

*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/>

**Año: XI      Número: 3      Artículo no.:50      Período: 1 de mayo al 31 de agosto del 2024**

**TÍTULO:** Desarrollo de competencias docentes en enfermería en una universidad pública de baja california: retos como promotores de educación para la salud.

**AUTORES:**

1. Dr. Roberto Carlos Sánchez Estrada.
2. Máster. Fabiola Cortez Rodríguez.
3. Dra. Ana Lourdes Medina Leal.

**RESUMEN:** La docencia del cuidado de enfermería implica una actuación de forma integral en los contextos epidemiológicos, sociales, educativos, con lo cuáles el profesor acompañará al estudiante, para analizar los determinantes de la salud, y así, contribuir a la formación de habilidades y/o destrezas clínicas, y los valores respeto, empatía, humanismo, para la promoción de la educación para la salud en la persona, familia y comunidad. Este trabajo revisa las competencias docentes de enfermería en la actualidad, desde una micro y macro visión.

**PALABRAS CLAVES:** competencias, docencia, enfermería y salud.

**TITLE:** Development of teaching competencies in nursing at a public university in Baja California: challenges as promoters of health education.

**AUTHORS:**

1. PhD. Roberto Carlos Sánchez Estrada.
2. Master. Fabiola Cortez Rodríguez.
3. PhD. Ana Lourdes Medina Leal.

**ABSTRACT:** Teaching nursing care involves comprehensive action in the epidemiological, social, and educational contexts, with which the teacher will accompany the student, to analyze the determinants of health, and thus, contribute to the formation of skills and/or clinical skills, and the values respect, empathy, humanism, for the promotion of health education in the person, family, and community. This work reviews current nursing teaching competencies, from a micro and macro vision.

**KEY WORDS:** skills, teaching, nursing and health.

## **INTRODUCCIÓN.**

A través de la historia, las y los profesionales de enfermería, se han enfrentado a muchos retos, que han sido pieza clave para su crecimiento para las ciencias de la salud a nivel internacional, nacional y regional.

El aporte de enfermería en materia de salud se vio mayormente evidenciada durante la crisis epidemiológica del COVID-19, la cual afectó a diferentes grupos etarios en el mundo; sin embargo, la pandemia dejó claro la necesidad de preparar al recurso humano de enfermería, que los lleve a resolver las necesidades actuales y potenciales que demanda el panorama mundial, no sólo desde la perspectiva de la fisiología, sino también, se debe prestar especial atención en temas relacionados a la salud mental. Referentes internacionales y nacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Federación de Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería (FEMAFEE), el Comité Interinstitucional para la Formación del Recurso Humano en Salud (CIFRHS) y el Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería (COMACE), entre otros, plantean la necesidad de tener una orientación clara de las acciones seguras y sostenibles para atender a situaciones y desafíos que no se han podido superar para la formación de enfermería; por ello, es necesario que todos los actores involucrados como los gobiernos, sistemas educativos, sistemas de salud, empleadores, especialistas y colegios, se sumen desde su entorno, a la preparación de enfermeras y enfermeros (Consejo Internacional de Enfermeras, 2021).

En ese sentido, las universidades e instituciones de educación superior en el país y en el mundo tienen un enorme compromiso de poseer un desarrollo curricular que esté a la vanguardia. En términos curriculares, el profesorado representa ese elemento esencial del sistema educativo, ya que es un agente de cambio que promueve aprendizajes significativos que lleven a los estudiantes a movilizar las competencias necesarias, para alcanzar el perfil profesional de idoneidad; no obstante, el término de desarrollo de competencia no es exclusivo de los estudiantes, el reto inicial es seleccionar al personal docente con las mejores competencias.

## **DESARROLLO.**

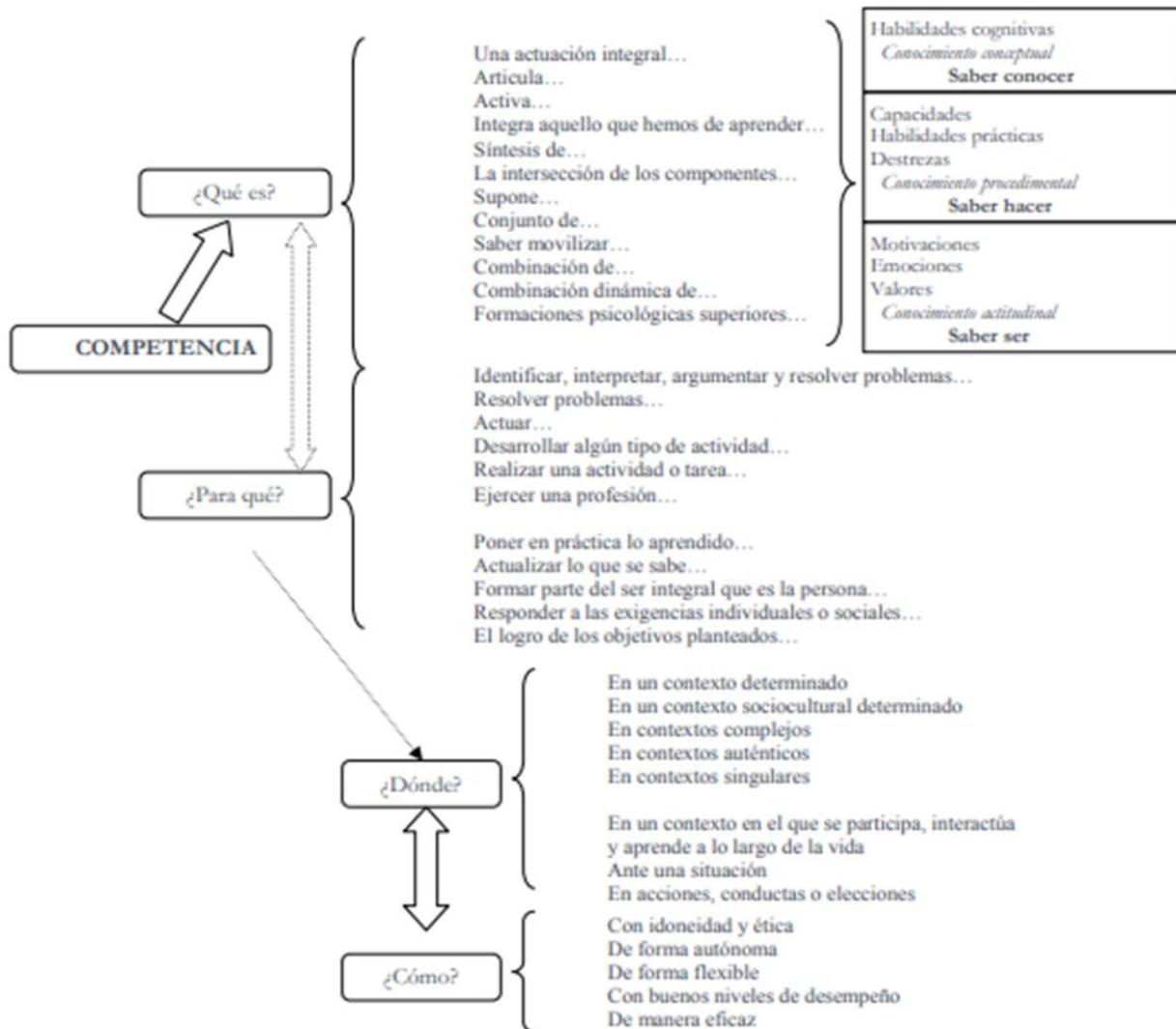
### **Conceptualización y tipología de competencias en la docencia de enfermería.**

El término competencia no es algo nuevo, de acuerdo con Cuba (2016), el constructo empieza a surgir desde los inicios de la Revolución Industrial, cuando los cambios tecnológicos y las necesidades de la ciencia, demandaba al personal más capacitado para resolver problemas en función de las transformaciones energéticas.

Sevillano en el año 2009 afirma, que una competencia es una construcción de valores, actitudes, motivaciones, conocimientos, destrezas y habilidades, las cuales forman a un ser integral, el cual se inserta a un contexto en específico, participando e interactuando a lo largo de su vida.

Hay unanimidad con lo que plantea López en el año 2016, señalando que el término de competencia “es el valor de la experiencia y de la actividad relevante, en tanto que pretende integrar los saberes: conocimientos, habilidades y actitudes en su doble dimensión teórica y práctica” (pág. 9). De hecho, el autor realiza una revisión de fuentes, donde puntualiza que la competencia es un conjunto de saberes, los cuales deben responder a un ¿Para qué?, ¿Dónde?, y ¿Cómo? (Ver Figura 1).

Figura 1. Análisis de contenido de las conceptualizaciones de competencia.



Fuente: Tomado de Entorno al concepto de competencia: un análisis de fuentes, (pág. 7) por López,

E. (2016).

Hablando de competencias en educación superior, y específicamente el perfil profesional de un docente universitario, es sin duda, un escenario de gran complejidad. Si bien es cierto, que referentes nacionales e internacionales determinan un perfil idóneo, pero resulta complicado unificarlo, dado que la educación superior evoluciona y se va transformando cada día más. En el caso de los docentes de enfermería, no es la excepción.

Instituciones de relevancia como la OMS, la OPS, la Secretaría de Salud, FEMAFEE, COMACE, las Universidades formadoras de enfermería, entre otros, demandan al docente como un elemento activo y promotor de un ambiente de aprendizaje en los contextos asistenciales, de educación, administración e investigación; no obstante, no existe un perfil del profesorado de enfermería de forma homologado; la idoneidad de ese docente se construye en función del contexto profesional, filosófico e institucional, en el cual se va a desempeñar como agente de cambio.

Estudios realizados por expertos en educación basada en competencias como Tobón (2008), y organismos de renombre nacional que determinan el modelo unificado de enfermería en México como lo es la FEMAFEE (Cárdenas et al., 2006), la clasificación de las competencias docentes en enfermería la dividen en competencias básicas y competencias específicas de la profesión (a su vez divididas en genéricas o transversales y profesionales). Los saberes esenciales se pueden apreciar en la Tabla No. 1.

Tabla No. 1. Clasificación de las competencias docentes en enfermería.

TIPO DE COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA		
<b>Competencias Básicas:</b> Capacidades intelectuales e indispensables para el aprendizaje de una profesión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de abstracción</li> <li>• Análisis y síntesis</li> <li>• Capacidad para organizar y planificar el tiempo</li> <li>• Capacidad crítica</li> <li>• Manejo de las TICC</li> <li>• Segundo idioma, entre otros.</li> </ul>		
<b>Competencias Específicas:</b> Base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.	<b>GENÉRICAS O TRANSVERSALES</b>		
	<table border="1"> <tr> <td> <b>Ciencias de formación básica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomía.</li> <li>• Fisiología</li> <li>• Fisiopatología</li> <li>• Farmacología</li> <li>• Proceso de atención de enfermería</li> <li>• Enfermería fundamental o propedéutica.</li> </ul> </td> <td> <b>Formación pedagógica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación didáctica</li> <li>• Diseño didáctico</li> <li>• Ejecución</li> <li>• Evaluación</li> </ul> </td> </tr> </table>	<b>Ciencias de formación básica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomía.</li> <li>• Fisiología</li> <li>• Fisiopatología</li> <li>• Farmacología</li> <li>• Proceso de atención de enfermería</li> <li>• Enfermería fundamental o propedéutica.</li> </ul>	<b>Formación pedagógica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación didáctica</li> <li>• Diseño didáctico</li> <li>• Ejecución</li> <li>• Evaluación</li> </ul>
	<b>Ciencias de formación básica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomía.</li> <li>• Fisiología</li> <li>• Fisiopatología</li> <li>• Farmacología</li> <li>• Proceso de atención de enfermería</li> <li>• Enfermería fundamental o propedéutica.</li> </ul>	<b>Formación pedagógica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación didáctica</li> <li>• Diseño didáctico</li> <li>• Ejecución</li> <li>• Evaluación</li> </ul>	
<b>PROFESIONALES DE ENFERMERÍA</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfermerías por áreas de conocimiento o grupos etarios (Salud Pública, Adulto, Quirúrgica, Pediatría, Ginecología, Geriatría, Psiquiatría, Gerencia)</li> </ul>		

Fuente: Elaboración propia, con aportaciones de Tobón (2008) y Cárdenas et. al (2006).

### La docencia de enfermería en los diferentes escenarios universitarios.

Uno de los grandes retos para los docentes de enfermería, en su quehacer dentro de los contextos y espacios universitarios, es la operatividad del proceso de enseñanza-aprendizaje; esta visión compleja hace alusión desde los programas de asignatura que tienen un mayor alcance teórico, hasta los que requieren una carga de horas en espacios clínicos.

En primer lugar, es necesario definir la tipología de horas, en las cuales las y los estudiantes pasan bajo la supervisión del profesor. De acuerdo con la guía de diseño curricular de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en el año 2010, las horas docentes se encuentran estructuradas por tipo 1, tipo 2 y tipo 3 (Ver Tabla No.2).

Tabla No. 2. Clasificación y descripción de tipos de horas bajo la supervisión de un docente.

<b>Clasificación</b>	<b>Descripción</b>	<b>Rango de estudiantes</b>
Tipo 1	Está considerado para aquellas actividades de la enseñanza en las que se requiere la manipulación de personas o animales, en donde la responsabilidad de asegurar el adecuado manejo de los elementos es del docente y donde, además, es indispensable la supervisión de la ejecución del alumno de manera directa y continua.	6 a 10 alumnos
Tipo 2	Está diseñado para cumplir con una amplia gama de actividades de enseñanza-aprendizaje, en donde se requiere una relación estrecha para supervisión o asesoría por parte del profesor. Se destaca la manipulación de herramientas e insumos.	12 a 20 alumnos
Tipo 3	Son unidades de aprendizaje básicamente teóricas, en las cuales predominan las técnicas expositivas; la actividad se lleva a cabo dentro del aula y requiere un seguimiento por parte del profesor del grupo en el proceso de aprendizaje.	20 a 40 alumnos

Fuente: Elaboración propia con la descripción de la guía metodológica para la Creación y Modificación de los Programas Educativos de la UABC (2010).

Las *horas tipo 1*, sin duda son una de las grandes prioridades, dado que es donde el alumno estará en contacto directo con el paciente en clínica, o con la persona o familia en las prácticas comunitarias. El profesorado requiere competencias, en primer lugar, con un amplio sentido de los modelos y teorías de enfermería, y en el especial, del Proceso de Atención de Enfermería (PAE).

Ese proceso se le conoce como “un método científico que utiliza el personal de enfermería para desarrollar su actividad de una forma coherente, ordenada, precisa y sistemática; para lograr la solución a los problemas de salud y la satisfacción de los pacientes” (Martell, 2019, p. 1); es decir, el PAE está situado para la atención de cualquier paciente o comunidad con relación una patología, diagnóstico o fenómeno comunitario.

Para que un docente desarrolle en su máximo esplendor el manejo del PAE, será necesario una extensa capacitación sobre diversas taxonomías que le permitan ejecutar intervenciones en enfermería. El docente clínico deberá poseer la capacidad de guiar al estudiante para que aplique el PAE en diferentes entornos hospitalarios con la finalidad de orientarlos para que identifiquen conceptos diagnósticos, las formas de cuidado y resultados esperados para su recuperación y/o rehabilitación.

El PAE es un primer momento curricular, es aplicado en el ámbito comunitario o de salud pública; es decir, desde los escenarios en el primer nivel de atención, como lo son: colonias de escasos recursos, usuarios con vulnerabilidad, niveles educativos previos, centros de asistencia social, entre otros.

Según el informe de Suárez *et al* (2023), con relación a las competencias esenciales para la docencia en la salud pública y/o promoción de la salud, en la región de las Américas, existen 9 dominios, los cuales las y los docentes de la docencia comunitaria, deben de posicionar como un enfoque educativo prioritario (Ver tabla No. 3).

Tabla No. 3 Competencias esenciales para la docencia en la salud pública.

Dominio Esencial	Habilidades y destrezas para estimular.
Dominio disciplinar.	1. Integrar las funciones esenciales de la salud pública. 2. Integrar los problemas de la salud pública en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 3. Investigación en epidemiología. 4. Identificar la atención primaria en salud.
Dominio pedagógico.	5. Propiciar el aprendizaje a lo largo de la vida. 6. Paradigmas pedagógicos-tecnológicos. 7. Estrategias didácticas constructivistas. 8. Estrategias de evaluación del aprendizaje. 9. Promoción de buenas praxis en educación. 10. Integrar el aprendizaje colaborativo.
Dominio social.	11. Identificar la dimensión social, como elementos del aprendizaje. 12. Fomentar formación de profesiones con perspectiva de salud universal. 13. Participación activa en la comunidad. 14. Reconocer el impacto de las políticas públicas
Dominio transcultural y comunitario.	15. Integrar la pluralidad intercultural en la comunicación con la comunidad. 16. Desarrollar prácticas de salud transculturales. 17. Comprender la cultura como un determinante en la salud.
Dominio salud planetaria y global.	18. Integrar a la enseñanza los conceptos de salud planetaria, como parte del cuidado global a la salud. 19. Determinar la relación entre la globalización, cambios ambientales con el aprendizaje. 20. Dominar las políticas en materia de desarrollo sostenible. 21. Habilidades de gestión ambiental.
Dominio comunicacional	22. Comunicar con claridad y sencillez 23. Desarrollar con alto nivel la comunicación asertiva. 24. Integrar los diferentes tipos y modalidades de comunicación.

Dominio digital	<p>25. Identificar las diferentes modalidades educativas.</p> <p>26. Incorporar sistemas de información del conocimiento arbitrados.</p> <p>27. Crear contenidos y recursos digitales elementales.</p> <p>28. Comprometerse con a la alfabetización a todos los usuarios en comunidades.</p> <p>29. Gestionar cambios digitales.</p>
Dominio ético	<p>30. Integrar principios morales en todo momento.</p> <p>31. Respetar acuerdos grupales.</p> <p>32. Adoptar prácticas salubristas solidarias.</p> <p>33. Compromiso con los derechos humanos.</p>
Dominio liderazgo	<p>34. Integrar el liderazgo, como elemento fundamental del proceso de aprendizaje.</p> <p>35. Mediación de conflictos en espacios de salud pública.</p> <p>36. Asumir un liderazgo participativo en todo momento.</p>
Dominio epistemológico	<p>37. Identificar sinergias entre la salud pública y el campo clínico.</p> <p>38. Importancia de la investigación en salud.</p> <p>39. Vincular la teoría y la práctica.</p> <p>40. Gestionar áreas de conocimiento en la formación integral de estudiantes.</p>

Fuente: Elaboración propia, con propuesta de competencias esenciales de educación y promoción se

Suárez et al. (2023).

También, el docente para las *horas tipo 1*, requiere de una gran gama de conocimientos y saberes, para evaluar la práctica clínica de sus estudiantes, como son lista de cotejo, rúbricas, registro anecdótico, que le permitirán identificar el desempeño por día en un hospital y al finalizar una rotación clínica.

Para las *horas tipo 2*, el espacio docente principal, son los laboratorios de simulación clínica. Tal es el caso de un salón de hospitalización, unidad de cuidados intensivos, quirófano, ginecología y pediatría principalmente. En ese contexto, el profesor requiere una amplia preparación en el manejo de simuladores y modelos anatómicos, así como las competencias para la enseñanza de técnicas y

procedimientos invasivas y no invasivas. En ese sentido, la formación de propedéutica de enfermería es indispensable, especialmente cuando se trate formar profesionistas que acudirán a los espacios clínicos y comunitarios, dado que pueden realizar actividades de promoción a la salud, que implique el manejo de simuladores para la educación de autocuidado a los usuarios.

De igual forma, es de vital importancia, un amplio dominio en el manejo de instrumentos de evaluación, que aseguren, que el estudiante realice el procedimiento correcto antes de que pise un hospital o comunidad. Algunos ejemplos de instrumentos de evaluación son la matriz de valoración, el diario de clase, el manual de procedimientos, el manual de uso de simuladores, etc.

Por último, las *horas tipo 3*, son aquellas realizadas en un salón de clases y con una cantidad de alumnos de 20 o más. El campo de conocimiento es vasto y variado, y dependerá de la unidad de aprendizaje o área de conocimiento a impartir. La planta docente, que forma la teoría, debe tener la capacidad de planear, ejecutar y evaluar diferentes técnicas, medios y recursos didácticos. A su vez, debe ser un agente capaz de trabajar de forma colegiada, explotar las tecnologías de la información y comunicación, y desarrollar las competencias de microenseñanza para liderar entornos de aprendizajes significativos.

Haciendo énfasis en la docencia de educación y promoción a la salud, se puede promover recursos, que hagan alusión a la revisión de temas de trascendencia como lo son estrategias generales y programas de acción en salud pública, así como el desarrollo de actividades como trabajos en pequeños subgrupos, investigación de normas oficiales, análisis de manuales de vigilancia epidemiológica, entre otros.

Algunos de los instrumentos de evaluación de competencias a manejar son los exámenes, el aprendizaje basado en problemas, los proyectos, las carpetas de evidencias, los organizadores gráficos, las exposiciones, etc.

## **Preparación del docente universitario en los desafíos de los organismos nacionales.**

Dentro de los desafíos de las Escuelas y Facultades de Enfermería, para la formación de competencias docentes, se encuentra determinado y sujeto a evaluación de organismos nacionales, como el CIFRHS y COMACE, cuando son casos de acreditaciones nacionales.

El CIFRHS (2006) es un órgano colegiado de consulta para evaluar el desarrollo curricular de los planes y programas de estudio del área de la salud, especialmente para su vinculación con los sectores clínicos para prácticas o servicio social profesional, y en el caso de COMACE (2020), es un organismo avalado por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C (COPAES) que evalúa programas educativos de enfermería en el nivel tipo superior, en función de una serie de indicadores y parámetros nacionales.

En ambos casos, hay dimensiones muy específicas que evalúan al personal docente en enfermería en términos de competencias en las áreas asistenciales, didácticas o educación, investigación, gestión y tutorías. Particularmente, con la Secretaría de Salud en el 2019, en conjunto con el CIFRHS como máximo órgano colegiado a nivel nacional, es el encargado de emitir la Opinión Técnica Académica (OTA), y pone en su evaluación, una serie de criterios esenciales para los programas educativos, y en el caso de la verificación del personal docente, las instituciones de educación superior, deben de evidenciar su personal cuenta con las competencias necesarias desde la formación disciplinar, la capacitación y la actualización profesional y docente, y experiencia profesional y docente (Ver Tabla No. 3).

Tabla No. 3. Elementos de evaluación del personal docente CIFRHS.

ELEMENTOS DEL PERFIL DOCENTE	FORMA DE EVIDENCIAR LA COMPETENCIA DE LA PLANTA DOCENTE EN ENFERMERÍA
<b>I. Formación Disciplinar y Docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios en IES reconocidas por ANUIES.</li> <li>• El 50% o más, deberán ser docentes de formación de enfermería.</li> <li>• El 25% o más son PTC.</li> <li>• El 100% de la UA de formación disciplinar son impartidas por enfermeros (as).</li> <li>• El 30% y más de la plantilla, cuenta con un posgrado.</li> <li>• El 100% del personal, cuenta con una capacitación docente mínima de 40 horas:</li> </ul>
<b>II. Capacitación, actualización profesional y docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El 90% de los docentes, cuenta con una capacitación disciplinar mínima de 40 horas curriculares, con una vigencia no mayor a un año.</li> </ul>
<b>III. Experiencia profesional y docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El 100% del personal, debe contar una actualización profesional afin a la UA que imparte.</li> <li>• El 10% de los docentes cuenta con experiencia e investigación (publicaciones o presentación en eventos académicos).</li> <li>• El 50% de los docentes, están afiliados a un organismo reconocido.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, con base a los criterios esenciales del CIFRHS (2019).

En el caso de COMACE, como el máximo organismo acreditador en enfermería, evalúa a los docentes con los máximos estándares a nivel nacional. En el tema de las *categorías y grados académicos*, el organismo considera que la plantilla docente de profesores de tiempo completo debe ser de 35 por ciento, de los cuales un mínimo de 80% de académicos con un posgrado (especialidad o maestría) y un 20% con grado de doctor.

En cuanto al porcentaje mínimo de docentes con la *formación disciplinar* en el área es de un 60%, un 10 por ciento más que la exigencia del CIFRHS; en ese mismo sentido, el 100% debe poseer capacitación docente y disciplinar. Para las competencias del área de *investigación*, el 85% deberá pertenecer a un Cuerpo Académico, o grupo de investigación; el 65% de los Profesores de Tiempo Completo deben tener el reconocimiento al perfil deseable PRODEP, y preferentemente, el 21% o más, deben ser miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Para el tema de *extensión y vinculación*, COMACE reconoce que las competencias de un docente, radican también en que al menos el 70% de la plantilla estén certificados por un organismo reconocido por la Dirección General de Profesiones (DGP), el 100% con una participación activa en la comunidad,

así como una intensa vida colegiada dentro y fuera de la institución como en consejos técnicos, consejos universitarios, academias, consejos de vinculación partícipes en convocatorias de estímulos económico, trabajo con instituciones de salud públicas y privadas, entre otros.

El tema de la dimensión de extensión y vinculación es uno de los ejes medulares de los docentes para promover aprendizajes significativos, puesto que constituye el principal apoyo para la comunidad académica, y específicamente a los estudiantes, les permitirá la adquisición de conocimientos nuevos, desarrollar la praxis para brindar cuidados de calidad y educación para la salud, así mismo, durante este tipo de experiencias educativas, los estudiantes son asesorados personal de salud activo en instituciones y hospitales de los tres niveles de atención en salud.

Por último, para el claustro de Profesores de Tiempo Completo, deberán evidenciar, prepararse y capacitarse constantemente, para que cumplan con las competencias en las áreas docentes, tutorías, gestión administrativa, y aplicación de líneas de generación y aplicación del conocimiento de forma simultánea y a lo largo de su trayectoria.

## **CONCLUSIONES.**

La preparación docente del profesorado es, sin duda, uno de los principales desafíos actuales y potenciales de las escuelas y facultades de enfermería; particularmente, posterior a la pandemia del COVID-19, se dejó evidenciado la importancia de la preparación del profesional de esta área.

La competencia docente es aquel conjunto de saberes teóricos, prácticos y actitudinales para resolver un problema en cualquier contexto educativo; por un lado, el profesorado de enfermería debe tener un perfil altamente competente para transmitir conocimientos en el aula, talleres, prácticas en laboratorios de simulación clínica y en prácticas clínicas y/o comunitarias en los tres niveles de atención.

No es únicamente demostrar su formación disciplinar, es también demostrar una serie de competencias didácticas para coordinar grupos y aplicar instrumentos de evaluación educativa. La formación y preparación de una planta docente experta en salud pública y educación para la salud es altamente

importante. Se requieren de actores educativos que promuevan con sus estudiantes prácticas de autocuidado en la comunidad.

Finalmente, las competencias docentes en enfermería deben tener un enfoque global e integral para las asistenciales, docentes, administración e investigación; así como cumplir con un perfil e indicadores de calidad, a través de la evaluación de organismos con grandes desafíos como CIFRHS y COMACE.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Cárdenas BL, Padilla GL, Sánchez GM, Becerril AP. (2006) Modelo Educativo Unificado de Enfermería en México. Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería, A.C.
2. CIFRHS (martes 12 diciembre de 2006). Reglamento Interior de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud. [https://www.cifrhs.salud.gob.mx/site1/cifrhs/docs/cifrhs\\_reglamento.pdf](https://www.cifrhs.salud.gob.mx/site1/cifrhs/docs/cifrhs_reglamento.pdf)
3. CIFRHS (11 de diciembre de 2019). Criterios Esenciales para Evaluar Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas en Enfermería. [https://www.cifrhs.salud.gob.mx/site1/planes-programas/docs/200325\\_ce\\_enfermeria\\_v4.pdf](https://www.cifrhs.salud.gob.mx/site1/planes-programas/docs/200325_ce_enfermeria_v4.pdf)
4. COMACE. (octubre 2020). Instrumento de Evaluación en Línea para la Acreditación de Programas Académicos de Licenciatura en Enfermería basado en el SNAE-2019. <https://www.comace.mx/Documentos/SNAE-20.pdf>
5. Consejo Internacional de Enfermeras (2021). Enfermería, una voz para liderar. Una visión de futuro para la atención de salud. Editorial CIE. [http://www.icn.ch/system/files/documents/2021-05/ICN%20Toolkit\\_2021\\_SP\\_Final\\_0.pdf](http://www.icn.ch/system/files/documents/2021-05/ICN%20Toolkit_2021_SP_Final_0.pdf)
6. Cuba Esquivel, A. (2016). Constructo competencia: síntesis histórico-epistemológica. *Educación*, 25(48), 7-27. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.001>

7. López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesores, 20(1), 311-322  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016>
8. Martell Martorell, L. (2019). Proceso de Atención de enfermería en el Instituto de Hematología e Inmunología. Revista Cubana de Hematología, Inmunología y Hemoterapia, 35(4). Recuperado de <http://revhematologia.sld.cu/index.php/hih/article/view/1054>
9. Secretaría de Salud (2019). Criterios Esenciales para Evaluar Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas en Enfermería [Archivo PDF]. [https://www.cifrhs.salud.gob.mx/site1/planes-programas/criterios\\_esenciales.html](https://www.cifrhs.salud.gob.mx/site1/planes-programas/criterios_esenciales.html)
10. Sevillano, M. L. (Dir.) (2009). Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
11. Suárez Conejero JE, Listovsky G, Magaña Valladares L, Duré MI, García Gutiérrez JF, van Olphen M. Competencias esenciales para la docencia en salud pública: marco regional para las Américas. Rev Panam Salud Publica [Internet]. 2023;47:1. Disponible en: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/58240/v47e1372023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
12. Tobón, S. (2008). Formación basada en competencias. 2ª. Ed. Bogotá: Ecoe Ediciones. En: [https://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion\\_basada\\_competencias.pdf](https://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf)
13. Universidad Autónoma de Baja California, UABC (2010). Guía Metodológica para la Creación y Modificación de los Programas Educativos de la Universidad Autónoma de Baja California. Edición Gerardo Ávila. <https://web.uabc.mx/formacionbasica/documentos/c15.pdf>

**DATOS DE LOS AUTORES.**

1. **Roberto Carlos Sánchez Estrada.** Doctor en Educación, Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Baja California. Responsable de Seguimiento y Actualización Curricular. México. Correo electrónico: [sanchez.roberto@uabc.edu.mx](mailto:sanchez.roberto@uabc.edu.mx)
2. **Fabiola Cortez Rodríguez.** Maestra en Ciencias de la Salud, Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Baja California. Responsable de Laboratorios de Simulación Clínica. México. Correo electrónico: [fabiola.cortez@uabc.edu.mx](mailto:fabiola.cortez@uabc.edu.mx)
3. **Ana Lourdes Medina Leal.** Doctora en Salud Mental, Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Baja California. Responsable de Servicio Social Comunitario, México. Correo electrónico: [lourdes.medina@uabc.edu.mx](mailto:lourdes.medina@uabc.edu.mx)

**RECIBIDO:** 7 de enero del 2024.**APROBADO:** 4 de febrero del 2024.