. (2016). Desarrollo de las TIC en la formación de recursos en enfermería semiescolarizada. *REMEIED: Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 5(5), 10-24. Tomado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/remeiid/index.php/memorias/article/viewFile/295/155>
- Cuenca Cartagena, V. E. (2015). The virtual forum as a strategy of teaching in higher education. *Hamut'ay*, 2(1), 23-31. doi: 10.21503/hamu.v2i1.827
- Eligio Mendoza, I. M., Gómez Zermeno, M. G., & García Mejía, I. A. (2016). O desenvolvimento do pensamento crítico mediante o debate assíncrono em fóruns virtuais na educação secundária. *Revista Aletheia*, 8(1), 100-115. Tomado de <http://www.scielo.org.co/pdf/aleth/v8n1/v8n1a06.pdf>
- García Serrano, M., Carrillo Hernández, M. C., & Hidalgo Cabrera, Y. (2012). La educación a distancia para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje. *Mendive*, 10(3), 235-240. Tomado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view-File/538/537>
- García-Carpintero Blas, E., Siles González, J., Martínez Roche, M. E., Martínez de Miguel, E., González Cervantes, S., & Pulido Mendoza, R. (2015). El estudiante como protagonista de su aprendizaje: La necesidad del uso del portafolio en enfermería dentro del contexto de educación superior. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 93-97. doi: 10.4321/S1132-12962015000100021
- García-Carpintero Blas, E., Siles González, J., Martínez Roche, M. E., Martínez Miguel, E., Manso Perea, C., & Álvarez Embarba, B. (2017). Metodologías de enseñanza-aprendizaje en enfermería: ¿Es el portafolio una metodología acorde con el espacio europeo de educación superior? *Revista Enfermería Docente*, 108, 24-28. Tomado de http://www.revistaenfermeriadocente.es/index.php/ENDO/article/view/439/pdf_375
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford, United Kingdom: Further Education Unit.
- Glen, S., & Hight, N. F. (1992). Portfolios: An 'affective' assessment strategy? *Nurse Education Today*, 12(6), 416-423. doi: 10.1016/0260-6917(92)90132-8
- González Hernando, C., Martín Villamor, P., & Arribas Leal, E. (2012). Utilidad de los foros virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Experiencia en educación superior en enfermería. *Revista Paraninfo Digital*, 16.
- Hill, T. L. (2012). The portfolio as a summative assessment for the nursing student. *Teaching and Learning in Nursing*, 7(4), 140-145. doi: 10.1016/j.teln.2012.06.005
- López Rodrigo, M., Cardó Vila, G., Vives Abril, T., Sumalla-Gómez, E. C., & Moreno Poyato, A. R. (2017). Significado de la práctica reflexiva en la adquisición y transferencia de competencias comunicativas en enfermería. *Revista Rol de Enfermería*, 40(9), 592-599.
- López, C. (2014). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la administración curricular de postgrado. *Investigación y Postgrado*, 29(1), 183-212. Tomado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/2576/2637>
- McMullan, M. (2006). Students' perceptions on the use of portfolios in pre-registration nursing education: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(3), 333-343. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2005.05.005
- Miguel Díaz, F. M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27. Orden CIN/2134/2008, de 3 de julio. *Boletín Oficial del*

- Estado* nº 174/2008. Ministerio de Ciencia e Innovación. Madrid, España.
- Peixoto, T. A., & Peixoto, N. M. (2017). Pensamento crítico dos estudantes de enfermagem em ensino clínico: Uma revisão integrativa. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(13), 125-138. doi: 10.12707/RIV16029
- Peña Otero, D., & Visiers Jiménez, L. (2017). *Grado en enfermería PCR102: Prácticas tuteladas: Nivel medio*. Tomado de <http://www.nebrija.com/carreras-universitarias/enfermeria/pdf-asignaturas/practicas-tuteladas-nivel-medio.pdf>
- Rodolfo Lara, L. (2015). Criterios que se deben considerar en el proceso de seguimiento y evaluación de alumnos que participan en foros virtuales. *Signos Universitarios, Anejo 2*, 69-80.
- Smith, L. S. (2017). Superar el plagio en la formación de enfermería. *Nursing: Edición Española*, 34(3), 56-58. doi: 10.1016/j.nursi.2017.06.017
- Zuríguel Pérez, E., Lluch Canut, M. T., Falcó Peguerolles, A., Puig Llobet, M., Moreno Arroyo, C., & Roldán Merino, J. (2015). Critical thinking in nursing: Scoping review of the literature. *International Journal of Nursing Practice*, 21(6), 820-830. doi: 10.1111/ijn.12347

