


Desarrollo de una guía para el instructor: 'Tres Fases del Debriefing Holístico'

Fernanda dos Santos Nogueira de Góes¹

 <https://orcid.org/0000-0001-6658-916X>





Deirdre Jackman²

 <https://orcid.org/0000-0002-8039-3021>

Objetivo: describir el desarrollo de un Instrumento del *Debriefing* Holístico en inglés y portugués brasileño dirigido al educador de enfermería para promover un aprendizaje reflexivo. Método: estudio metodológico, con tres fases: revisión integradora de la literatura, desarrollo del instrumento, y revisión de un panel de expertos en enfermería. La revisión de la literatura siguió un proceso sistemático. Para el desarrollo del instrumento se utilizaron los resultados de la revisión de la literatura, el proceso de *debriefing* de Lederman y el sistema de aprendizaje de Zabala como referencial teórico para promover un aprendizaje reflexivo en la Simulación de Alta Fidelidad. El panel de expertos en enfermería analizó la calidad del instrumento. Resultados: la revisión de la literatura evidenció carencias en la preparación pedagógica del educador e indicó que no existe un instrumento integral de *debriefing* estructurada que capture los aspectos formativos y sumativos de la orientación del *debriefing* estructurado para ayudar al educador a realizarlo. El instrumento de del *debriefing* estructurado se preparó utilizando dos páginas: la primera muestra cómo realizar del *debriefing* estructurado y la segunda es una guía de preguntas. La evaluación del instrumento se realizó para un total de tres modificaciones para la congruencia y la claridad de lectura de los conceptos. Conclusión: se propone un Instrumento del *Debriefing* Holístico dirigido al educador de enfermería. Este estudio proporciona una visión general del proceso para promover un aprendizaje reflexivo en la Simulación de Alta Fidelidad y contribuir a la capacitación formal del educador de enfermería para aplicar la mejor práctica pedagógica.

Descriptores: Docentes de Enfermería; Enseñanza Mediante Simulación de Alta Fidelidad; Educación en Enfermería; Educación Superior; Aprendizaje; Enseñanza.

Cómo citar este artículo

Góes FSN, Jackman D. Development of an instructor guide tool: 'Three Stages of Holistic Debriefing' Rev. Latino-Am. Enfermagem. 2020;28:e3229. [Access   ]; Available in:  . DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.3089.3229>. mes día año URL

¹ Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Centro Colaborador de la OPS/OMS para el Desarrollo de la Investigación en Enfermería, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

² University of Alberta, Faculty of Nursing, Edmonton, Alberta, Canadá.

Introducción

En la última década, la Simulación de Alta Fidelidad (SAF) se ha utilizado ampliamente en la educación de enfermería como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. SAF se define como las actividades de aprendizaje que pueden replicar el entorno de la práctica para lograr objetivos educativos específicos y satisfacer los requisitos sociales de mantener la seguridad del paciente⁽¹⁾.

Debriefing es un componente esencial de todas las prácticas de simulación⁽¹⁻⁴⁾. Se define como un método pedagógico mediante el cual los alumnos son guiados por un facilitador mediante un proceso de pensamiento reflexivo, ayudándoles así a conectar la teoría con la práctica y comprender los conceptos dentro del escenario de la simulación^(1,3).

Debriefing presenta una serie de beneficios para la educación en enfermería, incluido el proceso de pensamiento reflexivo, ayudando de este modo a los estudiantes de enfermería a conectar la teoría con la práctica⁽⁵⁾, lo cual es un paso importante para involucrar a los estudiantes en un aprendizaje significativo⁽⁶⁻⁷⁾; para apoyarles en la deconstrucción de la actividad de aprendizaje y sintetizar posteriormente la experiencia para reforzar la actividad de aprendizaje para su evocación en el futuro⁽⁸⁾; y para facilitar el aprendizaje experimental para desarrollar/perfeccionar habilidades, reducir los sentimientos negativos y conectar las actividades simuladas con las situaciones clínicas de la vida real^(2,5-6).

Sin esta fase de reflexión (*debriefing*), la efectividad de la actividad de simulación puede verse enormemente disminuida y obstaculizar la evaluación de los estudiantes en relación con la actividad y su conexión con el aprendizaje construido previamente durante sus programas de estudio^(2,5-7,9).

Debriefing se acepta universalmente como un componente central y básico de SAF; sin embargo, no está claro cómo se enseña a los educadores de enfermería a aplicar la mejor práctica pedagógica⁽⁹⁻¹⁰⁾. A pesar del valor señalado del *debriefing* para el proceso de aprendizaje, particularmente en la educación de enfermería, la investigación aún está poco articulada^(2,9). Existe una falta de evidencia en relación con la capacidad del educador/instructor/entrevistador para apoyar, guiar, observar, evaluar y dirigir las acciones, discusiones y reflexiones del estudiante durante el componente del *debriefing* en SAF.

Resulta imperativo que el educador de enfermería esté bien informado sobre cómo llevar a cabo del *debriefing*, considerando la mejor práctica pedagógica⁽⁸⁻⁹⁾. En el caso de los educadores de enfermería, se plantea la siguiente cuestión ¿puede un Instrumento de *Debriefing* Holístico proporcionar información relevante para aplicar la mejor práctica pedagógica⁽¹¹⁾ en SAF, demostrando que el educador de enfermería es competente para facilitar el aprendizaje, obtener retroalimentación de apoyo e inmersiva, y para promover una comunicación efectiva?

Aunque algunos instrumentos de evaluación del *debriefing*⁽¹²⁾ reflejan los componentes centrales de la misma, estos se enfocan específicamente en la perspectiva del alumno. Por lo tanto, existe una falta de consenso y una ausencia en la literatura en relación con los recursos formales dirigidos el *debriefing* en la simulación para ayudar al educador de enfermería a realizarla, que considere la mejor práctica pedagógica y se convierta en un importante aliado para el desarrollo de la perspicacia clínica en los estudiantes de enfermería^(7,13-14).

Teniendo en cuenta que la simulación se utiliza a nivel mundial y la carencia de la mejor pedagogía es universal, el propósito de este artículo es describir el desarrollo de un Instrumento de *Debriefing* Holístico en inglés y portugués brasileño dirigido al educador de enfermería para promover un aprendizaje reflexivo.

Por lo tanto, este instrumento en más de un idioma adapta su uso de forma global para que pueda ser compartido por muchas instituciones extendiendo su aplicabilidad.

Método

Estudio metodológico⁽¹⁵⁾ para el desarrollo de un instrumento de *debriefing* en inglés y portugués brasileño dirigido al educador de enfermería para promover una guía de aprendizaje destinada a ayudar al educador/instructor de enfermería a promover la mejor práctica pedagógica en relación con *debriefing* de simulación.

Este estudio se desarrolló en tres fases: la primera fue una extensa revisión integradora de la literatura para apoyar el desarrollo del instrumento; la segunda, el desarrollo del instrumento *per se*; la tercera y última fase consistió en someter el instrumento al juicio de un panel de expertos educadores/investigadores de enfermería que realizan/enseñan y dirigen SAF y *debriefing*.

En la primera fase, los autores realizaron una revisión integradora de la literatura de los temas relacionados con el área de estudio. La pregunta de investigación que guió la revisión fue la siguiente: "¿Cómo lleva a cabo el educador/entrevistador la *debriefing* en SAF con los estudiantes de enfermería de posgrado/pregrado, teniendo en cuenta la mejor práctica pedagógica"?

Las fuentes de las bases de datos incluyeron la Biblioteca Virtual en Salud (BVS), CINAHL, Scopus, PubMed y Web of Science usando palabras clave para Web of Science y Scopus, descriptores para PUBMED y una combinación de los mismos para BVS y CINAHL. Los términos utilizados fueron "high-fidelity simulation", "*debriefing*", "education, nursing", "students, nursing" o "undergraduate nursing" o "graduate nursing student", "case studies", "health case" y "clinical case".

Los criterios de inclusión aplicados para esta revisión fueron: artículos sobre el proceso de *debriefing*; SAF y el proceso de *debriefing* con estudiantes de enfermería (pregrado y posgrado); artículos publicados en inglés,

español o portugués, entre 2005-2016. Los criterios de exclusión fueron: estudios no primarios, editoriales y estudios no desarrollados con estudiantes y profesores de enfermería. La recogida de datos se realizó entre septiembre y octubre de 2016; las búsquedas en todas las bases de datos se realizaron en una semana a principios de septiembre de 2016.

La revisión de la literatura aportó evidencia para apoyar el desarrollo del instrumento para guiar al educador/instructor de enfermería para aplicar la mejor práctica pedagógica en relación con la *debriefing* de simulación. Los resultados refuerzan la elección que realizaron los desarrolladores sobre la definición, los métodos y las técnicas de la *debriefing*; el nombre que se debe dar a quienes realizan el proceso de *debriefing* y la relevancia para incluir el aprendizaje actitudinal, cognitivo y procedimental.

En la segunda fase, se desarrolló el instrumento en base a los hallazgos de la revisión de la literatura, el referencial teórico del *debriefing* de Lederman (1992)⁽¹⁶⁾, y el proceso de aprendizaje actitudinal, cognitivo y procedimental de Zabala (1998)⁽¹⁷⁾.

El marco de referencia del Proceso de *Debriefing* de Lederman sostiene que la misma consta de tres fases: "la reflexión y el análisis sistemáticos (proceso autorreflexivo sistemático de los participantes sobre la experiencia por la que acaban de atravesar)"; "intensificación y personalización (reenfoque de las reflexiones de los participantes sobre su propia experiencia individual y los significados que tienen para ellos)"; por último, "generalización y aplicación (participantes desde su propia experiencia individual a más amplias aplicaciones e implicaciones de esa experiencia)"⁽¹⁶⁾.

El sistema de Zabala (1998) sostiene que el proceso de aprendizaje podría ocurrir desde una perspectiva actitudinal, cognitiva y procedimental, que están conectadas extrínsecamente entre sí. Las actividades de enseñanza-aprendizaje o secuencias de instrucción, debe agruparse y reunirse para fomentar relaciones y situaciones comunicativas entre maestros y estudiantes para socializar y organizar el grupo considerando el espacio y el tiempo⁽¹⁷⁾.

Dependiendo del enfoque y nivel educativo del conocimiento de los estudiantes, el educador de enfermería debe personalizar las prácticas de simulación para incluir un aspecto de una modalidad de aprendizaje, o la simulación puede ser nivelada en complejidad para incluir un mayor nivel de conocimiento y aplicación de habilidades dirigido al aprendizaje actitudinal, cognitivo y procedimental simultáneamente⁽¹⁶⁻¹⁷⁾.

La recolección de datos tuvo lugar entre noviembre de 2016 y marzo de 2017; el borrador número 10 se consideró adecuado para la revisión del experto.

Finalmente, los desarrolladores se basaron en su experiencia, los hallazgos de revisión de la literatura, y los sistemas de Lederman y Zabala⁽¹⁶⁻¹⁷⁾ para crear el instrumento '*Tres Fases del Debriefing Holístico*'.

En la tercera fase, se evaluó el instrumento '*Tres Fases del Debriefing Holístico*' con un panel de cinco expertos educadores/investigadores de enfermería que realizan/enseñan y dirigen SAF y la *debriefing* (3 canadienses y 2 brasileños) después de ser informados sobre la investigación y dar su consentimiento por escrito. Para seleccionar a los expertos⁽¹⁸⁾, se adoptó un puntaje mínimo de cinco puntos en base al Doctorado en Ciencias de la Salud (un punto), experiencia en Educación de Enfermería mediante SAF (un punto), ser miembro del profesorado de Enfermería (un punto), participar en un grupo/proyecto de investigación de SAF (un punto), y autoría o coautoría de trabajos publicados en revistas sobre Educación en Enfermería o SAF (un punto).

Las evaluaciones se enviaron electrónicamente a los expertos en abril de 2017. Se les pidió que analizaran el diseño y el contenido de la guía en términos de claridad, apariencia. Este proceso se realizó 3 veces, hasta que todos los expertos estuvieron de acuerdo por unanimidad.

La investigación fue registrada en la Plataforma Brasil/CONEP (CAAE 67357517.8.0000.5393) y aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Enfermería Ribeirão Preto (2.111.736), de acuerdo con la Resolución 466/12 del Consejo Nacional de Salud⁽¹⁹⁾.

Resultados

En la revisión de la literatura (fase 1), la primera búsqueda resultó en 220 estudios: 61 de Web of Science, 31 de BVS, 44 de PUBMED, 30 de Cinahl y 54 de Scopus; tras la lectura del resumen y/o texto completo para analizar el cumplimiento de los criterios de inclusión, se incluyeron 31 estudios primarios relacionados con el proceso de *debriefing*.

Este estudio identifica que, aunque sean principalmente los miembros del profesorado los que realizan la *debriefing*, los criterios formales de preparación pedagógica están ausentes. Sólo un estudio se centró en el papel del educador de enfermería en la *debriefing* en SAF, incluyendo la aplicación de la mejor pedagogía. Un estudio indicó que se realizó una *debriefing* formativa. Del total, 16 estudios reportaron el uso de instrumentos (23 – 12 estudios indicaron usar más de un instrumento) para guiar o evaluar el proceso de *debriefing* sobre la perspectiva del estudiante, ninguno de los cuales se desarrolló específicamente para ayudar al educador de enfermería a realizar el *debriefing*, incluida la asistencia a procesos particulares de aprendizaje como las modalidades actitudinales, cognitivas y técnicas.

Como resultado de la segunda fase, considerando la experiencia de los desarrolladores como educadores/investigadores de enfermería que realizan/enseñan y dirigen SAF y lo *debriefing*, se está elaborando un sistema de *debriefing* holístico que incluye una *debriefing* formativo y de resumen. El instrumento

permite al educador de enfermería guiar a todo el grupo (práctica de SAF y observación grupal) para la autorreflexión y la reflexión grupal a través de todas las prácticas de simulación. Además, también puede ayudar al profesorado de enfermería a mejorar su papel como educadores para llevar a cabo el *debriefing* incorporando elementos pedagógicos en su realización, mediante el uso de un instrumento.

De acuerdo con los Estándares de Mejores Prácticas de INACSL⁽²⁰⁾, el proceso de simulación en SAF puede tener lugar con grupos pequeños para facilitar la evaluación formativa, no más de 5 estudiantes por educador. Para

el propósito de este instrumento, los autores definen la *debriefing* formativa como una actividad de reflexión que debe realizar el educador de enfermería durante todo el proceso de simulación, considerando que la *debriefing* debe ser un proceso continuo de pensamiento reflexivo para el aprendizaje y la futura toma de decisiones del estudiante de enfermería.

Este estudio propone un instrumento denominado 'Tres Fases de la Debriefing Holístico' y sugiere el tiempo necesario para completar cada etapa de simulación, incluida la *Debriefing* previa (Figura 1).

Tres Fases de la Entrevista Estructurada Enfocada/Formativa/Resumen Efectiva: Una Guía de la Entrevista Estructurada para el Instructor

Entrevista Previa: se han completado todos los objetivos preestablecidos antes de comenzar la sesión de simulación	1. Entrevista estructurada: se han completado las 3 fases de la entrevista estructurada Enfocada/Formativa/Resumen () Sí () No
() Sí () No	2. Tiempo sugerido para el Debriefing focado (inmediatamente após a experiência prática de cada grupo menor de alunos): 10 min.
Tiempo sugerido para la Entrevista Previa: 10-15 min	3. Tiempo sugerido para la Entrevista Estructurada Formativa (durante la sesión): = 2h
	4. Tiempo sugerido para la Entrevista Estructurada Resumen: 30 min.



ENTREVISTA PREVIA (10-15 min)	Realizado	Comentario
<ul style="list-style-type: none"> El instructor establece un acuerdo con todos los participantes del grupo para promover un ambiente seguro, es decir: de respeto mutuo, confidencialidad, ética, horario asignado para cada actividad, objetivos concretos de aprendizaje, y suministro de información para el próximo escenario de simulación. El instructor proporciona información sobre todas las funciones del equipo, incluidos los maniqués (o pacientes estándar) y el papel de cada uno de los participantes. 		
3 ETAPAS DE LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA EFECTIVA (Proceso de la Entrevista Estructurada Enfocada/Formativa/Resumen - VER MODELO)	Realizado	Comentario
Primera Etapa de la Entrevista Estructurada: autorreflexión inmediata de los estudiantes posterior a la experiencia práctica. ENTREVISTA ESTRUCTURADA ENFOCADA		
<ul style="list-style-type: none"> El instructor invita al estudiante, al terminar la experiencia práctica, a reflexionar sobre el aprendizaje afectivo, cognitivo y procedimental antes de abrir el debate a la discusión/reflexión en grupos grandes. 		
Segunda Etapa de la Entrevista Estructurada: facilitar la discusión/reflexión en grupos grandes. ENTREVISTA ESTRUCTURADA FORMATIVA	Realizado	Comentario
<ul style="list-style-type: none"> El instructor reitera con el grupo grande el propósito de la simulación. (ver la parte B para modelos de las preguntas de orientación) El instructor facilita la discusión durante las observaciones de grupos grandes El instructor revisa con el grupo grande los conceptos predeterminados y promueve la discusión de los conceptos elegidos en términos de las necesidades afectivas, cognitivas y procedimentales. El instructor dirige la facilitación con el grupo grande para explorar cómo conectan el conocimiento previo y lo aplican al aprendizaje durante la observación y la práctica de las experiencias de simulación. (ver la parte B para modelos de las preguntas de orientación) 		
Tercera Etapa de la Entrevista Estructurada: resumen final del aprendizaje logrado en las prácticas de simulación ENTREVISTA ESTRUCTURADA RESUMEN	Realizado	Comentario
<ul style="list-style-type: none"> El instructor pregunta al grupo lo aprendido durante la observación y al realizar los componentes prácticos de las prácticas de simulación, incluido el aprendizaje afectivo, cognitivo y procedimental. (ver la parte B para modelos de las preguntas de orientación) El instructor vuelve a aclarar los hechos, conceptos y principios utilizados en el escenario de simulación. (ver la parte B para modelos de las preguntas de orientación) El instructor alienta y guía al grupo para proponer soluciones y sugerir decisiones futuras basadas en la evidencia de las mejores prácticas. (ver la parte B para modelos de las preguntas de orientación) * El instructor solicita a cada miembro del grupo grande que realice una autoevaluación/reflexión de cada actuación individual, antes de terminar la entrevista estructurada. (ver la parte B para modelos de las preguntas de orientación) 		

Versión 10, Modelo de guía de la entrevista estructurada de/FSNGoes; Djackman® 06/2017

De los autores, versión diez

Figura 1 - Portada de 'Tres Fases del Debriefing Holístico', un instrumento de *debriefing* y guía para el instructor

- *Debriefing* previa (Tiempo sugerido: 10-15 minutos): el educador puede completar todos los objetivos preestablecidos antes de comenzar la sesión de simulación, incluido el establecimiento de un acuerdo con todos los participantes del grupo para promover un entorno seguro:
 - respeto mutuo, confidencialidad, ética, un esquema programado del tiempo asignado para cada actividad; objetivos de aprendizaje específicos, el papel de cada participante.
 - el suministro de información para el próximo escenario de simulación proporciona información sobre todas las funciones del equipo, incluidos los maniqués (o pacientes estándar).
 - Primera etapa de la *debriefing*: *Autorreflexión inmediata de los estudiantes posterior a la práctica/debriefing enfocada*. (Tiempo sugerido: 10 minutos por alumno/grupo). El educador:
 - invita a los estudiantes inmediatamente después de la práctica a una reflexión afectiva y cognitiva.
 - realiza el aprendizaje procedimental antes de abrir el debate a la discusión/reflexión en grupos grandes. Esta fase debe repetirse inmediatamente después de la práctica en un grupo pequeño de estudiantes.
 - Segunda fase de la *debriefing*: *facilita la discusión/reflexión/debriefing formativa de grupos grandes* (Tiempo sugerido: 2 horas) Mientras el alumno/grupo atiende las prácticas de simulación, el educador incita a todo el grupo (presente en la sala de observación) a discutir y pensar críticamente durante la sesión de simulación:
 - el instructor reitera con el grupo grande el propósito de la simulación.
 - el instructor facilita la discusión durante las observaciones de grupos grandes.
 - el instructor revisa con el grupo grande los conceptos predeterminados y promueve la discusión de estos conceptos elegidos en base a las necesidades afectivas, cognitivas y procedimentales.
 - el instructor lidera la facilitación con el grupo grande para explorar cómo conectan el conocimiento previo y lo aplican al aprendizaje durante la observación y las prácticas simuladas.
 - Tercera fase del *debriefing*: *Resumen final del aprendizaje logrado en la simulación/práctica - debriefing de resumen* (Tiempo sugerido: 30 minutos): Esta es la etapa final y debe hacerse después de que todo el grupo haya participado en las prácticas de simulación:
 - el instructor pregunta al grupo qué aprendizaje han obtenido durante la observación y las prácticas simuladas, incluido el aprendizaje afectivo, cognitivo y procedimental.
 - el instructor vuelve a aclarar los hechos, conceptos y principios utilizados en el escenario de simulación.
 - el instructor alienta y guía al grupo para proponer soluciones y sugerir decisiones futuras basadas en la evidencia de las mejores prácticas.
 - el instructor solicita a cada miembro del grupo grande que realice una autoevaluación/reflexión de cada actuación individual, antes de terminar el *debriefing*.
- Además, en el reverso de la hoja se han incluido modelos de preguntas de orientación para cada fase, para facilitar que el educador principiante realice un informe centrado en la mejor práctica pedagógica (Figura 2).
- En la tercera fase, este estudio realizó una evaluación del instrumento con cinco expertos educadores/investigadores de enfermería que realizan/enseñan y dirigen SAF y *debriefing* (3 canadienses y 2 brasileños) invitados según el criterio de los autores para garantizar la participación de los expertos. Todos ellos tienen más de 6 años de experiencia como educadores y utilizan SAF en la educación de enfermería; aunque uno de los miembros no realiza investigaciones en SAF/*debriefing*, participa en un grupo/proyecto de investigación y en la autoría o coautoría de trabajos publicados en revistas.
- Este proceso se realizó para un total de tres modificaciones para la congruencia y claridad de lectura de los conceptos. Para cada versión analizada por expertos, la autora discutió las sugerencias y realizó modificaciones, si era necesario. La versión 7 (la primera enviada a los expertos) mostró un panorama importante de cómo los educadores de enfermería entienden la herramienta y ayudó a mejorarla. La segunda y tercera versión (8 y 9) se centró más en la clarificación de la imagen.

Tres Fases de la Entrevista Estructurada Enfocada/Formativa/Resumen Efectiva: Una Guía de la Entrevista Estructurada para el Instructor - parte B

<p>Primera fase de la entrevista estructurada: (Enfocada) Autorreflexión inmediata de los estudiantes posterior a la experiencia práctica Invite al alumno al terminar la parte práctica de las prácticas de simulación a hablar sobre: a) Aprendizaje afectivo (¿Cómo te sientes tú acerca de las prácticas de simulación? ¿Qué partes te han gustado? ¿Cuáles no? ¿Por qué? b) Aprendizaje cognitivo (¿Qué revela esta experiencia de simulación sobre ti como estudiante?) O (¿Qué aprendes al participar en las prácticas de simulación?) O (¿Cómo ves tu aprendizaje promedio de esta experiencia?) c) Aprendizaje procedimental (¿Qué tipo de habilidades psicomotoras crees que has desarrollado durante las prácticas de simulación?)</p>
<p>Segunda fase de la entrevista estructurada: (Formativa) entrevista estructurada continua con el grupo grande durante toda la simulación Reitere con el grupo el propósito de la simulación. (Aquí existe un ambiente seguro para que todos aprendan, compartan y discutan ideas y desarrollen conocimientos juntos ...)</p> <p>Durante la observación grupal, el instructor facilita una revisión de los conceptos elegidos en base a las necesidades afectivas, cognitivas y procedimentales. (¿Qué aspectos de las prácticas de simulación son relevantes para discutir en base a la evidencia de las mejores prácticas) O (¿Cuáles son algunos aspectos de las prácticas de simulación que pueden ayudar al grupo a aprender sobre ...?) o Aprendizaje afectivo ¿Cómo se sintieron, como grupo, durante el proceso de las prácticas de simulación? o Aprendizaje cognitivo (Como grupo, ¿qué creen que aprendieron o saben/entienden mejor ahora? o Aprendizaje procedimental (Como grupo, ¿cómo les ha ayudado esta experiencia de simulación y discusión a desarrollar sus habilidades psicomotoras? ¿Por qué o por qué no? Permita la reflexión con el grupo para explorar cómo conectan el conocimiento previo y lo aplican al aprendizaje en las prácticas de simulación. (Por favor compara y contrasta lo que has aprendido durante esta simulación con lo que habías aprendido al comienzo del (curso, año y disciplina). ¿Qué es similar? Diferente</p>
<p>Tercera fase de la entrevista estructurada: (Resumen) Reflexión final del grupo grande y su aplicación al aprendizaje logrado Pregunte de nuevo al grupo cómo se sienten emocionalmente después de las prácticas de simulación. (¿Cómo te sentiste después de las prácticas de simulación?)</p> <p>Pregunte de nuevo al grupo qué aprendizaje se logró durante la observación y los componentes prácticos de las prácticas de simulación: o Aprendizaje afectivo (En general, ¿cómo te sentiste sobre el impacto de esta experiencia de simulación en tu aprendizaje? ¿Por qué?) o Aprendizaje cognitivo (En general, ¿cómo percibiste tu progresión de aprendizaje por medio de esta experiencia?) o Aprendizaje procedimental (En general, ¿qué tipo de habilidades psicomotoras crees que desarrollaste por medio de las prácticas de simulación?)</p> <p>Vuelva a alentar y guiar al grupo para proponer soluciones y tomar decisiones futuras basadas en la evidencia de las mejores prácticas. (Por favor, verbaliza al menos un aspecto del aprendizaje que hayas mejorado ...) O (verbaliza un aspecto del aprendizaje que hayas logrado al ver el trabajo de tus compañeros de clase mediante el proceso de simulación que te gustaría probar en tu próxima experiencia de simulación o ¿lo usarías en tu práctica en el futuro?)</p> <p>Vuelva a aclarar hechos, conceptos y principios utilizados por el grupo en las prácticas de simulación. ¿Crees que las prácticas de simulación y los conceptos que discutimos en la entrevista previa están claros para ti en base a la evidencia de las mejores prácticas? ¿Por qué o por qué no?</p> <p>Vuelva a guiar y apoyar con el grupo para realizar una autoevaluación/reflexión de la actuación individual, antes de acabar la entrevista estructurada. (Antes de cerrar esta sección de la entrevista estructurada, reflexiona individualmente sobre los aspectos de enseñanza/aprendizaje de las prácticas de simulación)</p>

Versión 10, Modelo de guía de la entrevista estructurada de/FSNGoes; Djackman® 06/2017

Puede moverse hacia adelante y hacia atrás entre las tres fases.

De los autores, versión diez

Figura 2 - Reverso de 'Tres fases del Debriefing holístico', modelos de preguntas de orientación - parte B

Discusión

Teniendo en cuenta que los facilitadores deben estar adecuadamente capacitados para realizar una *debriefing*⁽²¹⁾, este estudio ha presentado el desarrollo de un Instrumento de *Debriefing* Holístico en inglés y portugués brasileño dirigido al educador de enfermería para promover un aprendizaje reflexivo teniendo en cuenta el papel del educador de enfermería en la promoción de las mejores prácticas pedagógicas y sus recomendaciones para la futura educación en enfermería. Como no se han encontrado otras herramientas nacionales e internacionales enfocadas en el educador de enfermería, no se puede realizar una comparación de los hallazgos, por lo que es un estudio innovador.

Dentro de la primera fase de una extensa revisión integradora de la literatura, este estudio examinó el conjunto de la investigación realizada en SAF durante un período de 12 años, con estudios procedentes de América del Norte y del Sur, Europa y Asia, lo que proporciona una visión general del estado de las publicaciones científicas relativas a la *debriefing* como recurso y promueve la mejor pedagogía en la educación de enfermería mediante SAF.

Esta revisión proporcionó resultados que resaltan áreas en las que existen carencias, como la ausencia de estudios centrados en el papel del educador de enfermería en el proceso de *debriefing* en SAF donde se considera o menciona la promoción de la mejor pedagogía y no existen herramientas definidas que puedan ayudar específicamente al educador de

enfermería para llevar a cabo sesiones de información donde se describe la atención a los diversos modelos de aprendizaje actitudinal, cognitivo y técnico.

Para desarrollar el instrumento '*Tres Fases de la Debriefing Holístico*', se ha elegido el referencial teórico del *debriefing* de Lederman porque sostiene que el facilitador puede ayudar a los estudiantes a aprender y su implicación y no decirles (a los estudiantes) lo que pueden aprender. Además, Lederman⁽¹⁶⁾ argumenta que "en el contexto educativo, el objetivo es facilitar la comprensión de lo que ha sucedido, descubrir lo que haya aprendido el participante y contrastarlo con el objetivo de aprendizaje del instructor". Este referencial ha sido utilizado en un amplio rango de materias en diversas áreas⁽²²⁻²³⁾.

Debido a que en la educación de enfermería es importante vincular el aprendizaje actitudinal, cognitivo y procedimental, este estudio también utilizó el referencial teórico de Zabala (1998) sobre el proceso de aprendizaje⁽¹⁷⁾. Estas actividades complejas estimulan un proceso de elaboración personal del conocimiento. Las actividades experimentales y prácticas permiten que el nuevo contenido de aprendizaje se relacione con el conocimiento previo. La comprensión es parte del conocimiento del estudiante no sólo cuando puede repetir su definición, sino también para usarla para la interpretación, comprensión o exposición de un fenómeno o situación, capaz de situar hechos, objetos o situaciones concretas⁽¹⁷⁾.

Además, Zabala (1998) afirma que la mejor práctica pedagógica debe alinearse y responder a las necesidades sociales de varias poblaciones. La pedagogía también debe atender las necesidades actuales y contextuales del alumno, incluida la diversidad y autonomía del mismo, ya que esto influye en cómo los alumnos procesan y construyen el conocimiento⁽¹⁷⁾.

Debido a que el estudiante debe participar activamente durante el aprendizaje, este estudio tiene como objetivo una *debriefing* formativa. La expresión "evaluación formativa" data de la década de 1960⁽²⁴⁾ para proporcionar a los estudiantes retroalimentación a nivel individual en cada fase de su proceso de aprendizaje.

El *debriefing* como evaluación formativa es un proceso altamente interactivo en el que el instructor no evalúa simplemente las habilidades y la comprensión de manera imparcial, sino que también se cogeneran nuevas ideas en un diálogo entre el instructor y los estudiantes⁽¹³⁾.

A partir de la práctica docente del autor reforzada por la evidencia científica, el hecho de realizar el *debriefing* únicamente al final de toda la simulación puede provocar el desinterés de los estudiantes e influenciar el resultado del aprendizaje. Animar al alumno que participa activamente en la propuesta pedagógica resulta en niveles más altos

de retención cuando los alumnos piensan, analizan y discuten activamente lo que ha sucedido^(5,23).

La evaluación resumen se produce al final de la sesión de capacitación, proporciona retroalimentación implícita sobre la posición del estudiante y puede provocar cambios en el conocimiento o comportamiento de los estudiantes, especialmente a través del proceso de estudiar para el examen. La evaluación formativa se realiza durante todo el período de capacitación y se adapta al alumno individual^(13,25), ayuda a desarrollar la identidad profesional por medio de la interacción social en las conversaciones de aprendizaje y ayuda a mejorar las habilidades clínicas o el trabajo en equipo⁽²⁵⁾.

Aunque en este estudio los autores creen que el *debriefing* durante la simulación debe llevarse a cabo durante todas las prácticas de simulación como una forma de estimular la participación activa del alumno⁽⁵⁾ (alumno realizando la práctica y grupo de observación), la propuesta de herramienta también permite que el entrevistador realice el *debriefing* al final de la simulación.

Dependiendo de la estructura física y de los recursos del centro de simulación y la disponibilidad de espacios seguros y éticos para la realización del *debriefing*, puede no ser posible llevar a cabo el *debriefing* formativo; los estudiantes deben sentir que pueden externalizar sus conocimientos y sentimientos sin ser juzgados y castigados por sus colegas o los educadores de enfermería^(22,26).

La experiencia y el debate de los desarrolladores junto con los comentarios de los revisores externos ayudaron a mejorar el instrumento de *debriefing* en términos de claridad, proporcionando un modelo visualmente completo y prestando la debida atención al texto. Las múltiples revisiones preliminares buscaban crear un instrumento que fuera de fácil utilización para todos los educadores/instructores que utilizan SAF en sus cursos/programas.

Aunque la Herramienta de *Debriefing* Holístico parece ser la primera que se centra en el educador de enfermería, la ausencia de otras herramientas similares influye en la posibilidad de comparar la aplicación en la educación de enfermería para promover el aprendizaje reflexivo.

Finalmente, la construcción de instrumentos educativos para la educación e investigación en enfermería fomenta la práctica basada en la evidencia, y el avance del conocimiento científico desde el marco pedagógico y metodológico que garantiza la validez de contenido del material⁽²⁷⁾.

Para el uso del instrumento, este estudio aconseja:

- El *debriefing* preliminar es un paso importante; forma parte del proceso de simulación y ayuda al estudiante a sentirse cómodo con la experiencia.

- Pauta para el *debriefing* formativo. El educador debe analizar qué recursos se encuentran disponibles en el centro de simulación para elegir la mejor manera de realizar un informe centrado en la mejor práctica pedagógica.
- En situaciones en las que es posible el *debriefing* formativo, el instructor puede dar voz a todos los estudiantes inmediatamente después de su práctica y animar a quien no se siente cómodo para reflejar en voz alta su experiencia.
- Los modelos de las preguntas de orientación no son obligatorios; podrían ayudar especialmente a los educadores principiantes.
- Reforzar con el grupo la importancia de la autoevaluación y reflexión grupal.

Las limitaciones del estudio están en la importancia de llevar a cabo estudios prospectivos para realizar un seguimiento de la aplicación del instrumento con un educador de enfermería de habla brasileña e inglesa durante la planificación y ejecución de SAF en la educación de enfermería para aplicar la mejor práctica pedagógica para la capacitación de enfermeras competentes y comprometidas con la salud global.

Conclusión

En este estudio metodológico, los autores proponen un nuevo instrumento '*Tres fases del debriefing holístico*' dirigido al educador de enfermería para promover un aprendizaje reflexivo. Este estudio proporciona una visión general del proceso de desarrollo como recurso, que promueve la mejor pedagogía en la educación de enfermería mediante SAF.

Este estudio describe todas las fases para desarrollar un instrumento inédito que incluye una amplia revisión integradora de la literatura, el uso de referenciales teóricos para apoyar el desarrollo del instrumento y el análisis de un panel de expertos. Los autores proponen el *debriefing* formativo durante todo el proceso de simulación, con el fin de mejorar los niveles más altos de retención de los estudiantes para pensar críticamente, analizar y discutir lo que ha sucedido.

Implicaciones para la educación de enfermería: el desarrollo de '*Tres fases de la debriefing holístico*' podría contribuir a la capacitación formal del educador de enfermería para aplicar la mejor práctica pedagógica; el instrumento también puede ayudar a los educadores de enfermería a organizar su trabajo pedagógico porque incorporará una guía de reflexión para ayudar a los estudiantes a afrontar los sentimientos y luego los problemas cognitivos. Este instrumento también se puede utilizar para capacitar a los educadores de

enfermería en el uso de metodologías activas y a los que deseen incluir SAF en su práctica pedagógica. Los directores pedagógicos deben prestar atención a este instrumento como recurso auxiliar para mejorar las prácticas de enseñanza en los laboratorios de simulación.

Referencias

1. The NCSBN national simulation study: A longitudinal, randomized, controlled study replacing clinical hours with simulation in prelicensure nursing education. *J Nurs Regul.* 2014; 5(2):S3-S40. doi: 10.1016/S2155-8256(15)30062-4
2. Alconero-Camarero AR, Romero AG, Sarabia-Cobo CM, Arce AM. Clinical simulation as a learning tool in undergraduate nursing: Validation of a questionnaire. *Nurse Educ Today.* 2016; 39:128-34. doi:10.1016/j.nedt.2016.01.027
3. Dreifuerst KT, Decker S. Debriefing: An essential component for learning in simulation pedagogy. In: Jeffries PR, editor. *Simulation in nursing education: From conceptualization to evaluation.* New York: National League for Nursing; 2012.
4. Eppich W, Cheng A. Promoting excellence and reflective learning in simulation (PEARLS): Development and rationale for a blended approach to health care simulation debriefing. *Simul Healthc.* 2015; 10(2):106-15. doi: 10.1097/SIH.0000000000000072.
5. Gaylle D. In-simulation Debriefing Increases Therapeutic Communication Skills. *Nurse Educ.*; Ahead of Print. Jan 2019. doi: 10.1097/NNE.0000000000000643.
6. Jarden RJ, Sandham M, Siebert R, Koziol-McLain J. Strengthening workplace well-being: perceptions of intensivencare nurses. *Nurs Crit Care.* 2019 Jan; 24(1):15-23. doi: 10.1111/nicc.12386.
7. Bradley CS. Impact of Training on Use of Debriefing for Meaningful Learning. *Clin Simul Nurs.* 2019 Jul; 32:13-9. doi: 10.1016/j.ecns.2019.04.003
8. Dreifuerst KT. Getting started with debriefing for meaningful learning. *Clin Simul Nurs.* 2015 [cited Feb 13, 2018]; 11(5):268-75. doi: 10.1016/j.ecns.2015.01.005
9. Coyne E, Rands H, Frommolt V, Kain V, Plugge M, Mitchell M. Investigation of blended learning video resources to teach health students clinical skills: An integrative review. *Nurse Educ Today.* 2018; 63:101-7. doi: 10.1016/j.nedt.2018.01.021
10. Fanning RM, Gaba DM. The role of debriefing in simulation-based learning. *Simul Healthc.* 2007; 2(2): 115-25. doi:10.1097/SIH.0b013e3180315539
11. Erlam G, Smythe L, Clair VW. Action research and millennials: Improving pedagogical approaches to encourage critical thinking. *Nurse Educ Today.* 2018; 61:140-5. doi: 10.1016/j.nedt.2017.11.023
12. Bradley CS, Dreifuerst KT. Pilot Testing the Debriefing for Meaningful Learning Evaluation Scale.

- Clin Simul Nurs. 2016 Jul;12(7):277-80. doi: 10.1016/j.ecns.2016.01.008
13. Rudolph JW, Simon R, Raemer DB, Eppich WJ. Debriefing as Formative Assessment: Closing Performance Gaps in Medical Education. *Acad Emerg Med.* 2008; 15(11): 1010-6. doi: 10.1111/j.1553-2712.2008.00248.x
14. Beroz S. A Statewide Survey of Simulation Practices Using NCSBN Simulation Guidelines. *Clin Simul Nurs.* 2017 Jun;13(6):270-7. doi: 10.1016/j.ecns.2017.03.005
15. Polit D, Beck C. *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem.* 7ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2011.
16. Lederman LC. Debriefing: Toward a systematic assessment of theory and practice. *Simul Gaming.* 1992; 23(2):145-60. doi: 10.1177/1046878192232003
17. Zabala A. *A prática educativa.* Florianópolis: Artmed; 1998.
18. Fehring JR. Methods to validate nursing diagnoses. *Heart & Lung.* [Internet]. 1987[cited May 20, 2019]. 16(6): 625 - 9. Available from: https://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=nursing_fac
19. Conselho Nacional de Saúde (BR). Resolução nº 466 de 12 de Dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos [Internet]. [Acesso 20 maio 2019]. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
20. INACSL Standards of Best Practice: SimulationSM Participant Evaluation. *Clin Simul Nurs.* 2016 Dec; 9(Suppl 6): S26 - S9. doi: 10.1016/j.ecns.2016.09.009
21. Decker S, Fey M, Sideras S, Caballero S, Rockstraw L, Boese T, et al. INACSL Standards of best practice: Simulation standard VI: The debriefing process. *Clin Simul Nurs.* 2013; 9(Suppl 6):S26-S9. doi: 10.1016/j.ecns.2013.04.008
22. Hoogen J, Lo J, Meijer S. Debriefing Research Games: Context, Substance and Method. *Simul Gaming.* 2016; 47(3): 368-88. doi: <https://doi.org/10.1177/1046878116651023>
23. Hall K, Tori K, Best Practice Recommendations for Debriefing in Simulation-Based Education for Australian Undergraduate Nursing Students: An Integrative Review. *Clin Simul Nurs.* 2017; 13:39-50. doi: 10.1016/j.ecns.2016.10.006
24. Bloom BS, Hasting JT, Madaus GF. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.* New York: McGraw-Hill Book; 1971.
25. Dixson DD, Worrell FC. Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory Into Practice.* 2016; 55:2, 153-9. doi: 10.1080/00405841.2016.1148989
26. Martins JCA. Aprendizagem e desenvolvimento em contexto de prática simulada. *Rev. Enf. Ref.* 2017 Mar; IV(12): 155-162. doi: 10.12707/RIV16074.
27. Galindo-Neto NM, Alexandre ACS, Barros LM, Sá GGM, Carvalho KM, Caetano JA. Creation and validation of an educational video for deaf people about cardiopulmonary resuscitation. *Rev. Latino-Am. Enfermagem.* 2019; 27: e3130. doi: 10.1590/1518-8345.2765.3130


Recibido: 13.12.2018

Aceptado: 16.09.2019

Autor correspondiente:

Fernanda dos Santos Nogueira de Góes

E-mail: fersngoes@eerp.usp.br

 <https://orcid.org/0000-0001-6658-916X>

Copyright © 2020 Revista Latino-Americana de Enfermagem

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons CC BY.

Esta licencia permite a otros distribuir, mezclar, ajustar y construir a partir de su obra, incluso con fines comerciales, siempre que le sea reconocida la autoría de la creación original. Esta es la licencia más servicial de las ofrecidas. Recomendada para una máxima difusión y utilización de los materiales sujetos a la licencia.