

Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de enfermería *Developing generic skills in Nursing students*

FERNANDO VERA¹

¹Red Internacional de Investigadores en Educación, Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>

Correspondencia: fernandovera@rediee.cl

Recibido 21/09/2021 • Revisado: 23/11/2021 • Aceptado 25/11/2021

Resumen

Las competencias genéricas son un componente crucial en enfermería porque fomentan una fuerza laboral colaborativa, respetuosa y eficiente. En este contexto, el presente trabajo pretende explorar las percepciones del estudiantado de enfermería respecto al desarrollo de competencias genéricas en su formación. La muestra corresponde a 355 estudiantes de enfermería, de una universidad privada chilena, de los cuales 84 son hombres y 251 mujeres (25% y 75%, respectivamente). Los datos se recogen mediante un cuestionario de 27 preguntas, tipo escala de Likert, basado en el Proyecto *Tuning*. Los resultados indican una percepción positiva respecto a la importancia de estas competencias en los profesionales de enfermería ($M = 3,842$). Se concluye que es necesario su inclusión en el currículo de grado.

Palabras clave: Competencia genérica; Aprendizaje activo; Enfoque; Currículo; Cambio.

Abstract

Generic skills are a crucial component in nursing because they foster a collaborative, respectful and efficient workforce. In this context, this work seeks to explore the perceptions of nursing students regarding development of generic skills in their education. The sample corresponds to 355 nursing students from a private Chilean university, of which 84 are men and 251 women (25% and 75%, respectively). The data is collected through a questionnaire with 27 questions, Likert scale type, based on the Tuning Project. Results indicate a positive perception regarding the development of these competences in nursing professionals ($M = 3,842$). It is concluded that integrating them in the undergraduate curriculum is necessary.

Keywords: Generic skills; Active learning; Approach; Curriculum; Change.

INTRODUCCIÓN

Desde el Proyecto *Tuning* Latino América, las competencias genéricas se han convertido en un tema crítico en el currículo de grado. De hecho, la evidencia sostiene que hoy las competencias técnicas o disciplinares ya no son suficientes para responder al exigente mercado laboral (Pearson y McLafferty, 2011; Nganga et al., 2015; Vera, 2016). Más aún, se constata que muchas universidades chilenas están realizando importantes ajustes curriculares para integrar en sus modelos educativos diversas competencias del Proyecto Tuning Latino América. En general se observan enfoques de enseñanza directa y ausencia de una perspectiva más indirecta o metacurricular.

De hecho, el propósito de la educación terciaria contemporánea es preparar a las nuevas generaciones de profesionales, de manera más sostenible. Por tanto, más que aprender conocimientos centrados en la teoría, hoy, es de suma importancia cultivar la habilidad de buscar soluciones, pensar en forma proactiva, actuar y mejorar los resultados (Lee & at, 2019). Sin duda, lo anterior requiere dejar atrás la tradicional lección magistral y dar paso a metodologías más activas que propendan hacia una infusión transversal de las nuevas competencias para el siglo XXI.

En este marco, surgen las competencias genéricas o también llamadas habilidades socioemocionales, competencias para la empleabilidad o competencias para la vida permiten liderar el proceso formativo, de manera exitosa (Vera, 2017; Chondekar, 2019; Vera y Tejada, 2020; Sultanova et al., 2021). La adquisición de estas competencias marca una diferencia comparativa en la calidad educativa. En efecto, la calidad de la enseñanza es un factor crucial para promover un aprendizaje significativo en la educación de pleno siglo XXI (Vera, 2018). Dado que la enseñanza es un acto complejo (Levin y Jacobson, 2017), requiere una amplia gama de conocimientos y capacidades diferenciales para gestionar con éxito las demandas del aula (Tang et al. 2015).

Adicionalmente, la literatura puede ser un vehículo para inculcar competencias socioemocionales en el estudiantado (Alwi et al, 2019). Desde este punto de vista, la responsabilidad de las universidades es asegurarse de que sus egresados adquieran habilidades relevantes para obtener un empleo. Por consiguiente, es crítico infundir el desarrollo de competencias socioemocionales en los programa de formación profesional (Spirovská, 2015; Vera, 2018). Además, si el propósito es formar profesionales seguros, con un sentido de equilibrio y proporción en estos atributos diferenciales (Vera, 2018), las universidades necesitan desarrollar en sus estudiantes, diversas competencias, tanto específicas como genéricas, en sus planes de estudios.

Definición de competencias genéricas

Las competencias genéricas corresponden a atributos diferenciales, tales como, comunicación efectiva, pensamiento crítico, habilidades de resolución de problemas, trabajo en equipo, aprendizaje permanente, habilidades de información, espíritu emprendedor, ética y habilidad de liderazgo, entre otras características personales (Schooley, 2017; Vera, 2020). Estos componentes diferenciales marcan una ventaja competitiva entre una persona y otra, en diversos contextos de actuación, sean estos formales, no-formales o informales (Simeon-Fayomi et al., 2018; Vera, 2018; Vera, 2020). Específicamente, desde el modelo *Tuning*, las competencias genéricas se clasifican en instrumentales (capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), interpersonales (capacidades individuales tales como habilidades sociales, interacción y cooperación sociales) y sistémicas (capacidades y habilidades relacionadas con sistemas).

¿Por qué las competencias genéricas son necesarias en enfermería?

Como profesional de la salud, las llamadas competencias “blandas” afectan a todos: pacientes, miembros del equipo y colegas interdisciplinarios. Estos atributos diferencias (Vera, 2020; Vera, 2021), a menudo influyen en cómo los pacientes califican su experiencia general en una visita de atención médica. A medida que los pacientes se mueven a través de una variedad de entornos de atención médica, las competencias “blandas” suelen ser el aspecto más observado del encuentro con el paciente. En este sentido, la perspectiva del paciente o la calificación de satisfacción a menudo se captura mediante el uso de encuestas después de la visita del paciente con preguntas como: ¿Fue tratado con respeto y dignidad? ¿Se le explicaron todos los procedimientos de una manera que pudiera comprender claramente? ¿Qué tan bien trabajó el personal en conjunto?

En la práctica, las respuestas de los pacientes a estas preguntas permiten a los centros de salud evaluar si se satisfacen las necesidades de los pacientes e identificar áreas para mejorar la calidad. Este tipo de preguntas se refleja en la capacidad del miembro del equipo de atención sanitaria para demostrar el uso adecuado de sus competencias "blandas".

Ahora bien, a nivel organizacional, los gerentes también deben modelar el uso de competencias "blandas" entre los miembros del equipo. A través del aliento y el apoyo genuinos de los colegas, los recién graduados de la salud pueden comprender mejor la importancia de trabajar en equipo. Incluso en circunstancias de alta presión, es fundamental tener la capacidad de manejar la situación sin confrontaciones. A medida que los gerentes modelen un entorno de apoyo, esta actitud se verá reforzada a lo largo de la experiencia del día a día del empleado de salud. La coherencia en el modelado del comportamiento deseado puede llevar a la integración de estas competencias diferenciales como una parte natural del desempeño esperado del equipo, proporcionando una unidad cohesiva, que está sincronizada con el cuidado del paciente.

Estrategias para desarrollar las competencias genéricas en estudiantes de Enfermería

El primer propósito académico debe ser evaluar, de manera honesta, evaluación todas las competencias genéricas priorizadas en el currículo e identificar aquellas que necesitan mejorarse.

El primer paso para desarrollar las competencias "blandas" de los estudiantes de enfermería y salud es determinar cuáles faltan. Al definir primero las habilidades que faltan, le permite al estudiante desarrollar un plan de mejora para esas competencias "blandas". Por tanto, es fundamental comprender a fondo la importancia de las competencias que necesitan mejorarse. Una estrategia sería crear una lista de tres a cinco razones por las que se debe aprender o mejorar ciertas competencias "blandas". Esto proporcionará un marco referencial para desarrollar dicha capacidad.

El siguiente paso es practicar la competencia a diario. La práctica de algunas competencias genéricas puede transformarlas rápidamente en un hábito, mientras que otras pueden llevar tiempo. Por ejemplo, si la gestión del tiempo está descendida, entonces será necesario programar el aprendizaje de la planificación adecuada y una buena organización a lo largo del día. Por tanto, crear el hábito de centrarse en la mejora de la gestión del tiempo comenzará a desarrollar esta competencia a medida que se incorpore a la práctica diaria.

Finalmente, es preciso tener en cuenta que el dominio de las competencias "blandas" es un proceso continuo y debe continuar a lo largo de la carrera profesional. Los factores desencadenantes que afectan el uso positivo de las habilidades "blandas" pueden ser un tipo específico de interacción o situación personal, un estado emocional o circunstancias externas. Estar abierto a continuar dominando dichas competencias cuando surge un factor desencadenante, garantizará que todos los miembros del equipo estén preparados para actuar de manera clara y objetiva.

En síntesis, el uso adecuado de las competencias genéricas o "blandas" no solo mejora el desempeño del equipo de atención sanitaria, sino que también crea un entorno para brindar la mejor atención al paciente.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio cuantitativo, con un diseño no experimental-descriptivo, que se busca conocer las percepciones del estudiantado de enfermería respecto a la importancia de las competencias genéricas en su formación. Participan 335 estudiantes, de los cuales 84 son hombres y 251 mujeres (25% y 75%, respectivamente), con una edad promedio de 30 años (DS = 9). Los datos se recogen mediante un cuestionario de 27 preguntas, tipo escala de Likert, autoadministrado en línea, cuyos valores fluctúan entre 1 = Nada desarrollada y 5 = Muy desarrollada. Las preguntas se clasifican en tres dimensiones: Competencias instrumentales = ci; Competencias interpersonales = cp y Competencias sistémicas = cs. El análisis se realiza con el paquete estadístico R (R Core Team, 2017).

RESULTADOS

Para efectos metodológicos, las competencias genéricas se agrupan bajo tres categorías (1) instrumentales, (2) interpersonales y (3) sistémicas. Así, el Cuadro 1 muestra que todas medias están sobre 3, lo que sugiere que el estudiantado reconoce la importancia de las competencias genéricas en su formación profesional.

Cuadro 1. Preguntas del cuestionario

Nro.	Competencias	N	M	SD
ci.1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	355	3,976	1,074
cs.2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	352	3,776	1,032
ci.3	Capacidad para organizar y planificar el tiempo	352	3,758	1,068
ci.4	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	353	4,000	1,025
cp.5	Compromiso social y ciudadano	355	3,776	1,032
ci.6	Capacidad de comunicación oral y escrita	354	3,772	1,068
ci.7	Capacidad de comunicación en un segundo idioma	352	3,742	1,185
ci.8	Habilidades en el uso de TIC	347	3,364	1,178
ci.9	Capacidad de investigación	344	3,713	1,062
ci.10	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	354	3,681	1,116
ci.11	Habilidades para buscar, procesar y analizar información	347	3,364	1,178
cp.12	Capacidad crítica y autocrítica	354	4,024	1,067
cs.13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones	345	3,890	1,075
cs.14	Capacidad creativa	344	4,020	1,156

ci.15	Capacidad para resolver problemas	352	3,758	1,068
ci.16	Capacidad para tomar decisiones	345	3,980	1,065
cp.17	Capacidad de trabajo en un equipo multidisciplinar	344	4,098	1,099
cp.18	Habilidades interpersonales	345	3,894	1,085
cp.19	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	355	3,663	1,063
cs.20	Compromiso con la preservación del medio ambiente	354	4,024	1,067
cs.21	Compromiso con su medio sociocultural.	352	4,024	1,063
cp.22	Apreciación por la diversidad y multiculturalidad	355	3,776	1,032
cs.23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales	354	4,024	1,067
cs.24	Habilidad para aprender en forma autónoma	352	4,024	1,063
cs.25	Capacidad para formular y gestionar proyectos	355	3,663	1,063
cp.26	Compromiso ético	354	4,024	1,067
cs.27	Compromiso con la calidad	354	3,913	1,190

Fuente: Elaboración propia basada en Cuestionario Proyecto Tuning Latino América

Las medias de las 11 competencias instrumentales fluctúan entre 3,364 y 4,000. Esto indica que el estudiantado percibe que estas competencias son del todo importantes para su formación profesional. El ítem que obtiene un puntaje medio de 4 o superior es ci.4 “Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión” (M = 4,000).

Las medias de las 8 competencias interpersonales fluctúan entre 3,663 y 4,098, lo cual indica que estas competencias también son percibidas como importantes en los futuros profesionales de enfermería. Los tres ítems que están por sobre cuatro son: cp.24 “Habilidad para aprender en forma autónoma” (M = 4,024); cp.26 “Compromiso ético” (M = 4,024); c.17 “Capacidad de trabajo en un equipo multidisciplinar” (M = 4,098), resultando éste como el mejor valorado por este grupo. En tofo caso, esta categoría es la que presenta la más alta valoración por parte de los respondentes.

Finalmente, con respecto a la categoría competencias sistémicas, las medias fluctúan entre 3,663 y 3,980. Estos resultados también demuestran que el estudiantado considera estas competencias de gran valor para su formación. A modo de ejemplo, el ítem cs.13 “Capacidad para actuar en nuevas situaciones” (M = 3,890) es la que presenta la mayor valoración en esta categoría.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

En este estudio se ha encontrado que el grupo de estudiantes encuestado tiene una percepción favorable sobre el desarrollo de competencias genéricas en su formación. Este hallazgo concuerda con resultados similares (Vera, 2020) y se oponen a los niveles descendidos de competencias genéricas, encontrados en otros grupos de estudiantes y egresados (Schooley, 2017; Vera y Tejada, 2020). En todo caso, esto sugiere intervenir con metodologías activas y el trabajo colaborativo, a nivel de micro-implementación curricular (Vera, 2018). Esta intervención potenciaría el foco en la autorregulación declarado en el MHIC de la institución.

Además, para generar reales cambios transformacionales en el dominio competencial, se requiere movilizar las competencias genéricas, en su conjunto, tanto en ambientes de aprendizaje formales, no formales e informales (Vera, 2017; Simeon-Fayomi et al., 2018; Vera, 2020). Por consiguiente, los ajustes curriculares deberían ocurrir, tanto a nivel de meso como micro implementación curricular. Adicionalmente se sugiere intervenir con conexiones curriculares entre disciplinas, como una estrategia para promover el desarrollo de competencias genéricas, de manera integral, a través de metodologías activas y el trabajo inter, multi y transdisciplinar.

REFERENCIAS

- Alwi, N.A., Thahar, H.E. e Y. Asri (2019). Developing Students' Soft Skill through Children Literature. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 178. 1st International Conference of Innovation in Education (ICoIE 2018).
<http://repository.unp.ac.id/29875/1/YASNUR%20ASRI%205%2055912957.pdf>
- Chondekar, N. R. (2019). Significance and Application of Soft Skill Development in Teacher Education. *International Journal of Science and Research*, 12, 1964-1966.
<https://www.ijsr.net/archive/v8i12/31121903.pdf>
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase 2. Contribución de las universidades al proceso de Bolonia.
http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Levin, J. y Jacobson, M (2017). *Education as a Complex System: Implications for Educational Research and Policy* [Paper]. American Educational Research Association Meetings.
https://www.researchgate.net/publication/312938036_Education_as_a_Complex_System_Implications_for_Educational_Research_and_Policy
- Nganga, T. K., Yunusa, H, M, & Hashim, N, H, (2015), Soft Skills Integration in Teaching Professional Training: Novice Teachers's Perspectives. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 186, 835–840. <http://rediiie.cl/wp-content/uploads/Soft-skills-integration-in-teachers-professional-training.pdf>

- Pearson, E. & McLafferty, I. (2011) The use of simulation as a learning approach to non-technical skills awareness in final year student nurses. *Nurse Education in Practice* 11(6), 399-405. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.03.023>
- Schooley, R. (2017). *Why are So Skills Missing in Today's Applicants*. [Murray State Theses and Dissertations. 42]. <https://digitalcommons.murraystate.edu/etd/42>
- Simeon-Fayomi B. C., Cheatan, B. S. y Oludeyi, O.S (2018). Soft Skills for Young Adults: Circuit In The Formal, Non-Formal and Informal Models. *Issues and Ideas in Education*, 6(1), 99–112. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609827.pdf>
- Spirovska, E. (2015). Integrating soft skills in higher education and the EFL classroom: knowledge beyond language learning. *SEEU Review*, 11(2), 95-106. https://www.researchgate.net/publication/299999967_Integrating_soft_skills_in_higher_education_and_the_EFL_classroom_Knowledge_beyond_language_learning
- Sultanova, L., Hordiienko, V., Romanova, G. y Tsytsiura, R. (2021). Development of soft skills of teachers of Physics and Mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1840, 1-14. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1840/1/012038/pdf>
- Tang, K. N., Nor Hashimah, H. y Hashimah, M.Y. (2015). Novice teacher perceptions of soft skills needed in today's workplace. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 177, 284-288. <https://rediie.cl/wp-content/uploads/Novice-Teacher-Perceptions-of-the-Soft-Skills-Needed-in-Todays-Workplace.pdf>
- Vera, F. (2016). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado, *Revista Akademeia*, 15(1), 53-73. <http://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137>
- Vera, F. (2017). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademeia*, 15(1), 53-73. <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/137/129>
- Vera, F. (2018). Transformación curricular. El caso de una universidad privada chilena. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 79(2), 23-46. <https://rieoei.org/historico/documentos/7612.pdf>
- Vera, F. y Tejada. E. (2020). Developing soft skills in undergraduate students: A case at a Chilean private university. *Revista Electrónica Transformar*, 1(1), 57-67. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/12>
- Vera, F. (2021). Competencias blandas para la fuerza laboral del siglo XXI. *Revista Electrónica Transformar*, 2(2), 20-29. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/issue/view/10>