

Universidad de Salamanca

Facultad de Educación

Programa de Doctorado en Educación



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

## **TESIS DOCTORAL**

La capacitación docente de los profesores de Enfermería.  
Análisis de competencias y propuesta formativa

**Alumno:** Raúl Quintana Alonso

**Director:** Prof. Dr. D. José Antonio Cieza García

Salamanca, 2023

Universidad de Salamanca

Facultad de Educación

Programa de Doctorado en Educación



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

La capacitación docente de los profesores de Enfermería.  
Análisis de competencias y propuesta formativa

*Tesis Doctoral*

**Raúl Quintana Alonso**

Vº Bº

Director

Doctorando

**Salamanca, 2023**



*A Lucía, mi eterna maestra.*

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, deseo agradecer de corazón al Prof. Dr. D. Jose Antonio Cieza García, director de esta Tesis Doctoral, por haber confiado en mí desde el principio y haber abierto las puertas de las Ciencias de la Educación a un enfermero con grandes inquietudes, pero con más necesidades de que un gran experto como él le guiara en este camino. Sin su paciencia, enseñanzas y consejos este trabajo no hubiera sido posible. He aprendido mucho más de lo que podía esperar gracias a él y no puedo más que darle las gracias por todo, ha sido un inmenso placer ser su estudiante.

A Lucía, gracias por enseñarme la competencia más importante de la vida, el amor. Gracias por hacer que sea mejor cada día y por motivarme para seguir avanzando. Sin tu impulso esta Tesis Doctoral no se hubiera hecho realidad, este proyecto es más tuyo que mío. Doy gracias cada día a Dios, porque estés a mi lado, realizando juntos este apasionante viaje que es la vida.

También quiero dar las gracias a mis compañeros de la Facultad de Enfermería y Fisioterapia Salus Infirmorum, y sobre todo a nuestra Decana, la Prof. Dra. Dña. Elena Chamorro Rebollo, por ayudarme incondicionalmente y siempre darme su apoyo en los proyectos que inicio, aunque alguno de ellos pueda parecer “alocado”. Es un inmenso orgullo trabajar a su lado y seguir impulsando el proyecto tan apasionante que nos dejó en herencia María de Madariaga.

A mi familia, por estar siempre presentes, gracias por toda su ayuda a lo largo de estos años y por la que vendrá en los siguientes.

No podía dejar de agradecer a todos los compañeros, profesores de Enfermería de toda España, que me han regalado su tiempo colaborando en las diferentes fases del estudio, sin su ayuda esto no hubiera sido posible.

Por último, quiero agradecer a Dios, por cuidarme y acompañarme siempre y por ponerme en este camino y hacer llegar a mí las situaciones y personas que me han ayudado a poder finalizarlo.

## RESUMEN

El ejercicio de la docencia es una actividad de una elevada responsabilidad. Un docente no solo brinda conocimientos teóricos a sus estudiantes, sino que los acompaña en el proceso madurativo como individuos, ayudándoles a adquirir otras habilidades y competencias igual o más importantes que el propio saber de la disciplina que están estudiando, como son la empatía, pensamiento crítico, comunicación, trabajo en equipo, resolución de problemas etc. Todo ello encaminado a que sus estudiantes se puedan desarrollar profesionalmente con éxito a la vez que se convierten en ciudadanos comprometidos que aportan valor a la sociedad.

Para poder realizar esta imprescindible labor, los profesores no solo deben ser expertos en su área disciplinar, hecho que se da por supuesto si van a impartir una asignatura relacionada con la misma, sino que tienen que disponer de unas adecuadas competencias docentes, que les habiliten para cumplir con eficacia todas las funciones de un profesor y no únicamente la de transmitir sus conocimientos a los estudiantes.

En este punto es donde se encuentra el mayor problema relacionado con la enseñanza en la universidad y es que, a pesar de la intención manifestada por las autoridades de exigir formación en educación a todo aquel que quiera desarrollarse profesionalmente como profesor universitario, a día de hoy, no existe ninguna normativa que indique tal necesidad, siendo únicamente requisito el disponer de un título de doctor y acreditación investigadora. Esto supone que en muchas ocasiones los profesores universitarios no dispongan de conocimientos suficientes en pedagogía y educación, impartiendo las clases en base a sus impresiones o siguiendo el ejemplo de los profesores que les dieron clase, redundando por ello en una menor calidad de la enseñanza que imparten a sus estudiantes.

Esta realidad es más acentuada, si cabe, en disciplinas como la Enfermería<sup>1</sup>, en la que la formación de sus estudiantes está altamente focalizada al ámbito clínico y la mayoría de sus profesores acceden directamente a la docencia desde el ámbito asistencial, por lo que sus conocimientos en materia de educación, salvo que hayan considerado personalmente ampliarlos, son escasos y en muchas ocasiones poco actualizados.

Ante esta situación y considerando la complejidad que supone el sistema universitario, sobre todo tras los grandes cambios y evoluciones que está sufriendo actualmente, se ha considerado la imperiosa necesidad de determinar qué competencias docentes debe presentar un profesor de Enfermería y, bajo ese prisma, diseñar una acción formativa conducente a dotar a estos profesionales de todos los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para que desarrollen su trabajo con la máxima calidad y eficacia.

Para ello se ha diseñado un modelo de investigación proyectiva, con la cual dar respuesta a un problema detectado, la escasa formación en docencia de los profesores de Enfermería, siendo ejecutada a través de un riguroso método científico que ha combinado diferentes aproximaciones metodológicas con las que responder a esta situación.

De manera inicial, se desplegó la fase exploratoria descriptiva, con la intención de profundizar en el contexto universitario europeo y español, así como en el estado actual de estudio de las competencias docentes de profesores universitarios en general y de Enfermería en particular, todo ello a través de la búsqueda de la última evidencia científica. Esta fase finalizó con el planteamiento inicial del modelo de competencias docentes para profesores de Enfermería, que sería contrastado en la siguiente fase.

En la segunda fase, analítica explicativa, se diseñó un modelo de teoría fundamentada con el que determinar la validez del modelo de competencias

---

<sup>1</sup> Siguiendo las indicaciones del Diccionario Panhispánico de Dudas de la RAE, en su punto 4.24, se empleará el término Enfermería con mayúscula cuando se refiera a ella como "*materia de estudio, y especialmente en contextos académicos*", siendo usada la minúscula en el contexto profesional.







diseñado previamente. Para ello se ejecutó un estudio de investigación mixto secuencial explicativo, a través de una subfase cuantitativa descriptiva transversal y otra subfase cualitativa descriptiva a través de grupos focales. Mediante esta metodología se diseñó el modelo definitivo, el cual no sufrió cambios sustanciales con respecto al planteamiento inicial.




Finalmente, en la fase proyectiva, se diseñó la acción formativa, en este caso en formato de Máster Universitario en modalidad virtual, con el que poder dotar a los profesores de todas las competencias docentes incluidas en el modelo investigado. Este máster fue sometido a un panel Delphi con expertos para determinar su calidad, relevancia y pertinencia.

Como se podrá evidenciar a lo largo del desarrollo de este trabajo, se ha podido dar respuesta al problema planteado con relación a las competencias docentes en los profesores de Enfermería, habiendo diseñado un modelo competencial riguroso y muy completo, sobre el que se ha diseñado una acción formativa de una elevada calidad, con la que poder dotar a estos profesionales de las competencias que requieren para poder brindar a sus estudiantes una formación de la máxima eficacia y calidad.



# ÍNDICE

 <b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
 <b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	5
 <b>MARCO METODOLÓGICO</b> .....	9
<b>Fase I: Exploratoria-Descriptiva</b> .....	13
<b>Fase II: Analítica-Explicativa</b> .....	16
<b>Fase III: Proyectiva-Predictiva</b> .....	22
 <b>CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES TEÓRICOS (FASE EXPLORATORIA-DESCRIPTIVA)</b> .....	26
<b>1.1 La universidad europea del siglo XXI</b> .....	27
<b>1.2 El profesor en la universidad europea del S XXI</b> .....	43
1.2.1 Conceptualización del término competencia .....	45
1.2.2 Competencias docentes de los profesores universitarios .....	57
<b>1.3 El Grado en Enfermería</b> .....	76
1.3.1 Caracterización y funciones de la Enfermería .....	77
1.3.2 La formación en Enfermería .....	87
<b>1.4. Competencias docentes de los profesores de Enfermería</b> .....	102
1.4.1 Propuesta inicial del mapa de competencias docentes para profesores de Enfermería .....	117
<b>1.5 La formación pedagógica de los profesores de Enfermería</b> .....	125
 <b>CAPÍTULO 2. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)</b> .....	131
<b>2.1 Estudio cuantitativo descriptivo transversal</b> .....	132
2.1.1 Análisis e interpretación de resultados .....	139
<b>2.2. Estudio descriptivo cualitativo: Grupos Focales</b> .....	214
2.2.1 Análisis e interpretación de resultados .....	221
<b>2.3 Discusión</b> .....	241
2.3.1 Método científico .....	242
2.3.2 Resultados del estudio .....	247
2.3.3 Significación de los resultados .....	293
 <b>CAPÍTULO 3. UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)</b> .....	295
<b>3.1 Máster Universitario en formación del profesorado de Enfermería</b> .....	297
3.1.1 Justificación del programa formativo.....	299
3.1.2 Descripción del programa formativo. Datos básicos .....	303
3.1.3 Objetivos, competencias y resultados esperados de aprendizaje del proceso formativo .....	304
3.1.4 El acceso al programa formativo. Perfil de ingreso .....	312

3.1.5 Planificación de las enseñanzas y estructura curricular de la propuesta formativa. Materias y asignaturas .....	315
3.1.6 Metodología de enseñanza aprendizaje. Actividades formativas.....	327
3.1.7 Evaluación de las competencias.....	330
3.1.8 Fichas de asignaturas.....	334
3.1.9 Gestión del programa formativo.....	397
3.1.10 Recursos para la implementación del Máster .....	403
3.1.11 Valores cuantitativos previstos y su justificación: Tasa de graduación, tasa de abandono, tasa de eficiencia, tasa de éxito y tasa de rendimiento.....	411
3.1.12 Sistema de garantía de calidad del título .....	415
3.1.13 Calendario de implantación .....	433
3.1.14 Presupuesto económico.....	436
3.1.15 Evaluación del modelo formativo.....	438
3.1.16 Análisis de factibilidad .....	459
3.1.17 Transportabilidad del programa formativo .....	461
<b>3.2 Panel Delphi</b> .....	<b>463</b>
<b>3.2.1 Diseño</b> .....	<b>463</b>
<b>3.2.2 Resultados</b> .....	<b>467</b>
 <b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>484</b>
<b>Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación</b> .....	<b>489</b>
 <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>492</b>
 <b>ANEXOS</b> .....	<b>527</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b>	Descriptores de Tesoros de Ciencias Sociales y Educación	14
<b>Tabla 2</b>	Descriptores de Tesoros de Ciencias de la Salud	15
<b>Tabla 3</b>	Análisis del contenido de los modelos de competencias	56
<b>Tabla 4</b>	Modelo de competencias para profesores universitarios de Mas (Función docente)	64
<b>Tabla 5</b>	Modelo de competencias para profesores universitarios de Mas (Función investigadora)	68
<b>Tabla 6</b>	Comparación de los grupos de competencias en profesores universitarios y profesores de Enfermería	114
<b>Tabla 7</b>	Plan de estudios del Máster Universitario en Docencia Superior Universitaria (UNIR)	127
<b>Tabla 8</b>	Plan de estudios del Máster en Educación en Enfermería, Universidad de Duke	129
<b>Tabla 9</b>	Participantes en el pilotaje del cuestionario	136
<b>Tabla 10</b>	Años de experiencia profesional	139
<b>Tabla 11</b>	Años de experiencia docente	140
<b>Tabla 12</b>	Formación académica de base	141
<b>Tabla 13</b>	Comunidad Autónoma donde se encuentra su universidad	143
<b>Tabla 14</b>	Categoría profesional actual	144
<b>Tabla 15</b>	Asignaturas impartidas	145
<b>Tabla 16</b>	Formación solicitada para acceder a su puesto de profesor	146
<b>Tabla 17</b>	Formación en docencia recibida siendo profesor	146
<b>Tabla 18</b>	Importancia de la competencia contextual	147
<b>Tabla 19</b>	Importancia de la competencia metacognitiva	149
<b>Tabla 20</b>	Importancia de la competencia de planificación	150
<b>Tabla 21</b>	Importancia de la competencia metodológica	151
<b>Tabla 22</b>	Importancia de la competencia de evaluación	152
<b>Tabla 23</b>	Importancia de la competencia de comunicación instrumental	154
<b>Tabla 24</b>	Importancia de la competencia de comunicación interpersonal	155

<b>Tabla 25</b>	Importancia de la competencia de trabajo en equipo	157
<b>Tabla 26</b>	Importancia de la competencia disciplinar	159
<b>Tabla 27</b>	Importancia de las competencias para los profesores enfermeros	169
<b>Tabla 28</b>	Importancia de las competencias para los profesores no enfermeros	169
<b>Tabla 29</b>	Valor de la significación estadística en la importancia de las competencias docentes en profesores enfermeros y no enfermeros	171
<b>Tabla 30</b>	Valor de la significación estadística en los elementos definitorios de las competencias docentes en profesores enfermeros y no enfermeros	172
<b>Tabla 31</b>	Importancia de las competencias para los profesores de Ciencias Básicas	176
<b>Tabla 32</b>	Importancia de las competencias para los profesores de Ciencias Clínicas	176
<b>Tabla 33</b>	Importancia de las competencias para los profesores de Ciencias Sociales	177
<b>Tabla 34</b>	Valor de la significación estadística en la importancia de las competencias docentes en profesores según el ámbito docente	179
<b>Tabla 35</b>	Valor de la significación estadística en los elementos definitorios de las competencias docentes en profesores según el ámbito docente	178
<b>Tabla 36</b>	Importancia de las competencias para los profesores doctores	182
<b>Tabla 37</b>	Importancia de las competencias para los profesores máster	183
<b>Tabla 38</b>	Importancia de las competencias para los profesores grado/licenciatura/diplomatura	184
<b>Tabla 39</b>	Valor de la significación estadística en la importancia de las competencias docentes en profesores según el nivel académico	186

<b>Tabla 40</b>	Valor de la significación estadística en los elementos definitorios de las competencias docentes en profesores según el nivel académico	187
<b>Tabla 41</b>	Importancia de las competencias en relación con la experiencia docente	189
<b>Tabla 42</b>	Valor de la significación estadística en la importancia de las competencias docentes en profesores según la experiencia docente	193
<b>Tabla 43</b>	Valor de la significación estadística en los elementos definitorios de las competencias docentes en profesores según la experiencia docente	194
<b>Tabla 44</b>	Importancia de las competencias en relación con la categoría profesional	200
<b>Tabla 45</b>	Valor de la significación estadística en la importancia de las competencias docentes en profesores según la categoría profesional	209
<b>Tabla 46</b>	Participantes en el Grupo Focal de profesorado	215
<b>Tabla 47</b>	Participantes en el Grupo Focal de alumnos y egresados	217
<b>Tabla 48</b>	Datos básicos de la propuesta de programa formativo	303
<b>Tabla 49</b>	Distribución de horas en el título	304
<b>Tabla 50</b>	Competencias a adquirir en el máster	307
<b>Tabla 51</b>	Baremo del perfil de ingreso	314
<b>Tabla 52</b>	Plan de estudios detallado	316
<b>Tabla 53</b>	Distribución de las materias por semestre	321
<b>Tabla 54</b>	Contribución de las asignaturas a la adquisición de las competencias descritas en el modelo	322
<b>Tabla 55</b>	Perfil del profesorado	405
<b>Tabla 56</b>	Implantación de las asignaturas del primer cuatrimestre	434
<b>Tabla 57</b>	Implantación de las asignaturas del segundo cuatrimestre	434
<b>Tabla 58</b>	Previsión de ingresos y gastos	437
<b>Tabla 59</b>	Actividades de evaluación previstas	439
<b>Tabla 60</b>	Modelo de evaluación de la gestión del título de la ACSUCYL	444

<b>Tabla 61</b>	Modelo de evaluación de los recursos de la ACSUCYL	448
<b>Tabla 62</b>	Modelo de evaluación de los resultados del proceso formativo de la ACSUCYL	454
<b>Tabla 63</b>	Modelo de plan de mejora de la ACSUCYL	458
<b>Tabla 64</b>	Participantes en el panel Delphi	465
<b>Tabla 65</b>	Valoración de la descripción del programa formativo	469
<b>Tabla 66</b>	Valoración de la planificación de las enseñanzas y estructura curricular	470
<b>Tabla 67</b>	Valoración de la metodología de enseñanza-aprendizaje	471
<b>Tabla 68</b>	Valoración de la evaluación de las competencias	472
<b>Tabla 69</b>	Valoración de las fichas de las asignaturas	473
<b>Tabla 70</b>	Valoración de la evaluación de las competencias	473
<b>Tabla 71</b>	Valoración de los recursos para la implementación del máster	474
<b>Tabla 72</b>	Valoración de los valores cuantitativos previstos	475
<b>Tabla 73</b>	Valoración del sistema de garantía de calidad del título	476
<b>Tabla 74</b>	Valoración del calendario de implantación	477
<b>Tabla 75</b>	Valoración del presupuesto económico	477
<b>Tabla 76</b>	Valoración de la evaluación del modelo formativo	478
<b>Tabla 77</b>	Valoración del análisis de factibilidad	479
<b>Tabla 78</b>	Valoración de la transportabilidad del programa formativo	480
<b>Tabla 79</b>	Valoración general del máster	482

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Fases del proceso de investigación	10
<b>Figura 2</b>	Secuencia del diseño metodológico planteado	11
<b>Figura 3</b>	Modelo de teoría fundamentada	17
<b>Figura 4</b>	Nivel académico	142
<b>Figura 5</b>	Importancia de las competencias docentes	161
<b>Figura 6</b>	Competencia contextual	162
<b>Figura 7</b>	Competencia metacognitiva	162
<b>Figura 8</b>	Competencia de planificación	163
<b>Figura 9</b>	Competencia metodológica	163
<b>Figura 10</b>	Competencia de evaluación	164
<b>Figura 11</b>	Competencia de comunicación instrumental	164
<b>Figura 12</b>	Competencia de comunicación interpersonal	165
<b>Figura 13</b>	Competencia de trabajo en equipo	165
<b>Figura 14</b>	Competencia disciplinar	166
<b>Figura 15</b>	Frecuencia de puntuación 1 en las diferentes competencias	166
<b>Figura 16</b>	Importancia de las competencias docentes en profesores enfermeros y no enfermeros	170
<b>Figura 17</b>	Importancia de las competencias docentes en profesores según su ámbito académico	178
<b>Figura 18</b>	Importancia de las competencias docentes en profesores según el nivel académico	185
<b>Figura 19</b>	Importancia de las competencias docentes en profesores según su experiencia docente	192
<b>Figura 20</b>	Importancia de las competencias docentes en profesores según su experiencia docente	208
<b>Figura 21</b>	Estructura curricular del Máster Universitario en formación del profesorado de Enfermería	324
<b>Figura 22</b>	Organigrama de gestión académica y de calidad	402
<b>Figura 23</b>	Modelo PDCA de gestión de la calidad	456

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b>	Tabla de módulos Orden CIN/2134/2008	528
<b>Anexo 2</b>	Cuestionario de la fase cuantitativa descriptiva transversal	530
<b>Anexo 3</b>	Guion del grupo focal de profesores y autoridades académicas	539
<b>Anexo 4</b>	Guion del grupo focal de alumnos y recién egresados	546
<b>Anexo 5</b>	Consentimiento informado de los grupos focales	551
<b>Anexo 6</b>	Cuestionario del panel Delphi	553
<b>Anexo 7</b>	Consentimiento informado del panel Delphi	559
<b>Anexo 8</b>	Modelo de competencias docentes para profesores de Enfermería	560





## **INTRODUCCIÓN**

En el sistema educativo español y bajo los estándares europeos para la enseñanza de nivel superior, se considera el rol del profesor universitario como esencial para crear una experiencia de alta calidad en el estudiante durante todo el proceso docente, así como para permitir la adquisición adecuada de conocimientos, habilidades y competencias por parte del mismo (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], 2015). En este contexto, el profesor debería ser un profesional altamente cualificado para el análisis teórico y crítico de los fenómenos educativos, así como de los procesos implicados en la enseñanza de su materia de estudio (Blašková et al., 2014), de tal manera que le permita diseñar adecuadamente los procedimientos educativos que conduzcan a la consecución de los objetivos docentes establecidos, no solo dotando de conocimiento teórico al alumno sino creando las condiciones óptimas para su desarrollo moral y humano (Valica y Rohn, 2013). Siendo por ello concebido el docente como un cogestor del aprendizaje que media entre el conocimiento disponible y las exigencias del ejercicio profesional y que muestra un interés genuino en las necesidades individuales y colectivas de sus estudiantes (Suero y Ferriol, 2020).

Para que un docente pueda desempeñar de manera adecuada lo anteriormente indicado, debe disponer de unas competencias tanto generales como específicas que le habiliten para ello. En este sentido, cabe mencionar por su relevancia una de las primeras definiciones de competencia docente realizada por Aylett y Gregory (1997), los cuales definieron los criterios de competencia en la función docente, tales como: organización, presentación de la información, relaciones interpersonales, orientación o evaluación, y los criterios de excelencia, siendo estos: innovación, actualización del currículum, investigación docente, etc. Desde este momento han sido muchos los autores que han tratado de determinar qué competencias debe presentar un profesor universitario para desempeñar su labor con excelencia, de las cuales se destaca el modelo presentado por Torrà et al. (2012), los cuales han definido 6 competencias tanto docentes como personales, las cuales son: competencia interpersonal, metodológica, comunicativa, de planificación y gestión de la docencia, de trabajo en equipo y de innovación.

Muchas de estas competencias no son innatas a los profesores, ni tienen relación con el campo de estudio de sus disciplinas, por lo que deben ser aprendidas para poder desarrollarse de una manera adecuada durante el ejercicio de la enseñanza. Esta realidad supone que en la profesión docente universitaria debería exigirse un adecuado nivel de conocimientos en el área pedagógica para ser ejercida (de Vicenzi, 2011; Gutiérrez et al., 2019; Litwin, 2008), por lo que es llamativo que en países como España no exista una normativa que exija esta formación al profesorado de nivel superior, máxime cuando se ha demostrado que entre los docentes universitarios de ciencias, como la disciplina objeto de estudio de este trabajo, predomina cierta indiferencia hacia la adquisición de conocimientos de carácter pedagógico y didáctico (Briceño et al., 2013), hecho que de manera innegable debe afectar negativamente a la formación que reciben sus alumnos.

Todo lo expuesto anteriormente se hace, si cabe, más importante en la formación de estudiantes de disciplinas como la Enfermería, en la que sus alumnos no solo deben adquirir conocimientos teóricos sino competencias prácticas, éticas y humanas que les habiliten para cuidar de los pacientes y sus familias en entornos muy complejos y diversos (Kalaivani, 2014; Heaslip, 2008).

La Enfermería es una disciplina científica cuyo cuerpo de conocimiento y objeto de estudio principal es el cuidado. Como profesión, lleva desarrollándose desde los albores de la humanidad, siendo ejercida en inicio principalmente por mujeres y en el ámbito doméstico, con escasos conocimientos, pero cuya actividad era vital para la supervivencia de la especie (Martínez y Chamorro, 2017). Todo ello cambió a finales del S XIX, donde comenzó a dotarse a lo que hasta entonces era una profesión de un cuerpo de conocimiento propio, el cual ha sido ampliamente desarrollado hasta el presente, lo que permite que de manera clara e innegable se pueda hablar de la Enfermería no solo como profesión, visión muy relacionada con su actividad principal, la asistencial, sino como ciencia que estudia todos los fenómenos relacionados con los cuidados de la salud, siendo en este caso la disciplina responsable de su conocimiento.

Por ello, los profesores de Enfermería deben estar preparados para crear entornos educativos en los que no solo se brinden conocimientos teóricos y prácticos a sus estudiantes, sino que primen el pensamiento crítico y la toma de decisiones en situaciones difíciles, así como las habilidades de investigación que les permitan participar en la ampliación del cuerpo de conocimiento de la que será su disciplina (Nabors, 2012; Sharma, 2017; Herrera, 2020).

Uno de los principales problemas que se pueden encontrar actualmente en la enseñanza en Enfermería se basa en que la preparación académica que presentan los profesores de esta disciplina se fundamenta principalmente en su área clínica de especialización, mostrando escasos conocimientos en docencia (Andrew y Robb, 2011), siendo una evidencia que, actualmente, muchos profesores migrados directamente desde el ámbito asistencial, imparten su docencia bajo los mecanismos cognitivos de la autoformación, intuición, acierto-error, reproducción experiencial o imitación, hecho que debe impactar de manera negativa en la calidad de la enseñanza que están brindando a sus estudiantes (Gilbert y Womack, 2012; Grassley et al, 2020; Wendler et al., 2021).

Para poder adquirir las competencias docentes necesarias para formar adecuadamente a los futuros enfermeros, es necesario que estos profesores dispongan de una adecuada formación en pedagogía (Booth et al., 2016; Ferrinho et al., 2019), aspecto que redundará en una mejora en la enseñanza de esta disciplina y, por ende, de los cuidados que recibirán los ciudadanos por parte de los profesionales de enfermería.

Ante esta realidad, y respondiendo a la escasa literatura que hasta ahora ha abordado este problema, se ha considerado muy trascendente explorar cuáles son las competencias docentes que debe presentar un profesor universitario de Enfermería, con la finalidad de desarrollar un programa formativo que dote a estos profesionales de los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para poder desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la máxima calidad.



## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Este proyecto de investigación nace como respuesta a una necesidad detectada en la formación y capacitación en materia de pedagogía y metodología docente por parte de los profesores de Enfermería, aunque es una realidad que se puede hacer extensible a profesores de otras disciplinas debido a la idiosincrasia del ejercicio de la docencia en la universidad.

De manera tradicional, como se podrá apreciar más adelante, el acceso a la carrera docente en la educación superior se ha realizado contemplando de manera predominante los hitos de investigación y sin requerir ningún tipo de formación en educación, considerando que un docente por ser experto en su área de conocimiento va a poder ejercer la enseñanza con la suficiente calidad.

Este hecho supone una importante limitación tanto para los propios profesores, los cuales en muchos casos ejercen su función en base al tipo de docencia que ellos recibieron, sin considerar otros modelos debido a su desconocimiento, como para sus estudiantes, los cuales se ven imposibilitados de desarrollar su proceso de aprendizaje con el máximo potencial, debido a la falta de conocimientos de sus profesores.

Esta realidad se hace más intensa en disciplinas como la Enfermería, en la que la actualización continua en los conocimientos disciplinares es indispensable debido a la velocidad en la que avanza esta ciencia, los cuales van ligados de manera indisoluble a nuevas metodologías docentes que permitan no solo que los estudiantes adquieran estos conocimientos sino que desarrollen habilidades fundamentales para la práctica asistencial como son el pensamiento crítico, la comunicación, empatía o trabajo en equipo.

Es por ello que el estudio de las competencias docentes que deben presentar los profesores de Enfermería se hace imprescindible, si se quiere mantener una formación de la máxima calidad, preparando a profesionales que ejerzan los cuidados de una manera excelente, no solo a nivel técnico, sino también humano. Hecho que adquiere más importancia debido a que actualmente son muy pocos los estudios que han abordado esta problemática, no existiendo actualmente un

consenso acerca de qué competencias deben presentar estos docentes y qué formación necesitan para llegar a dominarlas.

Debido a todo lo expresado anteriormente, esta investigación tiene dos líneas fundamentales, la primera es la de desarrollar un modelo de competencias docentes para profesores de Enfermería, el cual responda a la pregunta:

¿Qué competencias deben presentar estos profesores para desarrollar su actividad con la máxima eficacia y calidad?

La segunda se focalizará en diseñar un plan formativo en formato de Máster Oficial, con el que poder responder a la pregunta

¿Qué formación precisan estos profesores para poder adquirir las competencias docentes que les habiliten para desarrollar su actividad con la máxima eficacia y calidad?

Siguiendo la línea de estos interrogantes, se plantean los siguientes objetivos para el estudio, los cuales orientan el desarrollo de una propuesta que trate de resolver un problema concreto, a través del desarrollo metodológico que se expondrá a continuación:

### **Objetivo general**

Desarrollar un programa formativo de especialización en docencia para profesores universitarios de Enfermería basado en la descripción de las competencias docentes que este grupo de profesionales poseen y deberían poseer.

### **Objetivos específicos**

1. Determinar las competencias docentes que presentan de facto los profesores universitarios de Enfermería.
2. Establecer las competencias docentes que deben asumir los profesores universitarios de Enfermería.
3. Elaborar un programa formativo para profesores universitarios de Enfermería, basado en el marco competencial deseable y conforme a un formato de Máster Oficial.



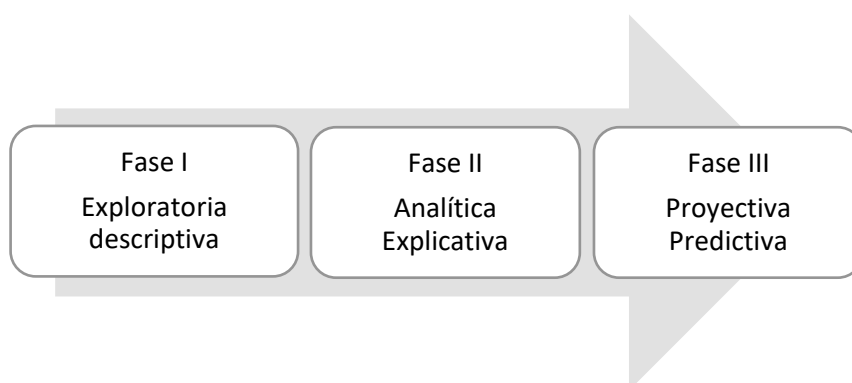


## **MARCO METODOLÓGICO**

A continuación, se va a presentar la información general con respecto al planteamiento y diseño metodológico que han dirigido el desarrollo de esta Tesis Doctoral, justificando el motivo para su elección. Esta información será completada, exponiendo de manera pormenorizada todo el despliegue de cada una de las fases en los capítulos relativos a las mismas.

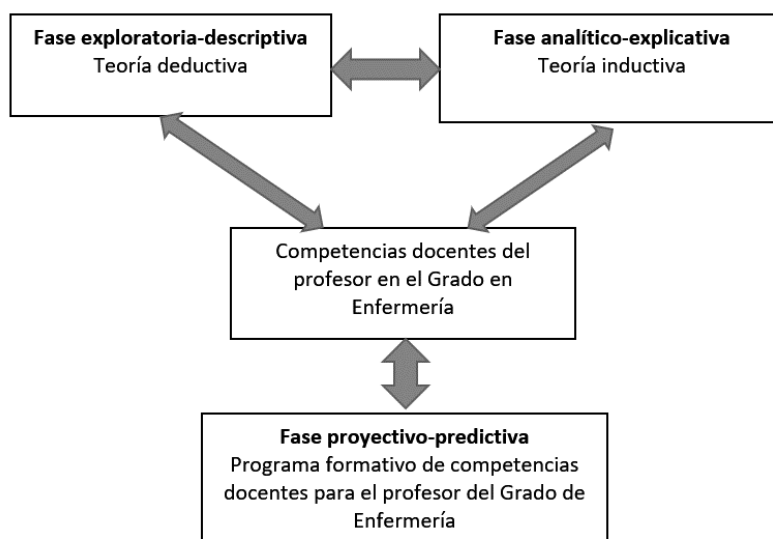
Para dar respuesta a los objetivos planteados se ha adaptado al objeto de estudio de esta Tesis Doctoral el modelo de *investigación proyectiva* planteado por Hurtado (2012), cuyo propósito es el diseño de una propuesta, plan o procedimiento como respuesta a un problema o necesidad detectada, en este caso, la formación en competencias docentes de los profesores universitarios del Grado de Enfermería. Todo ello a partir de un proceso de investigación que implica la aproximación al objeto de estudio a través de tres fases:

Figura 1: Fases del proceso de investigación



Este planteamiento secuencial lineal de las fases de la investigación se complementa con otro de carácter dialéctico, que explica la interacción entre las tres y su proceso convergente hacia el desarrollo del objeto y objetivo del estudio.

Figura 2: Secuencia del diseño metodológico planteado



En la fase exploratoria-descriptiva se aspira, desde la revisión bibliográfica, a la articulación de un marco teórico, con enfoque deductivo, donde, desde una óptica general, se estudien las competencias del profesor universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y, desde una perspectiva más particular, se refieran cuáles son o deberían ser las competencias docentes de los profesores en el Grado de Enfermería.

En la fase analítica-explicativa se articula un nuevo marco teórico, con enfoque inductivo (teoría fundamentada), donde los protagonistas implicados, profesores del Grado de Enfermería, identifican, priorizan y explican cuáles son o deberían ser sus competencias docentes.

La teoría fundamentada responde a un planteamiento metodológico de investigación, propuesto por primera vez por los investigadores Baney Glaser y Anselm Strauss bajo el término en inglés "*Grounded Theory*" en el año 1967 (Glaser y Strauss, 1967), con la cual pretendían romper los dogmas de la perspectiva lógica-educativa de la investigación, regidos por un modelo positivista, al cual reprochaban su especulación teórica y la debilidad de su referencia a la realidad y por una corriente empiricista de la sociología, de la cual destacaban su insignificancia teórica y falta de rigor (Raymond, 2005).

Según los propios autores, la teoría fundamentada es una metodología de investigación que utiliza la aplicación sistemática de métodos para generar una teoría inductiva respecto a un área determinada de conocimiento o actividad humana (Douglas, 2003; Glaser, 1992; Raymond, 2005). Es una vía de aproximación sistemática y metódica para aquellos temas que han sido poco abordados y por ello no disponen de teorías formales o sustanciales que los definan, la cual busca adaptar los descubrimientos previos a las características específicas del fenómeno de estudio (Páramo, 2015; Strauss y Corbin, 2002). Este hecho es el que ha motivado el desarrollo del presente proyecto de Tesis Doctoral, siendo por ello esta metodología la que se adapta de mejor manera a las necesidades de investigación para dar respuesta a la realidad de las competencias docentes que son necesarias en los profesores de Enfermería.

La confrontación entre ambas teorías, deductiva e inductiva, a través de un proceso de discusión, conduce al establecimiento del cuadro de competencias docentes (generales y específicas) que debería manifestar un profesor que imparte su docencia en Enfermería.

A través de la fase proyectiva-predictiva se ha diseñado una propuesta formativa, en formato de Máster Oficial, fundamentada en el modelo de competencias obtenido a través de la discusión (teoría deductiva-teoría inductiva) y dirigida a la formación pedagógica de los profesores de Enfermería.

Esta fase se compone de dos momentos:

- 1) *Estadio proyectivo*: Propuesta técnica para modificar el evento: Diseño del modelo formativo.

Tal como se ha indicado anteriormente, el objeto fundamental de la investigación proyectiva es la de diseñar una propuesta orientada a responder a un problema o necesidad detectado. Es por ello que esta fase del estudio supone el elemento central del proyecto de investigación, ya que es donde se va a definir el modo de solucionar el problema que ha orientado todo el desarrollo de esta Tesis Doctoral, es decir, la escasa

formación pedagógica que, de manera general, presentan los profesores de Enfermería.

2) *Estadio predictivo*: Evaluaciones de impacto y portabilidad.

Otro de los elementos fundamentales cuando se planifica cualquier tipo de acción conducente a resolver un problema previamente detectado es la evaluación de su impacto, así como su posible extrapolación a otras realidades en las que también pueda ayudar a solucionar la misma situación que ha dado origen al proyecto.

Se expondrán, a continuación, las metodologías específicas utilizadas en cada una de las fases de la investigación:

### **Fase I: Exploratoria-Descriptiva**

La metodología empleada en esta fase del estudio ha sido la Revisión Bibliográfica:

#### Bases de datos consultadas

- Biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.
- Biblioteca de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- ERIC – Educational Resources Information Center.
- ProQuest – Educational Journals.
- Medline a través de su motor de búsqueda PubMed.
- CINAHL.
- Dialnet Plus.
- EBSCO.
- Elibrary Elsevier.
- SAGE Premier.
- Scopus.
- Wiley Online.
- Web of Science.
- Scielo.

Se emplearon también otros recursos relacionados con fuentes de información terciarias: bibliografías, catálogos de biblioteca, directorios, listas de lecturas y artículos sobre encuestas.

### Descriptores empleados

Las estrategias de búsqueda empleadas en la búsqueda estuvieron regidas mediante el uso de lenguaje controlado. Para las bases de datos de Educación fueron empleados los términos incluidos en el Tesoro Europeo de la Educación y en SKOS (Tesoro de la UNESCO). En las bases de datos de Ciencias de la Salud, se emplearon los Tesoros MeSH (Medical Subject Headings) en el caso de los términos en inglés y DeCs (Descriptores de Ciencias de la Salud) para los términos en español.

Tabla 1: Descriptores de Tesoros de Ciencias Sociales y Educación

<b>Tesoro Europeo de Educación</b>	<b>SKOS</b>
Universidad	Competencia
Profesor	Competencia profesional
Conducta del profesor	Competencias del docente
Formación de profesores	Desarrollo de competencias
Perfeccionamiento de profesores	Eficacia del profesor
Rol del profesor	Rol del profesor
Europa	Profesor de enseñanza superior
Consejo de Europa	Profesor de universidad
Grado Universitario	Programa de formación del profesorado
Enfermería	

Tabla 2: Descriptores de Tesauros de Ciencias de la Salud

<b>DeCS</b>	<b>MeSH</b>
Educación en Enfermería	<b>Education, Nursing</b>
Enseñanza	<b>Teaching</b>
Docentes	<b>Faculty</b>
Enfermeras y Enfermeros	<b>Nurses</b>
Rol de la Enfermera	<b>Nurse's role</b>
Competencia profesional	<b>Professional competence</b>
Competencia clínica	<b>Clinical competence</b>

Todos estos términos fueron combinados mediante los operadores booleanos AND, OR y NOT con el objetivo de estructurar las estrategias de búsqueda y poder acceder a la información necesaria para describir el problema objeto de estudio.

#### Criterios de selección:

Fueron incluidas en el estudio todas las fuentes documentales que cumplieran con los siguientes criterios de selección:

- Información relativa a la universidad en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Artículos y documentación científico-técnica que defina el rol del profesor en la enseñanza superior.
- Artículos que aborden la conceptualización de las competencias profesionales.
- Literatura relativa a las competencias docentes en los profesores universitarios.
- Bibliografía centrada en la Enfermería como disciplina científica y profesión.
- Información sobre el Grado en Enfermería en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

- Publicaciones acerca de los profesores universitarios de Enfermería y su formación específica.
- Documentación científico-técnica relativa a las competencias docentes de los profesores universitarios de Enfermería.

No se contemplaron como criterios de selección la metodología empleada en los diferentes recursos encontrados, así como el ámbito temporal de los mismos, considerando incluir referencias con más de 10 años de antigüedad siempre que su información fuera relevante para los objetivos del estudio.

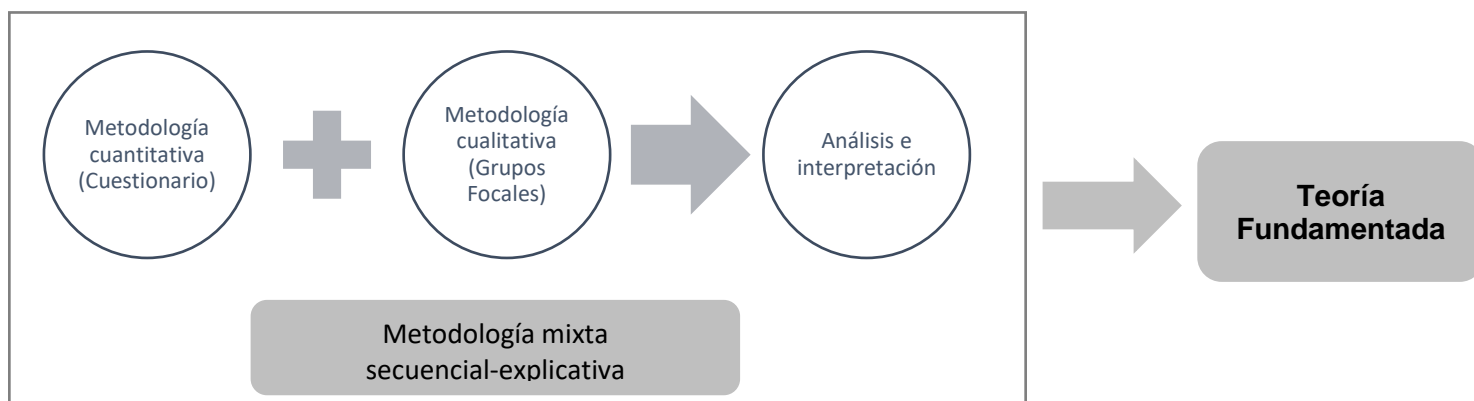
### **Fase II: Analítica-Explicativa**

Para ejecutar esta fase del estudio, se ha diseñado un modelo de investigación multi-métodos o mixta, la cual se fundamenta en el empleo integrado de metodologías de investigación cuantitativas y cualitativas para dar respuesta a un problema de investigación (Núñez, 2017; Plano, 2019). La premisa de este abordaje radica en que la integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo proporciona una mejor comprensión del problema de investigación, maximizando las fortalezas y disminuyendo las posibles limitaciones de ambas metodologías, permitiendo con ello un análisis de la información más complejo, profundo y extenso (Osorio y Castro, 2021).

De manera más concreta, en esta fase del estudio se ha empleado un modelo de investigación mixta secuencial explicativa, la cual se construye a través de un diseño en dos etapas, siendo desplegada de manera inicial la metodología cuantitativa, empleando los datos del abordaje cualitativo para complementar la explicación e interpretación de los datos cuantitativos. (Creswell y Plano, 2017).



Figura 3: Modelo de teoría fundamentada



El objetivo primordial de esta fase se fundamenta en conocer qué competencias docentes son realmente necesarias para el correcto ejercicio de la enseñanza por parte de los profesores de Enfermería. Para ello, de manera inicial se diseñó una propuesta de modelo de competencias docentes para estos profesores, basada en toda la información analizada en la fase exploratoria descriptiva del estudio. Tras lo cual, empleando el modelo de investigación mixto secuencial explicativo, se buscó conocer la visión que todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudios de Enfermería tenían sobre el mismo, obteniendo la versión definitiva del modelo tras el análisis e interpretación de la información proveniente tanto del abordaje cuantitativo como el cualitativo.

### Metodología cuantitativa

Para el abordaje cuantitativo se realizó un estudio descriptivo transversal. A través de este tipo de abordaje se busca especificar las propiedades o características del fenómeno analizado, para ello se mide información de manera conjunta sin la intención de establecer relaciones de causalidad. Este tipo de abordajes sirven para mostrar con precisión las dimensiones del fenómeno de estudio, permitiendo describirlo en profundidad (Hernández et al., 2014).

Es este caso, la intención fue conocer la importancia que los propios profesores de Enfermería brindan a las diferentes competencias docentes incluidas en el modelo, para lo cual se empleó un cuestionario auto administrado difundido a los profesores del Grado de Enfermería de las diferentes universidades españolas.

Este cuestionario se diseñó en base al cuadro de competencias que se obtuvo como resultado de la fase exploratoria descriptiva. Para poder medir su importancia se codificó mediante una escala de Likert, donde 1 significaba “nada de importancia” y 5 “muy importante”. Asimismo, se recogieron múltiples variables sociodemográficas con las que contrastar la información obtenida acerca de la importancia de las competencias y para la realización de un mapa de la situación actual de este cuerpo docente.

Sin la intención de obtener una representatividad estadísticamente significativa de todos los grupos de profesores, sí se difundieron los cuestionarios con la intención de obtener la valoración de docentes de universidades de todas las Comunidades Autónomas de España, tanto públicas como privadas, enfermeros y no enfermeros y con diferentes niveles tanto de estudios como de acreditación profesional. Los detalles metodológicos de este abordaje se presentan en el capítulo 2.

### Metodología cualitativa

Para el desarrollo de la metodología cualitativa, se decidió la realización de grupos focales en los que participaran los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Enfermería, es decir, profesores y estudiantes. Como se ha indicado anteriormente, al tratarse de una metodología mixta secuencial explicativa, el objetivo principal de esta subfase fue el de clarificar y profundizar en aquellos aspectos llamativos o relevantes encontrados en el abordaje cuantitativo.

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos que emplea la discusión entre un grupo reducido de participantes, siendo planificada previamente de manera metódica, guiada por un moderador en un ambiente no directivo y que gira alrededor de una temática propuesta por el investigador sobre la que se quiere

conseguir una mejor comprensión, en este caso la información obtenida en el abordaje cuantitativo en relación con las competencias docentes en los profesores de Enfermería. Se trata de un tipo de grupo de discusión, el cuál es guiado por un conjunto de preguntas diseñadas de una manera sistematizada con el objetivo de recabar la opinión, visión o sentimientos de los participantes acerca del problema de estudio (Escobar y Bonilla, 2017; Krueger y Cassey, 2015; Tejero, 2021).

Como se ha indicado anteriormente, el diseño de los grupos focales debe cumplir con unas características definidas para poder obtener la información de una manera metodológicamente adecuada, las cuales según Krueger y Cassey (2015) deben ser:

- Las preguntas deben estar enfocadas: el guion de la sesión debe organizarse de una manera secuenciada, de manera que según avanza la sesión, las preguntas se centren cada vez más específicamente en el tema de estudio, dirigiendo progresivamente a los participantes a discutir este tema con mayor detalle y profundidad.
- No debe haber presión para un acuerdo o consenso: en los grupos focales el objetivo no es llegar a un acuerdo entre los participantes, sino recopilar las diferentes visiones, opiniones y experiencias de los mismos.
- El entorno debe ser permisivo y respetuoso: es importante que los participantes sientan libertad para expresar sus opiniones, por lo que el moderador debe crear un ambiente cómodo en el que todas las voces sean escuchadas y respetadas, aunque existan puntos de vista diferentes.
- Los participantes deben ser homogéneos: las personas que participan en un grupo focal deben conformar una muestra homogénea, en la que compartan elementos comunes relacionados directamente con el tema de estudio.
- El tamaño del grupo debe ser adecuado: se recomienda un número entre 5 y 10 participantes cuando se abordan investigaciones conceptualmente complejas o éstos tienen mucha experiencia acerca del tema de estudio. La limitación de disponer de un grupo grande de participantes radica en

el riesgo de recibir respuestas triviales, cortas o poco elaboradas debido a la limitación del tiempo.

- El tiempo debe ser adecuado: no se recomienda que la sesión tenga una duración superior a 1h y 30 minutos, debido a que el cansancio de los participantes pueda ocasionar que la precisión en sus respuestas sea cada vez menor (Krueger y Casey, 2015)

Del mismo modo, este diseño debe ser realizado de una manera sistematizada para poder dar una respuesta científicamente correcta, siendo las principales fases las que se detallan a continuación:

- Selección de los participantes: la composición del grupo focal es determinante para la obtención de información que ayude a responder a los objetivos del estudio, siendo la selección de los participantes el primer elemento a considerar en el diseño de los grupos. Como se indicó anteriormente, el número de participantes no debería superar los 10 y todos deben presentar alguna característica común directamente relacionada con el problema de investigación.
- Elaboración del guion de la entrevista: deben planificarse preguntas abiertas, las cuales permitan a los participantes expresar ampliamente sus ideas o sentimientos en relación con el tema de estudio. Estas preguntas, siguiendo las normas indicadas anteriormente, deben organizarse de tal manera que las que aborden aspectos genéricos se planteen al inicio, seguidas de las que sean específicas, que deben introducirse una vez que la discusión en el grupo haya tenido tiempo de desarrollarse.
- Elección del moderador: éste supone un elemento clave en el éxito de los grupos focales. Debe ser una persona empática, educada y cercana, además debe conocer ampliamente el tema de estudio, por lo que se recomienda que sea un miembro del equipo investigador. Su función es la de organizar el desarrollo de la sesión y facilitar, de una manera respetuosa, la discusión fluida entre los participantes.
- Selección del lugar de reunión: el lugar en el que se realiza un grupo focal es de gran relevancia ya que debe resultar confortable y confiable para

que los participantes puedan desarrollar sus ideas con absoluta libertad. Cabe destacar que el impacto de la pandemia por SARS-CoV2, durante la cual se ha desarrollado este proceso de investigación, ha llevado a que las sesiones de los grupos focales se realicen de manera virtual, aspecto que origina que cada participante pueda encontrarse en un lugar en el que se sienta seguro.

- Análisis de la información: para poder realizar un adecuado análisis de la información debe realizarse la transcripción literal de las sesiones, procediendo posteriormente a organizar y categorizar los diferentes elementos discursivos en función de la información que aportan. Durante todo el proceso debe asegurarse la confidencialidad de los participantes del estudio (Ho, 2012; Plummer, 2017; Winke, 2017)

Como se podrá objetivar en el capítulo 2, donde se aporta toda la información detallada del diseño metodológico de esta subfase, se planificó la realización de 2 grupos focales, seleccionando participantes considerando que quedara perfectamente representada la realidad de los principales grupos implicados en los estudios de Enfermería. En el primero participaron 6 profesores de diferentes universidades tanto públicas como privadas de España, con una amplia variedad de experiencia y representantes de las diferentes áreas disciplinares involucradas en la docencia en este Grado. Por otro lado, en el segundo grupo se incluyeron 7 estudiantes de tercer y cuarto curso y 1 recién egresado, buscando respetar la distribución por género característica de estos estudios.

Finalmente, tras analizar toda la información obtenida en los abordajes cuantitativo y cualitativo, se diseñó el modelo de competencias docentes para profesores de Enfermería definitivo, sobre el cual se planificará la siguiente fase del estudio.

### **Fase III: Proyectiva-Predictiva**

#### Estadio proyectivo: Propuesta técnica para modificar el evento: Diseño del modelo formativo.

El Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enfermería, de 60 ECTS, se ha diseñado siguiendo los preceptos del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias (Boletín Oficial del Estado [BOE], 2021) y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Además, para su presentación se han seguido las recomendaciones elaboradas por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León para el diseño y presentación de resultados de aprendizaje en las memorias de los títulos oficiales universitarios (Paricio et al., 2022). Se ha decidido emplear las recomendaciones de esta agencia ya que este máster será propuesto para ser incluido dentro de la oferta académica de la Universidad Pontificia de Salamanca, perteneciente al sistema universitario de Castilla y León. Este hecho también ha condicionado el diseño de las estructuras de seguimiento de la calidad, las cuales, como se verá más adelante, se han incluido dentro de sistema interno de garantía de calidad (SIGC) de la propia universidad.

Para el diseño de la propuesta formativa, la primera acción llevada a cabo fue el diseño de los objetivos, los cuales fueron formulados considerando el modelo de competencias docentes para profesores de Enfermería fruto de la investigación llevada a cabo en las fases previas, además del análisis de las necesidades formativas de este grupo docente, la realidad política, legislativa y estructural de la universidad española y el Espacio Europeo de Educación Superior, así como el contexto del ejercicio profesional de la Enfermería

Siguiendo las directrices emanadas por los objetivos planteados, se diseñó de manera concreta la propuesta formativa, definiendo los resultados de aprendizaje esperados (nuevamente relacionados con el modelo de competencias docentes), la organización de materias y asignaturas planificadas para dar respuesta a estos resultados, los contenidos, metodologías docentes y estrategias

de evaluación programadas para cada una de las asignaturas, así como los recursos humanos y materiales necesarios para su adecuada implementación.

Uno de los elementos que se consideran fundamentales son tanto la evaluación del programa formativo como de la calidad. En este sentido, en el diseño de la propuesta formativa se han contemplado todas las herramientas necesarias para conocer y medir las condiciones de implementación, desarrollo del programa formativo, logro de los objetivos, calidad del desempeño docente, satisfacción de todos los agentes implicados, etc. Además, se ha detallado de manera pormenorizada la integración del máster en el SIGC de la universidad, así como los procedimientos para su despliegue.

Finalmente, se desarrolló un panel Delphi con expertos para evaluar la coherencia y pertinencia de esta acción formativa. Para ello se seleccionaron perfiles de profesores del Grado en Enfermería, tanto enfermeros como no enfermeros, los cuales dispusieran además de formación en educación, participaran en investigaciones relativas a la formación de profesores y competencias docentes o fueran miembros de los equipos directivos de las Facultades de Enfermería.

Tal como afirman Varela et al., (2012), el panel Delphi es considerado como uno de los métodos generales de prospectiva, por el que se busca acercarse al consenso de un grupo de expertos en base al análisis y reflexión sobre un problema definido, en este caso el máster diseñado para responder a la necesidad formativa de los profesores del Grado en Enfermería.

Se trata de una metodología estructurada que permite recabar de manera sistemática los juicios de expertos sobre el problema a tratar, procesar esta información y, a través de recursos estadísticos, construir un acuerdo general del grupo, permitiendo con ello transformar las apreciaciones individuales de los expertos en un juicio colectivo superior (García y Suárez, 2013).

### Estadio predictivo: Evaluaciones de impacto y portabilidad

Se han desarrollado las principales áreas en las que se prevé que la acción formativa propuesta va a tener un impacto. En primer lugar, sobre los participantes del máster, tanto profesores en activo como personas que quieran iniciar su actividad docente en la Enfermería, debiendo dotarles de las competencias necesarias para ejercer esta función con la máxima eficacia y calidad. Además se ha considerado el impacto que debería generar en las instituciones educativas donde estos profesores van a ejercer la docencia, promoviendo un cambio positivo en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y demás elementos implicados en la formación de sus estudiantes, los cuales también se deberían ver beneficiados de una mejora en las competencias docentes de sus profesores. Finalmente, se considera que unos estudiantes de Enfermería mejor formados deben generar igualmente un impacto positivo en la forma en la que ejercen el cuidado en las instituciones sanitarias en las que trabajen, provocando de esta manera un impacto positivo en la sociedad.

Por otro lado, también se ha realizado un análisis de factibilidad, con el objetivo de determinar si el despliegue de este máster es realista y puede ejecutarse considerando los recursos planificados para ello. En esta línea, se han determinado la factibilidad económica, operativa, técnica y legal, concluyendo que el diseño del mismo permite su implementación eficaz ya que dispone de todos los recursos necesarios para desarrollarse con éxito.

El fin último de una propuesta es que pueda resolver la problemática para la que se ha desarrollado, pero es muy importante que no solo tenga la capacidad de hacerlo en el contexto concreto en el que se engloba, en este caso el sistema universitario español, sino que tenga la capacidad (con pocas adaptaciones) de ser extrapolable a otras realidades para poder ayudar allí a resolver un problema, que como se verá más adelante, es común a multitud de países y entornos.

Para ello se ha determinado la transportabilidad de este programa formativo a otras realidades, tanto de la enseñanza de Enfermería a nivel europeo y mundial, como la docencia en otras disciplinas, realizando las modificaciones derivadas del



contexto en el que se realiza la docencia y el conocimiento de la disciplina que se está enseñando.



## **CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES TEÓRICOS (FASE EXPLORATORIA- DESCRIPTIVA)**

En el siguiente capítulo se van a exponer los resultados de la fase exploratoria-descriptiva, la cual supone el marco teórico sobre el que se fundamentan las siguientes fases del estudio. Con el objetivo de aproximar en toda su dimensión el ejercicio docente en las Ciencias de la Enfermería, la exposición se iniciará conceptualizando el entorno en el que ejercen su labor los profesores objeto de este estudio, es decir, la universidad europea, siguiendo con la definición del ejercicio docente en la educación superior y la exposición de los diferentes modelos competenciales encontrados en la literatura relativos a estos profesionales. Asimismo, se ha considerado trascendente exponer la realidad de la enfermería como profesión, la organización de los estudios de Grado en Enfermería, así como las particularidades del ejercicio de la enseñanza en esta disciplina. Todo ello fruto de una profunda revisión de la literatura y como base para el diseño de las diferentes metodologías de investigación desplegadas en este estudio.

### **1.1 La universidad europea del siglo XXI**

Como se ha indicado anteriormente, en este apartado se abordará la conceptualización de la universidad europea, realizando un análisis desde las perspectivas identitaria, normativa, social y política de esta institución, la cual sirva como elemento para comprender el contexto actual en el que deben ejercer su labor los profesores universitarios en general y del Grado en Enfermería en particular.

Según el diccionario de la Real Academia Española, la universidad se define como la *“institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes. Según las épocas y países puede comprender colegios, institutos, departamentos, centros de investigación y escuelas profesionales”* (Real Academia Española [RAE], 2014a).

Desde el punto de vista etimológico, la palabra universidad proviene del término latino *universitas*, el cual significa el conjunto integral y completo de los seres particulares constituidos en una colectividad determinada (Moncada, 2008), es decir, que este término en origen fue empleado para describir a un conjunto de individuos que pertenecen a un colectivo o comunidad, tal como reflejó Ulpiano haciendo referencia a la *universitas de los curiales*: *“todos los pertenecientes al*

*cuero de trabajadores de la curia forman la universitas y cada uno representa, ya sea de manera individual o colectiva, el nombre de la universidad<sup>2</sup>.*

No fue hasta la Edad Media que se comenzó a emplear en relación con la institución de enseñanza superior que es hoy en día, haciéndose bajo el término *universitas magistrorum et scholarium*, el cual se refería a la comunidad que formaban la totalidad de profesores y estudiantes, dando así origen a las dos formas típicas de este organismo, como corporación de estudiantes, cuyo fin es obtener un determinado grado académico y como corporación de profesores, los cuales no solo se dedican a la enseñanza sino también a la investigación (Moncada, 2008; Navarrete, 2013).

A lo largo de la historia han sido múltiples las visiones acerca de esta trascendental institución y su implicación y relaciones con respecto a la sociedad, pero sobre lo que sí ha existido un consenso generalizado es sobre su función principal, la cual se ha fundamentado desde sus inicios en dotar a los estudiantes de un alto nivel de desarrollo intelectual y de un elevado nivel de conocimientos y competencias en la disciplina de estudio, promoviendo su espíritu crítico e interés por la investigación, siendo por ello la fuente primordial de generación de conocimiento y capital humano (Frondizzi et al., 2019; Sintayehu, 2018).

Pese a establecerse la Unión Europea en 1957, no fue hasta 1963 que se tomaron las primeras decisiones en relación con los sistemas educativos, centrándose en la formación profesional, educación superior y la investigación. Sin embargo, estas iniciativas no fueron vinculantes hasta 1971, donde de manera gradual se inició la cooperación europea en materia educativa (González, et al., 2009).

Sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la primera acción conjunta que se estableció fue la Carta Magna de las Universidades Europeas en el año 1988, la cual fue ratificada en la Convención de Lisboa de 1997. Como

---

<sup>2</sup> "In decurionibus vel aliis universitatibus nihil refert, utrum omnes idem maneant an pars maneant vel omnes inmutati sint. Sed si universitas ad unam redit, magis admittitur posse eum convenire et conveniri, cum ius omnium in unum reciderit et stet nomen universitatis" D. 3, 4, 7, 2. (Ulpianus X ad edictum).

resultado de esta propuesta, surgieron diferentes documentos que tendieron a fomentar la movilidad e internacionalización de las universidades europeas (Vargas, 2011).

Esta carta, firmada en Bolonia por los rectores de las principales universidades europeas, se estructuró sobre 4 principios fundamentales, los cuales debían ser el pilar de aquellas acciones políticas destinadas a organizar la educación superior comunitaria. Estos principios fueron:

1. La universidad, en el seno de sociedades organizadas de forma diversa debido a las diferentes condiciones geográficas e históricas, es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza.
2. En las universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora, a fin de que la enseñanza siga tanto la evolución de las necesidades como las exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos.
3. La libertad de investigación, de enseñanza y de formación son el principio fundamental de la vida de las universidades; los poderes públicos y las universidades, cada uno en su esfera de competencias, deben garantizar y promover el respeto a esta exigencia fundamental.
4. Depositaria de la tradición del humanismo europeo, pero con la constante preocupación de atender al saber universal, la universidad, para asumir su misión, ignora toda frontera geográfica o política y afirma la necesidad imperiosa del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas (Universidades Europeas, 2008).

Para dar cumplimiento a estos principios, se propusieron las siguientes medidas:

1. Preservar la libertad de investigación y enseñanza para el conjunto de la comunidad universitaria.
2. La selección del profesorado debe regirse por el principio de indisolubilidad entre la actividad docente e investigadora.

3. Cada universidad debe garantizar a sus estudiantes las libertades y condiciones necesarias para cumplir con sus objetivos en materia de cultura y formación.
4. Las universidades deben estimular el intercambio como instrumento fundamental para el continuo progreso del conocimiento.
5. Las universidades deben fomentar la movilidad de estudiantes y profesores, estudiándose las equivalencias en materia de status, títulos y exámenes (Europeas, 2008).

La firma de esta carta supuso un compromiso que, por primera vez y a través de los rectores, implicó a los Estados y a todos los organismos supranacionales para la consecución de estos principios, siendo el germen de la organización de la educación superior europea que existe en la actualidad (Vargas, 2011).

Pese a estas primeras iniciativas para establecer un espacio de educación superior común, el inicio de lo que hoy en día se conoce como Espacio Europeo de Educación Superior se materializó a través de la Declaración de la Sorbona en el año 1998, en la cual los ministros responsables de la educación universitaria de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido decidieron participar en la creación de un área europea dedicada en exclusiva a esta educación. Para ello, los sistemas educativos de los países miembros debieron adaptar las estructuras y currículos de los títulos para hacer posible la convergencia de los intereses comunitarios (Alonso y Arandia, 2017).

Esta declaración se fundamentó en los siguientes principios:

1. Establecimiento de un área de educación superior abierta que favorezca la movilidad y cooperación, pero que respete la diversidad entre los estados miembros.
2. Planteamiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) y organización en semestres.
3. Reconocimiento internacional de las titulaciones de primer ciclo.
4. Impulso de las estancias de estudiantes y profesores en universidades ubicadas fuera de su país.

5. Reconocimiento mutuo de las titulaciones de educación superior.
6. Armonización progresiva del marco general de las titulaciones.

En definitiva, los ministros reunidos se comprometieron a promocionar un marco común de referencia que mejorara el reconocimiento externo y facilitara tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo en los estados miembros (Unión Europea, 1998).

El impulso definitivo al Espacio Europeo de Educación Superior se dio un año después, a través de la conocida Declaración de Bolonia. En ella, los ministros de educación de los países miembros instaron a los estados a implantar un sistema de titulaciones basado en dos niveles, el grado y el postgrado, que fuera comparable entre todos los países acogidos al proceso, de modo que promoviera la movilidad, oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los estudiantes europeos (Klemenčič, 2019; Montero, 2010).

Esta declaración supuso la convergencia de las estructuras nacionales de educación superior de los países miembros mediante la creación de un espacio común (EEES) que acabara con las barreras sociales y legales que dificultaban la movilidad de los agentes implicados en el mismo, principalmente estudiantes y profesores, siendo otro de sus objetivos principales la modernización de las universidades mediante una flexibilización del currículo de las titulaciones, la inclusión de nuevas metodologías docentes y el impulso de las tecnologías de la información (Alonso y Arandia, 2017; De Juanas, 2010; Maasen y Stensaker, 2011).

Como se ha indicado anteriormente, la declaración de Bolonia y las siguientes actualizaciones y modificaciones llevadas a cabo en los años posteriores, como la Declaración de Budapest-Viena, han llevado a conformar la estructura universitaria que actualmente se encuentra no solo en Europa, sino que afecta a sistemas educativos como el de Turquía, Rusia y varios países de África (Kushnir, 2016).

Este sistema universitario se fundamenta en los principios que fueron adoptados en Bolonia en el año 1999 y que suponen los pilares de la creación de la “Europa del Conocimiento”, los cuales van a ser expuestos a continuación:

Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables.

Con anterioridad a la implantación de este plan, cada país miembro de la Unión Europea disponía de una política independiente en materia de educación superior, este hecho implicaba importantes divergencias en la organización de los planes de estudio de las disciplinas que se enseñaban en las universidades, aspecto que suponía un impedimento para el reconocimiento de los títulos y, por ello, para la libre circulación de profesionales a través de la unión.

Por ello, este sistema nació para dar respuesta a la necesidad de encontrar un método de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países, de forma que el trabajo desarrollado por un estudiante en cualquiera de las universidades de los estados miembros fuera fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y relevancia (Cazorla, 2011).

Como elemento de armonización de las titulaciones, se estableció un sistema de educación superior estructurado en tres ciclos y basado en el modelo anglosajón:

- Grado: tres o cuatro años, de carácter genérico.
- Máster: uno o dos años, de especialización.
- Doctorado: tres o cuatro años, de investigación avanzada

Mediante esta estructura, se reconocen y homologan los estudios cursados en cualquier país incluido en el EEES aunque cada centro haya elaborado sus planes de estudio en función a su entorno específico (Galán, 2011; Vögtle, 2019).

Otro de los elementos introducidos y que han permitido que las titulaciones se homogeneicen y funcionen de manera transparente en toda Europa, es la organización de los estudios mediante el Sistema Europeo de Acumulación de



Créditos (ECTS por sus siglas en inglés). Estos créditos indican el volumen de aprendizaje a partir de los resultados de aprendizaje y la carga de trabajo (Comisión Europea, 2015). Su cuantificación viene determinada por esta carga de trabajo asociada al crédito, la cual es una estimación del tiempo necesario para que el alumno complete todas las actividades planificadas para alcanzar los resultados de aprendizaje determinados (Comisión Europea, 2015; Domenech y Blázquez, 2019). La carga de trabajo que implica un crédito ECTS varía entre 25 a 30 horas, de las cuales una parte corresponde a actividades presenciales en la universidad, en torno a 10 horas, y el resto se completa con trabajo autónomo por parte del estudiante. En la planificación actual, un curso académico está conformado por 60 créditos ECTS, lo que representa unas 1500 – 1800h de estudio (Souto y Baeza, 2018).

Desde la incorporación de esta metodología para organizar la enseñanza superior se han publicado numerosos documentos que exponen diferentes propuestas para realizar la asignación de créditos basados en la carga de trabajo relativa del estudiante, de los cuales según Lavigne (2003) destacan:

- Asignación de créditos impositiva: se aplica cuando la institución tiene el programa docente bien definido, realizando la asignación de los créditos entre sus módulos, haciéndolo “semestre a semestre” o “año a año”.
- Asignación de créditos compositiva: en este caso la asignación se realiza mediante el cómputo de las horas de trabajo dedicadas al estudio en cada uno de los módulos ofertados en el programa formativo. Este cálculo no es sencillo, por lo que para su estimación se deben contemplar multitud de variables como pueden ser el número de horas de carga teórica, la estimación del profesor en función de las tareas programadas para la materia, el cálculo de horas de trabajo autónomo de los estudiantes, etc. (Wagenaar, 2006).
- Asignación de créditos en función de los resultados de aprendizaje: resulta el mejor modo para calcular el número de horas que precisa el estudiante para completar satisfactoriamente un módulo nuevo. Para ello se requiere una elevada precisión en la definición de los resultados de aprendizaje y competencias a adquirir en cada materia, así como de la estimación de horas que requiere el alumno para ello (Dunkel y Le Mouillour, 2008).

En definitiva, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos permite la comparación de los sistemas de educación superior en la Unión Europea, facilitando el reconocimiento de los estudios y, gracias a ello, la movilidad tanto de profesores como de estudiantes a través de los países miembros, dotando así al sistema universitario europeo de una mayor versatilidad y a sus estudiantes de una mayor competitividad en el mercado a nivel mundial.

#### Promoción de la movilidad.

La Universidad en Europa incluye en sus líneas estratégicas el desarrollo de un plan de internacionalización para mejorar su posición como institución de referencia en el espacio universitario global, aprovechar las oportunidades que presenta la globalización en su desarrollo e impulsar la calidad y la eficiencia del servicio a la sociedad. En este contexto, es necesario mantener un compromiso firme para fortalecer las conexiones y la cooperación interuniversitaria, especialmente en el contexto europeo (García et al., 2016).

Debido a ello, la movilidad de los estudiantes y del personal docente e investigador ha sido y sigue siendo uno de los objetivos principales sobre los que se sustenta el Proceso de Bolonia (Vögtle, 2019). Hasta tal punto se considera la movilidad internacional un aspecto fundamental para el éxito de este sistema que, entre los objetivos establecidos para éste, uno de los principales pretendía que para el año 2020, al menos el 20% de los graduados en el EEES debería haber realizado una estancia docente en el extranjero (Conferencia Europea de ministros de Educación Superior [CEMES], 2009).

Para impulsar este intercambio, en el año 1987 se inició el programa *“European Community Action Scheme for the Mobility of University Students”* haciendo coincidir las siglas con el nombre del filósofo y teólogo Erasmo de Rotterdam (Pozo y Aguaded, 2012). Este programa, que se inició en ese año con un intercambio de 3.000 estudiantes de 11 estados miembros (Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, Francia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y España) (Hubble et al., 2020), ha sido uno de los pilares fundamentales del proyecto universitario europeo, demostrando un éxito por encima de las

estimaciones iniciales. Prueba de ello son los más de tres millones de estudiantes que han participado en el mismo a lo largo de estos años, siendo 33 los países que actualmente forman parte del programa, incluidos varios ajenos a la Unión Europea, además de otros 160 que, sin formar parte de él, colaboran con el intercambio de estudiantes (Hubble et al., 2020; Tomás, 2017).

El programa Erasmus afecta a todos los niveles de la educación superior e implica la movilidad de estudiantes, profesores y personal laboral hacia centros universitarios de otros países. Además, el programa apoya a las instituciones que deseen trabajar conjuntamente mediante programas intensivos, redes académicas, proyectos multilaterales y colaboraciones con el mundo empresarial (Fombona y Pascual, 2013).

Han sido varias las revisiones de este programa, estando actualmente vigente el llamado Erasmus +, 2021-2027. Este plan, según la Comisión Europea tiene el objetivo general de *“apoyar, a través del aprendizaje permanente, el desarrollo educativo, profesional y personal de las personas en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte, dentro de Europa y fuera de su territorio, contribuyendo así al crecimiento sostenible, al empleo de calidad y a la cohesión social, además de a impulsar la innovación y a fortalecer la identidad europea y la ciudadanía activa”*. (Comisión Europea, 2022, p.6). Para poder dar respuesta a este principio, se ha contemplado la ejecución de las siguientes acciones:

- Movilidad de las personas: apostando por el intercambio de estudiantes, estudiantes en prácticas, así como de profesores universitarios y la promoción de los títulos conjuntos de máster (Erasmus Mundus), los cuales son impartidos por consorcios de instituciones de nivel superior.
- Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas: mediante las asociaciones estratégicas transnacionales que dirijan iniciativas innovadoras en el ámbito de la educación, alianzas para el conocimiento entre universidades y empresas, así como el desarrollo de plataformas de apoyo a las TICs en la docencia.

- Apoyo a las reformas políticas: a través de la generación de conocimiento en los ámbitos de la educación y la juventud que apoye la toma de decisiones mediante fórmulas contrastadas y con un adecuado seguimiento, la cooperación con organizaciones internacionales y la promoción del diálogo con los diferentes grupos de interés involucrados (Comisión Europea, 2022).

El programa Erasmus ha sido uno de los principales agentes del cambio y de internacionalización de la universidad en Europa, no solo siendo determinante en la modernización y concepción actual que se tiene en esta institución, sino también influyendo en los estudiantes y profesores que participan en el mismo.

Hoy en día este programa es descrito como uno de los símbolos de la construcción de una identidad y ciudadanía europea, este hecho es considerado uno de los aspectos más importantes debido a que está contribuyendo a una mayor promoción de los aspectos sociopolíticos de este proyecto común, lo que parece estar fomentando una mayor integración económica en la Unión Europea (Llurda et al., 2016; Oborune, 2013;).

A nivel académico, este programa también está teniendo importantes beneficios para los alumnos y está siendo determinante para la generación de un cambio en el proceso docente en las universidades. El impacto positivo que genera la interacción intercultural para los estudiantes es un hecho que se ha venido demostrando desde hace décadas (Bennett et al., 2013). Los estudiantes que realizan estancias en el extranjero comprenden y desarrollan habilidades para estudiar en un entorno culturalmente diverso y diferente, percibiendo que mejoran sus competencias socioculturales y sintiéndose más internacionales (Urquía y del Campo, 2017). Además, se ha podido demostrar que existe una relación proporcional positiva y directa entre el tiempo de estancia en el extranjero y el grado de sensibilidad intercultural adquirido, siendo más sensible aquel alumno que ha realizado estancias de un mayor tiempo en otro país diferente al suyo (Pozo y Aguedad, 2012).

En un mundo percibido como una “comunidad global” esta capacidad de convivir con la diferencia es cada vez más importante, por lo que la demanda de interdependencia cultural en el nivel macro y la comunicación intercultural en el nivel individual se hacen más fuertes (Fritz et al., 2002). Por ello, otro de los aspectos a destacar de los programas interculturales, que también debe ser una de las características de la universidad del S XXI, es el desarrollo de habilidades lingüísticas en idiomas foráneos, principalmente el inglés, pero este hecho no solo supone conocer el idioma, sino que el alumno debe adquirir la capacidad de interactuar con los matices culturales específicos que se relacionan con esa lengua, mejorando así su capacidad de comunicación internacional (Jacobone y Moro, 2015).

Finalmente, es importante destacar que este programa también genera un impacto positivo en la futura empleabilidad de los estudiantes, habiéndose demostrado que el periodo de búsqueda de empleo y el número de contactos con empleadores por parte de los alumnos que han participado en una estancia ERASMUS es menor que en el caso de sus compañeros (Engel, 2010).

Muy relacionado con lo comentado anteriormente se encuentra la movilidad internacional de profesores y personal investigador, aspecto que también se considera de gran trascendencia en la cosmovisión de la universidad europea del S XXI. En este sentido, es importante destacar que aquellos profesores que han realizado estancias internacionales reportan una mayor adquisición de competencias interculturales, aspecto que aporta una mayor competitividad internacional a sus facultades, además de intensificar su uso de publicaciones científicas en lengua extranjera para realizar docencia, hecho que sin duda debe aumentar la calidad de sus clases. Por otro lado, también refieren presentar mejores contactos para la investigación y presentar un conocimiento en sus áreas de especialidad más amplio (Engel, 2010; Fernández, 2017).

Como se ha podido apreciar, ERASMUS es el programa educativo insignia de la Unión Europea (Vossensteyn et al., 2010). Este hecho se sustenta en la importancia que está teniendo para generar una ciudadanía europea en las nuevas generaciones de estudiantes, así como en la capacidad que ha demostrado para la

adquisición de competencias interculturales y habilidades de comunicación en un idioma extranjero tanto en los propios alumnos como en los profesores e investigadores, lo que ha supuesto un importante incremento de la competitividad de la universidad europea a nivel mundial.

#### Promoción de la cooperación europea en el control de calidad.

Otro de los aspectos fundamentales sobre el que se sustenta el proyecto de enseñanza superior europeo es el control y gestión de la calidad docente. Por ello, todas las reformas emprendidas en el proceso de Bolonia han respondido al propósito de aumentar la calidad de la formación a este nivel, con el fin de aumentar el atractivo y la competitividad de este sistema educativo en el resto del mundo (Herrera et al., 2018). Siguiendo esta línea, en la 24ª Conferencia Permanente de ministros de educación celebrada en Helsinki en abril de 2013, se determinó que la calidad en la educación superior estaba estrechamente vinculada a cuatro propósitos interrelacionados, los cuales son:

- Preparación para el empleo sostenible.
- Preparación para la vida como ciudadanos activos en sociedades democráticas.
- Desarrollo personal de los estudiantes.
- Desarrollo y mantenimiento a través de la enseñanza, aprendizaje e investigación de una amplia y avanzada base de conocimientos (Consejo de Europa, 2013).

En la misma recomendación, el Consejo de Europa pone un fuerte énfasis en una amplia comprensión de la calidad, la cual abarca tanto la calidad del sistema como la calidad institucional y subraya la dimensión social de la misma, afirmando que un sistema educativo no puede ser de alta calidad a menos que brinde oportunidades adecuadas para todos los estudiantes. Sin embargo, aún quedan muchos desafíos, ya que multitud de mecanismos externos de garantía de calidad aún no han logrado tener una visión holística sobre ésta (Prisacariu, 2015).

Por ello, la implementación de herramientas de calidad y procedimientos de gestión de calidad representa uno de los principales desafíos de las universidades

actuales. Las instituciones de educación superior se enfrentan a un entorno cada vez más competitivo, lo que lleva a demandas de calidad elevadas en la enseñanza y la investigación, así como en el servicio y la administración.

En el contexto de la universidad, el control de la calidad se puede entender como un término global que se refiere a un proceso continuo de evaluación, mantenimiento y mejora de la calidad de un sistema de educación superior, de sus instituciones o programas (Hildesheim y Sonntag, 2019). En los últimos años han sido múltiples las órdenes y herramientas publicadas con el objetivo de apoyar a las universidades en sus esfuerzos por garantizar esta calidad (European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], 2015). Estos recursos incluyen enfoques de garantía de calidad internos (monitorización y evaluación de las materias, cursos, etc.) así como externos (auditorías, acreditaciones por agencias de calidad, etc.). Todas estas herramientas se sustentan sobre un principio básico y es que la calidad debe definirse sobre la base de criterios claros para poder ser medible y que es de gran importancia que se comprenda que estas medidas de garantía de calidad no son un fin en sí mismas, sino que deben integrarse sistemáticamente en un ciclo continuo de evaluación y mejora (Hildesheim y Sonntag, 2019). Para ello, las actividades de mantenimiento y mejora de la calidad deben ser apoyadas tanto por mecanismos normativos como institucionales, así como por el establecimiento de una cultura institucional sólida, en la cual la implicación de los profesores universitarios, tanto en su actividad docente como investigadora, es fundamental (Kohoutek, 2016).

Como se ha podido evidenciar, la universidad europea del S XXI se sustenta sobre los pilares establecidos en el ambicioso Plan Bolonia iniciado en el año 1999. Pese a las múltiples actualizaciones, el espíritu inicial siempre ha estado vigente, sustentando esta comunión de las universidades europeas en la equiparación de los planes de estudio, con el objetivo de asegurar la libre circulación de titulados y profesionales entre los países miembros, aumentando así la competitividad de la educación superior; los programas de intercambio de estudiantes y profesores, cuya finalidad se centra en la internacionalización de esta institución, así como la generación de un sentimiento de ciudadanía europea y el control de la calidad, el cual está contribuyendo a la mejora continua de todos los agentes implicados en la

misma, siendo uno de los principales motores de actualización y cambio en la educación superior de Europa.

En el año 2017 se publicó en Bruselas la *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior*. En este documento se analiza la importancia de la universidad en el contexto de la Unión Europea, afirmando que sin sistemas e instituciones de educación superior que sean eficaces en el ámbito de la docencia, investigación e innovación y que estén conectadas a sus sociedades, Europa no podrá responder a sus desafíos presentes y futuros (Comisión Europea, 2017).

Para conseguir mantener el alto nivel de calidad y eficacia de la universidad europea, es necesario continuar con las políticas de reforma para adaptar los procesos de esta institución a los rápidos y complejos cambios sociales que está sufriendo el mundo en la actualidad. Con esta motivación, en 2016 se publicaron los resultados de la consulta pública realizada sobre los retos a los que se enfrenta la educación superior, siendo los que se indican a continuación:

- Desfase entre las capacidades que Europa necesita y las que tiene: destaca que en muchas partes de la Unión Europea se sufre una escasez de trabajadores en algunas profesiones que requieren de elevada cualificación. Por otro lado, existen muchos estudiantes que se gradúan con escasas capacidades básicas (lectura, escritura, cálculo, capacidades digitales, etc.) y con pocas capacidades transversales (comunicación, resolución de problemas, etc.) (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP], 2016).
- Divisiones sociales persistentes y crecientes: destacando las diferencias socioeconómicas como un factor limitante a la hora de poder acceder a estudios de educación superior.



- Escasa innovación: en términos generales, la universidad contribuye de una manera deficiente a la innovación en la economía, especialmente en sus regiones.
- Los diferentes componentes de los sistemas de educación superior no siempre trabajan juntos con fluidez: los mecanismos de financiación e incentivos de la educación superior no siempre están enfocados a recompensar una buena actividad docente, de investigación, de innovación o de compromiso (Comisión Europea, 2016)

Teniendo en cuenta estas circunstancias, en el documento de la Comisión Europea sobre la agenda renovada para la educación superior citando anteriormente, se expusieron las líneas estratégicas que deben servir como base para el establecimiento de políticas orientadas a solucionar esta problemática, las cuales son:

- Abordar los futuros casos de inadecuación de las capacidades y promover la excelencia en el desarrollo de las mismas. Dentro de esta dimensión se pretende:
  - o Implementar una iniciativa europea para el seguimiento de los titulados con el fin de mejorar el conocimiento sobre su progreso profesional. Con esta información se fundamentarán el diseño de programas, la estrategia institucional o la elaboración de políticas.
  - o Fomentar la integración de los periodos de prácticas en los programas de educación superior, reforzando los consorcios empresariales Erasmus+.
  - o Desarrollar un modelo de preparación digital para estimular a estudiantes y personal de las universidades a aplicar estrategias de aprendizaje digital.
  - o Establecer un apoyo estratégico para los profesores de educación superior, estudiantes de doctorado y posdoctorado a través de Erasmus+ para ayudarles a desarrollar capacidades pedagógicas.

- Crear unos sistemas de educación superior integrados y conectados, para lo cual se propone:
  - o Impulsar en las universidades estrategias institucionales integradas para la inclusión, la igualdad de género y el éxito de los estudios.
  - o Fomentar el desarrollo de los cursos flexibles y modulares.
  - o Incentivar la adjudicación de créditos ECTS por actividades de voluntariado o de ayuda a la comunidad.
  - o Apoyar el reconocimiento de las cualificaciones que poseen los refugiados para facilitar su acceso a la educación superior.
  
- Velar porque las instituciones de educación superior contribuyan a la innovación, centrando las políticas en:
  - o Reforzar el desarrollo de las capacidades de emprendimiento e innovación y mejorar la preparación de los graduados y estudiantes de doctorado para trabajar en empresas innovadoras.
  - o Apoyar el desarrollo de los métodos de enseñanza de la creatividad y la innovación en la educación superior.
  - o Desarrollar oportunidades en el marco de las acciones Marie Sklodowska-Curie para cerrar la brecha de investigación e innovación que existe entre los estados miembros, tratando de hacer frente a la fuga de cerebros de algunas regiones.
  - o Reforzar el apoyo de la UE a la cooperación universidad-empresa.
  
- Apoyar unos sistemas de educación superior eficaces y eficientes, centrando las medidas en:
  - o Iniciar una revisión de las estructuras de financiación, incentivos y recompensas para los sistemas de educación superior, basándose en el programa de asesoramiento entre homólogos para los estados miembros de la Unión Europea.
  - o Incentivar a los investigadores a realizar tareas docentes, fomentando su formación para ello (Comisión Europea, 2017).

Esta agenda renovada responde a una realidad social en la que se está incrementando la demanda de personas altamente capacitadas y socialmente comprometidas. Además, se exige de ellas que dispongan de competencias derivadas del impulso de las tecnologías digitales, así como otras de carácter personal como el emprendimiento, la capacidad de gestión de información compleja o la creatividad. En este sentido, la Comisión Europea es clara en afirmar que Europa necesita *“gente muy brillante que pueda desarrollar las tecnologías y las soluciones de vanguardia de las que depende nuestra prosperidad”* (Comisión Europea, 2017, p.2) para lo cual el papel de la universidad en general y de sus profesores en particular es fundamental.

## **1.2 El profesor en la universidad europea del S XXI**

A continuación, se expondrá la conceptualización del ejercicio docente en la educación superior, así como las competencias necesarias para realizar esta actividad, para ello se definirán el rol del profesor universitario, el concepto de competencia y se analizarán los principales modelos competenciales relacionados con la enseñanza universitaria.

El diccionario de la Real Academia Española define el término profesor en su primera acepción como: *“persona que enseña una ciencia o arte”* (RAE, 2014b). Esta afirmación, que puede ser acertada, dista en gran medida del concepto real que implica la profesión docente, sobre todo en el ámbito universitario.

El profesor no es un mero transmisor de conocimientos, sino que, como indican Sanz et al., (2014) su misión es la de facilitar al estudiante el acceso al conocimiento, ayudándole al mismo tiempo a desarrollar su capacidad de comprensión y reflexión, fomentando en él capacidades y habilidades que, de forma conjunta, le permitan no solo ocupar un puesto en el mercado laboral, sino el ser unos ciudadanos libres, creativos y capaces de comprometerse en la construcción de una sociedad democrática basada en la convivencia y el respeto por los derechos y deberes (Cerrillo e Izuzquiza, 2005). Como se indicó en la introducción, el profesor es considerado un profesional cualificado para el análisis teórico, profundo y crítico de los fenómenos educativos relacionados con su disciplina. Este

hecho le permite diseñar el contexto, las políticas y los procesos docentes, creando las condiciones óptimas no solo para el desarrollo académico de sus estudiantes, sino también para su crecimiento moral y personal (Blašková et al., 2014; Valica y Rohn, 2013).

Esta definición de la profesión docente pone de manifiesto la evolución que viene sufriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades, principalmente motivado por las transformaciones políticas, económicas, sociales y científicas acontecidas a finales del SXX e inicios del SXXI, las cuales impactaron en las instituciones de educación superior, orientando la docencia al desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias que permitieran a los futuros profesionales continuar aprendiendo a lo largo de la vida, siendo inculcado un elevado sentido de la responsabilidad social (Pérez et al., 2020).

Por otro lado, Marchesi (2007) define la profesión docente como un “arte” que exige conocer a cada uno de los alumnos, entender el contexto en el que viven y aprenden para adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades de cada uno de ellos. Siendo la educación mucho más que un conjunto de habilidades técnicas, sino que el profesor tiene que estar capacitado para ayudar a los estudiantes a que crezcan en sabiduría, siendo capaz de promover su desarrollo personal y moral. Según esta concepción, el docente debe actuar como un motivador para crear en el estudiante una conciencia de la realidad que está viviendo, la cual le ayude a ampliar su visión y estimule su emotividad. Para ello, la función del profesor excede la diada docencia-investigación que de manera tradicional se le ha asignado, sino que debe tener la responsabilidad de transmitir conocimientos y el compromiso de instaurar valores que permitan a sus estudiantes vivir y desarrollar sus potencialidades con plenitud (Vargas, 2020).

Profundizando en esta visión, Zabala (2009) afirma que la enseñanza no puede entenderse únicamente como un “arte” ya que esta concepción implica descartar las regularidades o normas basadas en la evidencia, pues al ser un arte, las acciones docentes son variadas e imprevisibles, dependiendo únicamente de la experiencia del profesor, el cual no precisa de una formación reglada. Este autor aboga por entender la docencia como un binomio arte y ciencia, en el que la

mentalidad artística propicie iniciativas de innovación que abran nuevos caminos de actuación, pero siempre bajo el prisma de la evidencia científica en el ejercicio docente, mediante el cual obrar bajo las condiciones de racionalidad, sistematicidad y justificación de sus procesos y propuestas.

Bajo este prisma de la docencia como arte y ciencia, queda evidenciado que, para desarrollar la función docente en toda su extensión, los profesores universitarios precisan de la adquisición y desarrollo de unas habilidades y competencias que les capaciten para el ejercicio de esta profesión, ya que la mera experiencia profesional no es suficiente para ejercer esta actividad tan importante con eficacia y calidad. En este sentido, cabe destacar que es amplia la bibliografía que ha analizado cuáles deben ser estas competencias intrínsecas a la actividad docente a nivel universitario, las cuales van a ser analizadas a continuación.

### **1.2.1 Conceptualización del término competencia**

El diccionario de la Real Academia Española define el término competencia como: *“pericia, actitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”* (RAE, 2014c). Desde la perspectiva histórica, existe cierta controversia sobre el origen y significado de este término, lo cual en ocasiones afecta a su conceptualización desde el ámbito educativo (Vigo, 2013). Sobre su primer uso, hay autores como Mulder et al., (2007) que afirman que se remota al código de Hammurabi en la antigua Babilonia, mientras que otros como López (2016) indican que la primera vez que se usó este concepto fue en el diálogo platónico *Lisis*, el cual ahondaba en la naturaleza de la amistad. En este texto, el filósofo griego empleó la palabra *Ikanótis* (*ικανότης*), la cual refleja la cualidad de ser *“ikanos”*, es decir, de ser capaz o tener la habilidad para conseguir algo.

Desde el punto de vista etimológico, la concepción actual de esta palabra proviene del término latino *“competentia”*, el cual se refiere a pertenecer, incumbir o comprometerse con algo. Así, de esta misma voz latina se derivan dos significados distintos en español, el primero relativo a competir, ganar o salir victorioso y el segundo, que implica la capacidad, habilidad o pericia en un ámbito de responsabilidad, al cual generalmente se le asigna un saber (Vigo, 2013). Esta

última será la que se abordará con mayor profundidad por ser el objeto de estudio de este trabajo.

Para desarrollar con mayor amplitud este concepto es necesario establecer el punto de partida en el proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a finales del S XX, cuyo objetivo fue brindar un marco conceptual para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave para fortalecer las encuestas internacionales de medición del nivel de competencia de jóvenes y adultos. Este proyecto definió competencia como:

*“La capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluido el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz”* (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2002, p.8).

Estas competencias trascienden a los conocimientos y destrezas, debido a que implican la habilidad para abordar demandas complejas, movilizando recursos psicosociales en los diferentes contextos específicos.

Para esta organización, existen tres categorías en las que se pueden agrupar las diferentes competencias clave para la vida de las personas y el adecuado funcionamiento de la sociedad, las cuales son:

- Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar efectivamente con el ambiente:
  - o Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y textos: se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas (orales y escritas), las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas, siendo herramientas esenciales para funcionar bien en la sociedad y en el

- lugar de trabajo, así como para participar en un diálogo efectivo con otros.
- Uso interactivo del conocimiento y la información: esta competencia requiere de una reflexión crítica sobre la naturaleza de la información y es necesaria para comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones informadas y responsables.
  - Uso interactivo de la tecnología: esta competencia requiere de un conocimiento sobre las nuevas formas en que los individuos pueden usar la tecnología en su vida diaria.
- Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos:
- Habilidad de relacionarse bien con otros: esta competencia supone que los individuos pueden respetar y apreciar los valores, las creencias, culturas e historias de otros para crear un ambiente en el que se sientan bienvenidos, sean incluidos y puedan crecer.
  - Habilidad de cooperar: esta competencia requiere que el individuo tenga ciertas cualidades como:
    - Presentar ideas y escuchar las de otros.
    - Entendimiento de las dinámicas del debate.
    - Construir alianzas tácticas y sostenibles.
    - Negociación.
    - Capacidad de toma de decisiones.
  - Habilidad de manejar y resolver conflictos: para lo cual los individuos necesitan:
    - Analizar los elementos e intereses en juego.
    - Identificar áreas de acuerdo y de desacuerdo.
    - Recontextualizar el problema.
    - Priorizar las necesidades y metas.
- Actuar de manera autónoma:
- Habilidad de actuar dentro del gran esquema: esta competencia requiere que los individuos entiendan y consideren el contexto más amplio de sus acciones y decisiones, para lo cual deben:
    - Comprender patrones.

- Tener idea del sistema en el que existen (estructura, cultura, prácticas, reglas...).
  - Identificar las consecuencias directas e indirectas de sus acciones.
  - Priorizar y definir metas.
  - Balancear los recursos necesarios para satisfacer metas múltiples...
- Habilidad para afirmar derechos, intereses, límites y necesidades: esta competencia se refiere tanto a los derechos y necesidades autodirigidos como a los del individuo como miembro de una colectividad (OCDE, 2005).

Otro organismo que trató de definir qué son las competencias fue la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la cual en el año 2000 indicó que se tratan del conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, los cuales son adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares, brindando al individuo la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada (Irigoin y Vargas, 2002).

Una visión aproximada y sobre la que se fundamenta la definición proporcionada por la OIT es la propuesta por Gonczi y Athanasou (1996), los cuales indican que las competencias se conciben como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Entendiendo como atributos los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que se ponen en juego para que el individuo interprete la situación específica en la que se encuentra y actúe en consecuencia. En este sentido, estos investigadores plantean que se trata de un enfoque holístico en la medida en la que integran y relacionan atributos y tareas, permitiendo que ocurran varias acciones simultáneamente y toman el contexto y la cultura del entorno, permitiendo además incorporar la ética y los valores como elemento del desempeño.



Otra conceptualización fue la aportada por De Lasnier (2000), el cual definió las competencias como un saber hacer complejo que es resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras y sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común. Del análisis de ésta y otras definiciones, Valiente y Galdeano (2009) afirman que las competencias se podrían definir como *“la interacción de un conjunto estructurado y dinámico de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y principios que intervienen en el desempeño reflexivo, responsable y efectivo de tareas transferibles a diversos contextos específicos”* (p, 370). Estos autores justifican su definición en que las competencias presentan unas características muy definidas, las cuales se resumen en:

- Son características permanentes de la persona.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo.
- Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, sea laboral o de otra índole.
- Tienen relación causal con el rendimiento laboral.
- Pueden ser generalizables a más de una actividad.
- Combinan aspectos cognoscitivos, afectivos, psicomotrices y sociológicos (Valiente y Galdeano, 2009).

Otra aproximación al concepto de competencia es la aportada por Perrenoud (2008), el cual indica que ésta no solo remite a las prácticas cotidianas, lo que denomina como “saber-hacer”, sino que de una manera inexorable debe movilizar saberes, por lo que para este autor las competencias permiten hacer frente regular y adecuadamente a un conjunto o familia de tareas y de situaciones haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, procedimientos, métodos y técnicas

Para justificar esta definición el autor remite a la reflexión realizada por Le Bortef, el cual asimila las competencias a un “saber-movilizar”, tal como se puede apreciar en el siguiente texto:

*“Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. Podemos conocer las técnicas o las reglas de gestión contable y no saberlas aplicar en un momento oportuno. Podemos conocer el derecho comercial y redactar mal los contratos. Cada día, la experiencia muestra que las personas que están en posesión de conocimientos o de capacidades no las saben movilizar de forma pertinente y en el momento oportuno, en una situación de trabajo. La actualización de lo que se sabe en un contexto singular (marcado por las relaciones de trabajo, una cultura institucional, el azar, obligaciones temporales, recursos...) es reveladora del “paso (pasaje)” a la competencia. Ella se realiza en la acción” (Le Boterf, 1994, p.16).*

En este contexto, las competencias se entienden como acciones no improvisadas, las cuales se desarrollan de manera integral y permiten al individuo identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de su contexto con idoneidad y ética personal, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (López, 2016).

Para Sevillano (2009) las competencias suponen *“valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, todo formando parte del ser integral que es la persona. Una persona las inserta en un determinado contexto en el que participa e interactúa, considerando también que aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vida”* (p.7). Siguiendo la línea de este autor, Leví y Ramos (2012) afirmaron que las competencias se alcanzan al combinar una serie de atributos pertenecientes a tres categorías fundamentales: conocimientos (componente del *saber*), capacidades (componente del *saber hacer*) y actitudes (componente del *saber ser* y el *saber estar*). Para estos investigadores las competencias entendidas mediante verbos como *conocer, comprender, entender, saber, etc.* son configuradas por conocimientos, mientras que las que se fundamentan en verbos de acción como *analizar, aplicar, elaborar, identificar, realizar, resolver, etc.* indican capacidades, siendo las que incluyen términos como *apreciar, valorar, ética, compromiso, etc.* las referidas a actitudes personales.

Desde otro punto de vista, si se abordan desde una perspectiva sociocultural, las competencias se pueden considerar como formaciones psicológicas superiores que integran conocimientos de un área de desempeño, las habilidades implicadas, así como las actitudes y valores intrínsecos a la realización de una tarea para el logro de los objetivos planteados con buenos resultados en un contexto social y cultural determinado (Ferreiro 2011).

Por otro lado, para Gómez (2015) las competencias se subdividen en diferentes categorías las cuales se pueden englobar en:

- Competencias técnicas: considerando que se posee estas competencias cuando se domina como experto las tareas o contenidos de su ámbito de trabajo y se tienen los conocimientos y destrezas necesarios para ello.
- Competencias metodológicas: presentando estas competencias aquel individuo que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas, pudiendo encontrar de forma independiente vías de solución a los problemas, transfiriendo adecuadamente las experiencias adquiridas a otros ámbitos de su trabajo.
- Competencias sociales: las cuales se poseen cuando se sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrando un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
- Competencia participativa: encontrándose en aquellos que saben participar en la organización de su entorno de trabajo, estando dispuesto a asumir responsabilidades en el mismo.

Desde otra perspectiva, Chouhan y Srivastava (2014) afirman que las competencias presentan 5 componentes principales, los cuales son:

- Conocimiento: el cual se refiere a la información y aprendizaje que presenta una persona.
- Habilidades: que suponen las capacidades de una persona para realizar una determinada tarea.
- Autoconcepto y valores: relacionados con las actitudes, valores e imagen de sí mismo que presenta una persona.

- Rasgos personales: los cuales se refieren a la personalidad y características físicas que son necesarias para el desempeño de una determinada actividad.
- Motivaciones: emociones, deseos, necesidades que impulsan al individuo a la acción.

Asimismo, estos autores han categorizado las competencias en cuatro áreas generales, siendo éstas:

- Competencias técnicas o funcionales: relacionadas con la habilidad y experiencia necesaria para desarrollar una labor determinada. Éstas son las competencias que otros autores han denominado *core competencies* por ser las que están directamente relacionadas con la actividad laboral desempeñada (Kawshala, 2017).
- Competencias de liderazgo/gestión: las cuales están implicadas en la planificación y organización del trabajo, así como del uso de los recursos disponibles.
- Competencias humanas: necesarias para la gestión, motivación y desarrollo de los recursos humanos.
- Competencias conceptuales: habilidades para emplear el pensamiento para planificar el futuro mediante el pensamiento en niveles abstractos (Chouhan y Srivastava, 2014).

Por otro lado, Cano (2005) identificó diferentes caracteres que pueden ayudar a determinar las características de las diferentes competencias, los cuales son:

- Carácter teórico - práctico: el cual viene motivado porque las competencias por un lado requieren de saberes técnicos y de conocimientos académicos, pero por otro se entienden en relación con la actividad o acción de un determinado puesto de trabajo.
- Carácter aplicativo: una competencia se caracteriza por su aplicabilidad, transferibilidad, por el saber movilizar los conocimientos que se poseen en las diversas situaciones de la práctica diaria.

- Carácter contextualizado: el despliegue de una competencia tiene sentido para cada situación en concreto, siendo cada una de ellas diferente.
- Carácter reconstructivo: las competencias no son adquiridas en un periodo de formación y se aplican después de manera rutinaria, sino que se crean y evolucionan continuamente con la práctica profesional.
- Carácter interactivo: el desarrollo de las competencias no puede entenderse de manera aislada o individual, sino en interacción con otros individuos y con el contexto en el que se van a desplegar.

Finalmente, se considera muy importante referirse a la conceptualización de las competencias realizada en el marco del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*. Pese a ser un proyecto educativo, el cual se inició debido a la necesidad de implementar en las universidades el proceso que siguió a la declaración de Bolonia, ha realizado un profundo análisis de las competencias relativas a las diferentes áreas de conocimiento con el fin de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles. Este hecho hace que el desarrollo del concepto de competencia que presenta sea altamente interesante, no solo por la profundidad de su análisis, sino por su directa relación con el ámbito académico, el cual es motivo de estudio de este trabajo.

En este proyecto, las competencias se definen como una “*combinación dinámica de atributos en relación con el conocimiento y su aplicación, y a las actitudes y responsabilidades que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo*” (González y Wagenaar, 2003, p. 80).

Según los propios autores, el concepto de competencias se fundamenta en un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una combinación dinámica de atributos, los cuales de manera conjunta permiten un desempeño competente. En definitiva, estas competencias se entienden como conocer y comprender, enfoque relativo al conocimiento teórico de un ámbito académico, saber cómo actuar, lo que evidencia la aplicación práctica y operativa del conocimiento en diversas situaciones, y saber cómo ser, incluyendo los valores

como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social (González y Wagenaar, 2003).

Estos mismos autores desglosaron las competencias en función de su relación con las diferentes áreas temáticas, identificando lo que denominaron competencias genéricas, siendo los atributos compartidos que pueden generarse en cualquier disciplina, y competencias específicas, aquellas que se relacionan de manera directa con un área temática.

En este proyecto se elaboró un listado de 85 competencias genéricas, las cuales se clasificaron en tres grupos, citados a continuación:

- Competencias instrumentales: entre las que se incluyen las habilidades cognoscitivas, es decir la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos, capacidades metodológicas para manipular el ambiente, como es la gestión del tiempo, estrategias de aprendizaje, etc., destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas.
- Competencias interpersonales: las cuales se refieren a las capacidades individuales como la expresión de sentimientos o la capacidad de autocrítica, así como destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, capacidad de trabajo en equipo, compromiso social, etc.
- Competencias sistémicas: las cuales permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan, destacando la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones o la habilidad para trabajar de manera autónoma. Estas competencias requieren como base la adquisición de las instrumentales e interpersonales (González y Wagenaar, 2003; González y Wagenaar, 2006; Menéndez, 2009).

Como se ha podido apreciar, el análisis de las competencias es un tema complejo, el cual ha sido abordado por multitud de investigadores desde diferentes perspectivas, por lo que es difícil expresar una definición única de este concepto.

Aun así, con el fin de presentar una aproximación integradora sobre el mismo, se exponen las conclusiones que presentó López (2016) tras realizar un análisis en profundidad de la literatura que aborda la conceptualización de las competencias.

Para este autor, las competencias se pueden entender como una actuación integral que es capaz de articular, integrar, movilizar y combinar los diferentes saberes (conocer, hacer y ser), con sus respectivos atributos. Asimismo, el sentido de la competencia está relacionado con actuar, ejercer una profesión, realizar una actividad o una tarea determinada, permitiendo identificar, interpretar y resolver problemas, poniendo en práctica lo aprendido y respondiendo a las exigencias individuales y sociales, formando parte del ser integral que es la persona. Esta definición no se puede aislar de la dimensión contextual del individuo, el dónde se desarrollan las competencias, ni del cómo, entendido como que las competencias se desarrollen con ética, de forma autónoma, con un adecuado desempeño y de manera eficaz.

Además, López (2016) realizó un profundo análisis de contenido de las conceptualizaciones del término competencia, el cual se presenta adaptado en la siguiente tabla.

Tabla 3: Análisis del contenido de los modelos de competencias

<b>Competencia</b>	
<b>¿Qué es?</b>	<p>Una actuación integral...</p> <p>Articula y activa...</p> <p>Integra aquello que hay que aprender...</p> <p>Es un conjunto de....</p> <p>Implica saber movilizar...</p> <p>Es una combinación de...</p>
	<p><b>Saber conocer</b></p> <p>Habilidades cognitivas</p> <p><i>Conocimiento conceptual</i></p>
	<p><b>Saber hacer</b></p> <p>Capacidades</p> <p>Habilidades prácticas</p> <p>Destrezas</p> <p><i>Conocimiento procedimental</i></p>
	<p><b>Saber ser</b></p> <p>Motivaciones</p> <p>Emociones</p> <p>Valores</p> <p><i>Conocimiento actitudinal</i></p>
<b>¿Para qué?</b>	<p>Identificar, interpretar, resolver problemas...</p> <p>Actuar...</p> <p>Desarrollo de actividades o tareas...</p> <p>Ejercer una profesión...</p>
<b>¿Dónde?</b>	<p>En un contexto sociocultural y/o laboral determinado</p> <p>En contextos complejos, auténticos y singulares</p>
<b>¿Cómo?</b>	<p>Con ética</p> <p>De manera autónoma y flexible</p> <p>De manera eficaz</p>

Fuente: López (2016). En torno al concepto de competencia. Un análisis de fuentes



### **1.2.2 Competencias docentes de los profesores universitarios**

El rol de los profesores y de las instituciones de educación está sufriendo un gran cambio, al igual que lo hacen las expectativas que los diferentes grupos de interés vierten sobre ellos. Cada día se requiere de los docentes que realicen su actividad en entornos más multiculturales, que incorporen las TIC para una enseñanza de manera efectiva o que participen en procesos de evaluación de la calidad docente. Además, los profesores deben ayudar a los estudiantes a adquirir no solo las habilidades y conocimientos relativos a la disciplina que estén estudiando, sino que deben proporcionarles otras habilidades igual o más importantes, como son las relacionadas con la forma de pensar (creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones), la forma de trabajar (habilidades de comunicación, colaboración y trabajo en equipo), uso de herramientas (uso de las tecnologías de la información y comunicación) y habilidades sociales para el desempeño de un adecuado rol en su entorno (OCDE, 2011).

Debido a ello, el personal docente de hoy en día debe disponer de unas competencias que le permitan no solo compartir los conocimientos relativos a su disciplina sino también innovar en las metodologías docentes y adaptarse a los constantes cambios que caracterizan el mundo educativo del siglo XXI. Estas competencias deben dotar a los profesores de la capacidad de integrar conocimientos, así como de manejar la complejidad de su entorno y de adaptarse a las necesidades de los grupos y las individualidades de cada alumno, debido a ello, la variedad y complejidad de las competencias requeridas para la enseñanza en estos tiempos es tan amplia que se hace poco probable que un solo individuo las pueda presentar todas, ni las pueda desarrollar en el mismo grado. Además, dado que la enseñanza es mucho más que una rutina o una tarea e implica valores relacionados con la educación, el aprendizaje y la sociedad en la que se imparte, el concepto de competencias docentes puede ser entendido de manera distinta en función de los diferentes contextos nacionales (Comisión Europea, 2013).

El rol del profesor universitario ha cambiado, pasando de ser un expositor de conocimientos a un guía del estudiante durante su periodo académico. Hoy en día desempeña su labor en un nuevo entorno, que combina la actividad presencial con

la virtual, y que demanda formas de enseñanza más activas y eficaces, estando más orientadas al proceso de construcción del conocimiento en los estudiantes que a la mera transmisión de estos (Ruiz y Aguilar, 2017). Además, como se ha indicado anteriormente, la universidad está viviendo uno de los periodos de mayor transformación de su historia, lo que implica la aparición de nuevos requerimientos y exigencias para los docentes. Este hecho supone la imperiosa necesidad de definir adecuadamente el rol que desempeñan los profesores en este nuevo entorno, así como delimitar con precisión las competencias que deben presentar (Mas, 2011). Todo ello con el objetivo de poder establecer planes de formación orientados a que estos docentes adquieran las competencias necesarias para desarrollar de manera adecuada sus funciones, máxime cuando en la mayoría de las disciplinas, salvo en las Ciencias de la Educación, el profesor universitario generalmente accede a la docencia sin formación pedagógica ni didáctica previa, emigrando desde otros espacios profesionales o de investigación, aspecto que sin duda debe ocasionar una limitación en la actividad educativa que desempeña (Gamboa, 2017; Martínez et al., 2019).

El análisis de las competencias docentes en los profesores de educación superior es un tema ampliamente estudiado, al que no solo se le ha prestado atención desde el punto de vista metodológico o de investigación, sino que desde la política e instituciones públicas se considera trascendental para el éxito de los planes de modernización de la educación universitaria (Mas y Tejada, 2013). Motivado por este asunto, existe una gran cantidad de marcos teóricos que abordan cuáles deben ser las competencias que un profesor universitario debe presentar para realizar su labor con la máxima calidad y eficacia, siendo expuestos a continuación algunos de los que pueden tener mayor relevancia en el contexto universitario español y europeo.

Como inicio para esta presentación de los modelos de competencias docentes, se van a exponer las consideraciones de Simpson y Smith (1993), los cuales presentaron las competencias que debería presentar un profesor para un adecuado desarrollo de su función:

- Competencias docentes: las cuales se objetivan mediante la demostración de dominio de los contenidos de la materia, así como del incremento de la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal para la misma.
- Competencias de planificación: promoviendo el compromiso personal con los métodos de enseñanza centrados en los estudiantes, además de fundamentar la selección del material docente del curso teniendo en cuenta los conocimientos previos, el nivel y los intereses de estos.
- Competencias de gestión: consiguiendo con ello gestionar adecuadamente las expectativas de éxito en el curso, así como la creación de un ambiente de trabajo que favorezca un aprendizaje óptimo.
- Competencias de presentación y comunicación: haciendo un adecuado uso del lenguaje oral y escrito, fomentando la cooperación y colaboración entre los estudiantes.
- Competencias de evaluación e información: desarrollando un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de los planteamientos docentes, así como de las vías de información a los estudiantes sobre su desempeño académico.

Por otro lado, Fielden (2001) afirma que un docente, para desarrollar su trabajo de una manera adecuada, debe poseer las siguientes competencias:

- Identificar y entender las diferentes metodologías que existen para que los estudiantes aprendan.
- Poseer conocimientos y habilidades relacionadas con el diagnóstico y evaluación del alumnado.
- Disponer de un fuerte compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando continuamente actualizado.
- Conocer las aplicaciones de las TIC en el campo disciplinar, desde la perspectiva de las fuentes documentales, así como de la metodología de enseñanza.
- Tener sensibilidad ante las necesidades laborales y profesionales de los alumnos graduados.

- Dominar los avances en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dominando tanto la docencia presencial como a distancia.
- Tener en consideración la visión y opiniones de los grupos de interés de la educación superior, especialmente de los estudiantes.
- Considerar el impacto que la internacionalización y la multiculturalidad tienen en el currículum de formación.
- Poseer la habilidad de enseñar a un diverso colectivo de estudiantes, con independencia de su origen, nivel socioeconómico o cultura.
- Estar capacitado para impartir docencia tanto a grupos numerosos como de pocos alumnos, sin menoscabar la calidad de la enseñanza.
- Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Como se ha podido apreciar, estos modelos de competencias son muy generales ya que abordan pocas habilidades, conocimientos o actitudes que deben presentar los docentes universitarios, además de ser presentadas de una manera superficial. Por otro lado, su planteamiento se realizó en un contexto social y educativo que difiere en gran medida del actual. Aun así, se ha considerado relevante presentarlos como punto inicial sobre el que desarrollar la exposición de los diferentes modelos competenciales que se han encontrado en la literatura, por su interés no solo científico sino también histórico para las Ciencias de la Educación.

En el año 2004, en el contexto de su Tesis Doctoral titulada *“Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional”*, Saravia (2004) presentó un completo modelo de competencias para estos docentes el cual fue titulado como Modelo Estructural de Competencias del Profesor Universitario (MECPU), el cual se presenta a continuación.

Para este autor la competencia profesional de los profesores universitarios se entiende como el *“conjunto de cualidades internas que le permiten sostener y aplicar un discurso científico desde la cual generar procesos de aprendizaje permanente en sentido personal y grupal con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad”* (Saravia, 2004, p.133).

Su modelo enuncia este constructo de competencia como base para la definición de qué es ser profesor y establece cuatro componentes que integran las cualidades necesarias para desempeñar de una manera adecuada la profesión docente, las cuales son:

- Competencia científica: la cual supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la disciplina del profesor a través de su formación y experiencia acumulada, los cuales le permiten la comprensión, interpretación y actualización de los problemas de su área. Esta competencia se pone de manifiesto a través de 3 dimensiones, expuestas a continuación:
  - El saber del área de conocimiento: que hace referencia al conocimiento teórico que supone el dominio del saber de su disciplina.
  - La investigación integrada como motor de aprendizaje: la cual implica al conocimiento y aplicación de la investigación como guía para ampliar el cuerpo de conocimiento de la disciplina.
  - Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento: implica la planificación y desarrollo mantenido de actividades de investigación científica con el objetivo de ampliar su base de conocimiento, enriquecer su docencia y aportar al progreso de su disciplina.
  
- Competencia técnica: ésta engloba el conjunto de conocimientos y criterios que permiten al profesor desarrollar sus actividades académicas con eficacia. Las dimensiones que la integran son:
  - Vinculación del saber con la realidad: esta dimensión implica la traslación del conocimiento teórico-práctico de la disciplina a la actividad docente, facilitando su asimilación correcta en una audiencia concreta.
  - Dinamización de procesos interactivos de investigación: la cual supone la actividad de búsqueda, planificación y programación de actividades de aprendizaje basados en la investigación.

- Competencia personal: hace referencia a la posición subjetiva del docente respecto al saber, incluyendo las siguientes dimensiones:
  - o Disposición para aprender: suponiendo la actitud abierta frente al conocimiento, aceptando la necesidad de reconfigurar permanentemente sus esquemas de pensamiento, buscando nuevas formas de desarrollar su actividad académica.
  - o Disposición para la comprensión del otro: entendido como la actitud de receptividad del profesor ante sus semejantes, reconociendo su potencial y experiencia acorde con su nivel de formación.
  
- Competencia social: representando las cualidades que permiten al profesor establecer relaciones personales y sociales adecuadas, tanto con compañeros como con estudiantes. Las dimensiones que engloba esta competencia se detallan a continuación:
  - o Disposición para la promoción del aprendizaje social: definido por la implicación del docente para el diálogo y la reflexión grupal.
  - o Liderazgo para el aprendizaje por proyectos de investigación con los estudiantes: esta dimensión se manifiesta en la convicción del profesor en la potencialidad formadora del plan docente que presenta (Saravia, 2004; Saravia, 2008; Saravia, 2011).

Sobre este modelo competencial puede destacarse su mayor fundamentación en relación con los presentados anteriormente, así como una más profunda definición de las dimensiones que definen la función del profesor universitario. Aun así, su planteamiento se objetiva excesivamente general ya que no contempla de manera concreta las actividades que debe realizar ni las habilidades que debe presentar un docente para realizar su actividad de una manera eficaz y adecuada en el contexto de la educación superior. Esta información será abordada a continuación con la exposición de los siguientes modelos analizados, los cuales se acercan en mayor medida a la realidad actual de la docencia universitaria, tanto a nivel conceptual como metodológico.

Otro modelo que se ha considerado importante destacar, es el publicado por Mas (2011), el cual expone de una manera más detallada las competencias que debe presentar un buen profesor universitario. Para este autor, la definición del perfil competencial del profesor universitario no puede desligarse de las dos funciones profesionales que tiene que asumir, docencia e investigación, así como del contexto en el que se van a desarrollar, tanto desde la perspectiva social como institucional. En este modelo se considera que la función del profesor va más allá del lugar donde se desarrolla el acto didáctico, lo que denomina fase interactiva, sino que hay que considerar el diseño y planificación de esta formación, fase proactiva, así como la evaluación de las competencias adquiridas, la contribución del docente a la mejora de la acción formativa y su participación en la organización de su institución.

Atendiendo a estas consideraciones, el autor ha propuesto un modelo competencial basado en dos bloques, uno relativo a las competencias docentes del profesor, el cual incluye 6 competencias, y otro referente a las competencias de investigación, con cuatro en este caso. Todas ellas son presentadas en las siguientes tablas (Mas, 2011):

Tabla 4: Modelo de competencias para profesores universitarios de Mas (Función docente).

Competencias	Unidades de competencia
<p><b>Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello coordinado con otros profesores</b></p>	<p>Caracterizar el grupo de aprendizaje</p> <p>Diagnosticar las necesidades docentes</p> <p>Formular los objetivos de acuerdo con las competencias del perfil profesional</p> <p>Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares</p> <p>Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y su contexto</p> <p>Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo con la estrategia</p> <p>Elaborar unidades didácticas de contenido</p> <p>Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios</p>
<p><b>Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal</b></p>	<p>Aplicar estrategias metodológicas acorde con los objetivos</p> <p>Emplear diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos</p> <p>Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza- aprendizaje y la comunicación</p>



	<p>Empelar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno</p> <p>Gestionar los recursos e infraestructuras aportados por la institución</p> <p>Gestionar los entornos virtuales de aprendizaje</p>
<p><b>Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno, propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía</b></p>	<p>Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje</p> <p>Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos</p> <p>Orientar, de manera individual o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes, dándoles pautas información y recursos para favorecer la adquisición de competencias profesionales</p> <p>Empelar técnicas de tutorización virtual</p>
<p><b>Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje</b></p>	<p>Aplicar el dispositivo de evaluación acorde al plan evaluativo establecido</p> <p>Verificar el logro de aprendizaje de los alumnos</p> <p>Evaluar los componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje</p> <p>Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente</p>

	<p>Toma de decisiones basada en la información obtenida</p> <p>Implicarse en los procesos de coevaluación</p> <p>Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación</p>
<p><b>Contribuir activamente a la mejora de la docencia</b></p>	<p>Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales</p> <p>Mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente</p> <p>Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje</p> <p>Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente</p> <p>Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia</p>
<p><b>Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución</b></p>	<p>Participar en grupos de trabajo</p> <p>Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia</p> <p>Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento</p> <p>Participar en la programación de acciones, módulos... formativos</p>

	<p>Promover la organización y participar en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas...</p> <p>Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores... aportados por los organismos competentes</p>
--	---

Tabla 5: Modelo de competencias para profesores universitarios de Mas (Función investigadora).

Competencias	Unidades de competencia
<p><b>Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento</b></p>	<p>Dominar las formas y procesos burocráticos para la concesión de ayudas públicas, proyectos competitivos...</p> <p>Enmarcar las actividades investigadoras en programas, temas prioritarios... de la propia universidad, Estado, UE...</p> <p>Establecer las directrices básicas de los procesos de investigación</p> <p>Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad científica</p> <p>Participar y promover la participación/colaboración en/con diferentes equipos de investigación nacionales y/o internacionales</p> <p>Contribuir al establecimiento de las condiciones indispensables para desarrollar actividades investigadoras</p> <p>Planificar colaborativamente los temas y estrategias de investigación</p> <p>Potenciar el/los grupos de investigación</p> <p>Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación</p> <p>Asesorar investigaciones (tesinas, tesis u otros proyectos)</p> <p>Aplicar modelos teóricos planteados</p>

	<p>Generar modelos teóricos de situaciones concretas de la realidad</p> <p>Elaborar informes y documentos técnicos para documentar las investigaciones</p> <p>Promover la evaluación y la mejora del proceso de innovación e investigación</p> <p>Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora</p>
<p><b>Organización y gestión de reuniones científicas que propicien la difusión, comunicación, discusión, intercambio de conocimiento y la propia formación</b></p>	<p>Propiciar la participación de los colaboradores/compañeros</p> <p>Participar en la gestión de cursos, congresos, seminarios...</p> <p>Promover y participar en grupos de trabajo respecto a conocimientos del área</p> <p>Promover la realización de actividades inter e intrainstitucionales</p> <p>Participar en grupos de trabajo multidisciplinares internos y externos</p> <p>Propiciar oportunidades para el intercambio de experiencias, conocimientos, etc.</p>
<p><b>Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento</b></p>	<p>Generar producción científica de documentos orientada a la publicación</p> <p>Potenciar la participación y colaboración de los compañeros/colaboradores</p>

	<p>Integrar en el trabajo propio aportaciones de terceras personas</p> <p>Solicitar el asesoramiento de compañeros con mayor experiencia</p> <p>Adaptar las ideas, producciones... en beneficio del desarrollo grupal</p>
<p><b>Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación a nivel nacional e internacional</b></p>	<p>Desarrollar un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora y de las producciones generadas</p> <p>Participar en congresos para difundir el conocimiento generado</p> <p>Publicar en editoriales, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido</p> <p>Publicar en revistas, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido</p> <p>Adecuar el discurso en función del destinatario</p> <p>Formalizar los contenidos científicos según las características de los medios de difusión, público...</p>

Este modelo refleja de una manera mucho más profunda no solo cuáles deben ser las competencias de un buen profesor universitario, sino también las habilidades docentes y de investigación, así como las actividades que debe dominar para ello. Se trata de un modelo que pone mucho énfasis en la planificación y organización de la actividad del docente, sin embargo, no contempla, o lo hace de una manera muy superficial, la dimensión competencial relacionada con las habilidades sociales y actitudes personales de los profesores, las cuales deben ser contempladas en estos modelos por la gran relación que tienen en el desempeño adecuado y efectivo de estos profesionales.

Por último, se expone el modelo de competencias docentes realizado por Torrà, et al. (2012). Este modelo se considera uno de los más completos publicados en el contexto universitario español y focalizado en el EEES. Para su elaboración se constituyó una comisión interuniversitaria, formada por profesores de diferentes instituciones de Cataluña, la cual definió, en base a sus conocimientos y una extensa revisión bibliográfica, las competencias que deben presentar los profesores universitarios. Este esquema de competencias docentes fue sometido posteriormente a diferentes grupos focales independientes, mediante los cuales redefinieron algunos aspectos del mismo. Finalmente, el modelo fue contrastado mediante 2029 cuestionarios enviados a profesores universitarios.

La calidad metodológica empelada en este proyecto justifica ampliamente la inclusión en este apartado del modelo que presenta, así como su futuro uso como marco de referencia para la investigación presentada en este trabajo.

Según Torrà et al. (2012), las competencias que debe presentar un profesor universitario son:

- Competencias interpersonales: las cuales se caracterizan por promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, siempre mediante el reconocimiento de la diversidad cultural y las necesidades individuales, generando un clima de empatía y compromiso ético. De ellas destacan:
  - o Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico.
  - o Promover la motivación.

- Asumir compromisos éticos con la formación y profesión.
  - Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades.
  - Crear un clima de empatía.
- Competencias metodológicas: que permitan aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades del estudiantado, siendo coherentes con los objetivos y procesos de evaluación y teniendo en cuenta el uso de las tecnologías de información y comunicación. Siendo las más importantes:
- Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación.
  - Utilizar estrategias metodológicas que fomenten la participación del estudiante.
  - Planificar las actividades prácticas de forma que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales y personales.
  - Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en el propio aprendizaje y en el de los compañeros.
  - Diseñar y desarrollar actividades y recursos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características del estudiante, la materia y la situación formativa.
  - Proporcionar retroalimentación continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiante.
  - Aplicar estrategias didácticas diferentes para mejorar la comunicación entre el profesor y estudiante y entre estudiantes.
- Competencias comunicativas: las cuales implican desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, siempre de una manera contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.
- Explicar con claridad y entusiasmo.
  - Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones.



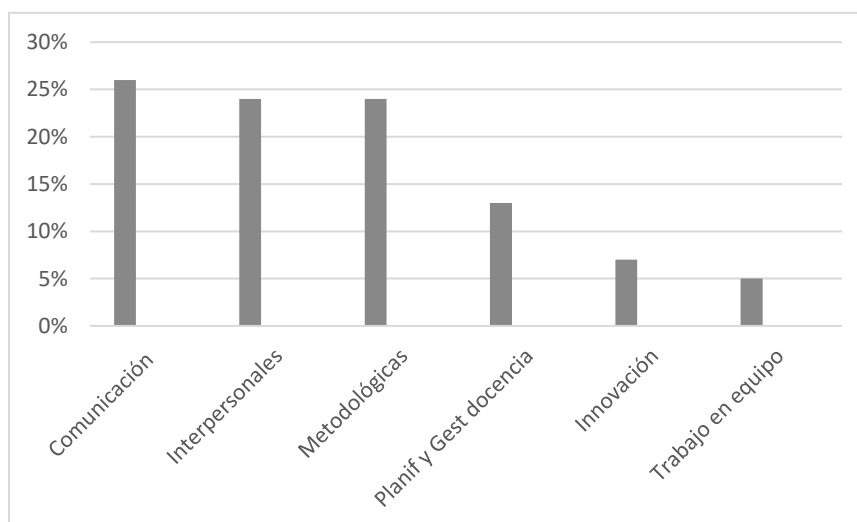
- Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias.
  - Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros.
  - Identificar las barreras de la comunicación en el contexto didáctico y planear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiante.
  - Expresar pensamientos, sentimientos o emociones de forma asertiva, clara y segura, de forma que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los demás.
- Competencias de planificación y gestión de la docencia: mediante las que diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y evaluación y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje. De estas competencias destacan:
- Seleccionar y definir contenidos de las asignaturas de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión.
  - Planificar y gestionar actividades de formación dirigidas al estudiante que faciliten el aprendizaje y adquisición de competencias.
  - Planificar, gestionar y garantizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la planificación docente.
  - Diseñar y gestionar los procesos de evaluación.
  - Evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente en relación con el aprendizaje y a la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos.
  - Hacer un seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos para evaluar el cumplimiento de los objetivos que se han fijado y los resultados que se obtienen.
- Competencias de trabajo en equipo: las cuales implican colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propio hacia las funciones que tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes. Siendo estas competencias:

- Llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo.
  - Promover el beneficio del equipo.
  - Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos.
  - Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes.
  - Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal.
  - Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo.
  - Analizar el balance coste-beneficio del trabajo en el seno del equipo.
- Competencias de innovación: estas competencias están implicadas en crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, destacando:
- Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores.
  - Adaptar las innovaciones a las características y particularidades de cada contexto.
  - Reflexionar e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para buscar nuevas estrategias que permitan mejorarlos.
  - Evaluar y transferir resultados y experiencias de innovación al propio contexto de enseñanza-aprendizaje orientadas a la mejora de la calidad docente.

Además de describir las competencias que deben presentar los profesores universitarios, en esta investigación se estableció el grado de importancia de cada una de ellas, siempre desde la perspectiva de los docentes consultados en la fase cuantitativa. Según sus resultados las competencias relacionadas con la

comunicación son las de mayor importancia en el contexto de la enseñanza universitaria, seguida de las competencias interpersonales y metodológicas, siendo consideradas también como de una gran importancia. En un nivel inferior se encuentran las competencias de planificación y gestión de la docencia, innovación y trabajo en equipo (Torra et al., 2012).

Figura 4: Importancia de las competencias docentes



Fuente: Torrà et al. (2012)

Como ha quedado evidenciado, el desempeño de la profesión docente requiere del desarrollo de un gran número de competencias, mediante las cuales poder dotar a los estudiantes tanto de los conocimientos relativos a la disciplina de estudio, como de otras habilidades y actitudes que les brinden los recursos necesarios para desenvolverse de manera adecuada no solo en su futuro laboral, sino como integrantes de un entorno social multicultural y globalizado.

Estas competencias docentes no son innatas ni son enseñadas en disciplinas ajenas a las Ciencias de la Educación, por lo que aquellos profesores que ejercen la docencia proviniendo de otras ramas del conocimiento, deberían realizar planes específicos de formación en este sentido para poder desempeñar su labor con la máxima calidad, redundado ello en un beneficio para sus estudiantes. Máxime cuando, como se ha indicado anteriormente, en España no es necesario disponer de una formación docente para poder ejercer esta labor a nivel universitario, suponiendo este hecho una más que probable merma en la calidad

de la enseñanza que se está brindando en los centros de educación superior en este país.

Esta realidad se puede objetivar en la enseñanza de las Ciencias de la Enfermería, en la que los profesores que la imparten provienen en su mayoría del ámbito clínico, muchos de ellos sin haber recibido formación en pedagogía o metodología docente. Asimismo, se han encontrado escasos estudios que aborden las competencias que deberían presentar los profesores de Enfermería, en las cuales, además de las estrictamente docentes, deben ser consideradas las capacidades clínicas, aspecto justificado por el elevado número de créditos ECTS implicados en la práctica clínica y simulación que se encuentran en los actuales planes de estudios de esta disciplina.

Tanto el ejercicio de la profesión enfermera como su enseñanza a nivel universitario presentan una gran cantidad de elementos característicos y diferenciadores de otras disciplinas, aspecto por el que se hace imperativo el exponer a continuación las particularidades de la enfermería, así como la evolución de su enseñanza en los últimos años, para así poder incrementar la concreción a la hora de elaborar el mapa de competencias docentes para profesores de Enfermería, objeto de estudio de esta Tesis.

### **1.3 El Grado en Enfermería**

Para poder comprender y analizar las competencias docentes que requieren los profesores de Enfermería, se considera de gran importancia conocer en profundidad la realidad de la profesión enfermera, ya que ésta condiciona en gran medida la forma en la que debe ser enseñada en las universidades. Para ello, se va a comenzar con una breve exposición histórica de la profesión, la cual haga comprender el objeto de estudio de la enfermería, el cuidado, y sus implicaciones en su ejercicio práctico. A continuación, se abordará la organización y las particularidades del Grado en Enfermería, el cual contextualizará la aproximación a las competencias que deben presentar los profesores que ejercen su labor impartiendo estos estudios.

### 1.3.1 Caracterización y funciones de la Enfermería

Atendiendo a la definición del Consejo Internacional de Enfermeras (CIE), el órgano que reúne a los Consejos Generales de Enfermería de cada país y que representa a la disciplina a nivel mundial:

*“La enfermería abarca los cuidados, autónomos y en colaboración, que se prestan a las personas de todas las edades, familias, grupos y comunidades, enfermos o sanos, en todos los contextos, e incluye la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, y los cuidados de los enfermos, discapacitados, y personas moribundas. Funciones esenciales de la enfermería son la defensa, el fomento de un entorno seguro, la investigación, la participación en la política de salud y en la gestión de los pacientes y los sistemas de salud, y la formación”* (Consejo Internacional de Enfermeras [CIE], 2015).

Desde el punto de vista etimológico, enfermería se relaciona con el término latino *infirmus* (enfermo), así como con *infirmitas* (enfermedad). Este origen, pese a poder definir de una manera adecuada la actividad de cuidador, restringe la misma a los cuidados de los enfermos, lo cual provoca confusión a la hora de interpretar de una forma demasiado estrecha una actividad que desde sus orígenes se ha ocupado de tareas que iban mucho más allá del mero cuidado de los enfermos (Siles, 2009).

La profesión enfermera ha sufrido grandes cambios a lo largo de la historia, pasando de ser desempeñada en el ámbito doméstico y ejercida únicamente por mujeres, con el objetivo de brindar los cuidados básicos necesarios para la supervivencia de la familia o tribu, a ser una profesión autónoma, con un cuerpo de conocimiento científico propio y completamente asentada tanto en el ámbito académico como asistencial. Esta evolución ha mantenido a lo largo de la historia un denominador común: el cuidado de los demás (Quintana, 2019).

Para poder aproximarse a esta disciplina, y así comprender en mayor profundidad las particularidades inherentes al ejercicio de la enseñanza en la misma, se van a exponer de manera generalizada los principales hitos históricos

que han llevado a lo que es hoy en día la enfermería moderna. Para ello, se van a tomar como referencia las cuatro etapas históricas de la profesión enfermera descritas por Collière (2009).

### Etapa doméstica de los cuidados

Esta etapa está comprendida entre el origen de las primeras civilizaciones hasta la caída del Imperio Romano. Durante este periodo eran las mujeres las que se encargaban de realizar los cuidados básicos para el mantenimiento de la vida y la salud, frente a las condiciones adversas de sus medios.

En las primeras culturas, los individuos estaban agrupados en forma de tribus para así aumentar sus posibilidades de sobrevivir, hacer frente a los peligros de su entorno y satisfacer las necesidades de sus miembros. Para conseguir estos objetivos, destacaban las actividades relacionadas con el mantenimiento de la salud, cuidado de los enfermos, así como la asistencia a los partos, cuidados perinatales y la lactancia-crianza de los niños, todas ellas llevadas a cabo por las mujeres de dichas tribus (Siles, 2009).

En este periodo, también se encuentran incluidas grandes civilizaciones como Egipto o Babilonia. En estas sociedades, la asistencia sanitaria era brindada por médicos, no existiendo una figura que se dedicara específicamente a los cuidados. Pese a ello, se tiene constancia de que estas tareas eran llevadas a cabo por mujeres del entorno familiar del enfermo (Martínez y Chamorro, 2017).

El gran desarrollo de la ciencia médica y de los cuidados de la salud en la antigüedad se produjo en el mundo clásico, es decir en las antiguas Grecia y Roma.

Fue en Grecia donde cambió el concepto de enfermedad, el cual pasó de ser entendido como un castigo divino derivado de un pecado cometido, a ser un proceso sometido a la acción de la naturaleza (Kleisiaris et al., 2014).

En este periodo existieron multitud de profesionales dedicados al tratamiento de los enfermos. De ellos destacaban los médicos técnicos, formados en escuelas

de medicina, las parteras o los cirujanos, los cuales realizaban tratamientos empíricos de las enfermedades ya que no disponían de formación académica. En este grupo alcanzaron fama los conocidos como “*farmacopea*” que recogían y administraban hierbas, los “*rizotomas*” que recogían y administraban raíces y los “*gimnastas*” que practicaban la gimnasia y los masajes (Martínez y Chamorro, 2017).

Nuevamente el cuidado de la salud se realizaba en su mayoría en el ámbito doméstico, siendo responsabilidad de las mujeres del hogar. Por otro lado, en las familias de alto poder adquisitivo, el cuidado de los niños y recién nacidos era realizado por esclavos (Theofanidis y Sapountzi, 2009).

Finalmente, en el Imperio Romano, existieron una gran cantidad de profesiones relacionadas con el cuidado de la salud. De todas ellas destacan las parteras, las cuales eran las responsables de atender los partos eutócicos (es decir, partos normales, que no requieren instrumentación), las nodrizas, que se encargaban de amamantar a los niños de las señoras de las casas, los *iatralepta*, que fueron los encargados de atender a los enfermos durante la epidemia de peste negra en el S III d.C, los *nosocomi*, que cuidaban a los enfermos en los hospitales de campaña y, finalmente, los médicos, que solían ser de origen griego, sobre todo hasta el siglo I a.C. en el que la medicina empezó a ser considerada como una profesión de alto nivel (Barnawi et al., 2013; Burbano, 2007; Martínez y Chamorro, 2017; Siles, 2009).

### Etapa vocacional del cuidado

Esta segunda etapa está comprendida entre el nacimiento del pensamiento cristiano hasta el final de la Edad Moderna. En este periodo la enfermedad volvió a considerarse como un designio de Dios, siendo considerado al que sufre como un elegido del Señor (Martínez y Chamorro, 2017).

Debido a esta consideración de la enfermedad, los cuidados fueron considerados como un deber sagrado, adquiriendo un enfoque humanista y trascendental del que antes habían carecido, surgiendo por ello la figura de la

“*mujer consagrada*”, definida así por Collière (2009) por ser una persona que renunciaba a todo contacto corporal y se dedicaba a atender a los enfermos en forma de cuidado, palabra y oración.

En esta etapa las personas que se dedicaban al cuidado disponían de unos conocimientos teóricos muy escasos, desarrollando técnicas muy simples ya que lo verdaderamente importante era la actitud de abnegación mostrada en el cuidado de los enfermos (Siles, 2009).

Durante este periodo se instauraron las primeras organizaciones dedicadas en exclusiva al cuidado de los enfermos. Fue durante la Baja Edad Media y auspiciadas por las cruzadas, cuando emergieron órdenes de religiosos que se dedicaban a la atención a los desvalidos y el cuidado de los enfermos. De todas ellas destacaron la Primera orden de los Frailes Menores, la Segunda Orden de las Clarisas Pobres, la Orden de los Terciarios, de la que formaron parte Isabel de Hungría y Catalina de Siena, los Hermanos Hospitalarios de San Antonio y las Beguinas de Flandes. Todas ellas realizaban esta labor sin ningún tipo de formación teórica y motivados por su fervor a Dios y deseo de ayuda al prójimo (Martínez y Chamorro, 2017).

Durante la Edad Moderna, el cuidado de los enfermos continuó siendo brindado por órdenes religiosas sin formación, de las cuales destacaron los hermanos de San Juan de Dios, los ministros de los enfermos o las hijas de la caridad (Parentini, 2002; Siles, 2009; Tejero y Torres, 2011).

### Etapa técnica del cuidado

Esta etapa del cuidado se extiende desde el inicio del mundo contemporáneo hasta mediados del S XX.

En este periodo se produjo la gran revolución de la enfermería, dando paso de un cuidado basado en la devoción y sin conocimientos al establecimiento de ésta como la profesión de los cuidados, aportándole un primer cuerpo de



conocimiento y creando las primeras escuelas para la enseñanza específica de la disciplina (Quintana, 2019).

El mayor hito de la historia de esta profesión se produjo gracias a la figura de Florence Nightingale (1820-1910), la cual revolucionó el cuidado de los enfermos, asentando las bases de la enfermería no solo como una profesión, sino como una disciplina científica. Este hecho se puede evidenciar en esta cita de Donhaue (1985):

*"La línea divisoria entre la vieja y la nueva enfermería es la demarcación entre la enfermería pre-Nightingale y la enfermería Nightingale. De la misma forma que Hipócrates fue el padre de la medicina, Florence Nightingale fue la fundadora de la enfermería; así, la medicina sistematizada es un arte antiguo, mientras que la enfermería organizada es un arte reciente" (p.249).*

Por todo ello, Florence Nightingale es conocida a nivel mundial como la *"madre de la enfermería moderna"*.

Nightingale fue la primera enfermera en desarrollar un marco teórico para la disciplina, mediante el cual expuso los principios de la práctica del cuidado (Karimi y Masoudi, 2015). En su modelo, consideraba a la enfermedad como un proceso de reparación establecido por la naturaleza para remediar un proceso de intoxicación o decaimiento. También esta enfermedad podía darse debido a las situaciones a las que una persona se somete debido a la falta de cuidado. Por todo ello, la función principal de la enfermería es poner al paciente en las mejores condiciones para que la naturaleza actúe sobre él, empleando para ello un uso apropiado del aire, la luz, el calor, la higiene, la dieta, etc. Todo ello con el mínimo gasto de energía por parte del paciente (Nightingale, 1995).

Para poder administrar estos cuidados, la enfermera debe ser una persona con conocimientos teóricos y habilidades prácticas. Además, debe presentar la capacidad de observar a los pacientes y su entorno, proporcionándoles los cuidados que precisan para su salud y ejerciendo influencia en la modificación de sus condiciones de vida (Young et al., 2011).

Debido a esta idea de que las enfermeras deben ser profesionales formadas, Nightingale instauró en 1860 en el Hospital St. Thomas de Londres una de las primeras escuelas de Enfermería. Estableció un periodo de formación de 2 a 3 años en función de las condiciones de las alumnas, las cuales debían pasar un curso básico de un año, siendo preciso que posteriormente superaran un examen de capacitación tras el cual iniciaban su formación práctica, que era de 2 años para las alumnas que pagaban y tres para las que no (Karimi y Masoudi, 2015).

En España también se dio un gran avance en relación con los cuidados de la salud. Uno de los grandes cambios vino motivado por la Ley de Instrucción Pública, llamada “Ley Moyano”, en el año 1857, mediante la cual se definió la formación de los profesionales de enfermería, destacando los títulos de prácticamente, enfermera y matrona. Gracias a esta norma, se pudieron homogeneizar los conocimientos que a nivel académico recibían estos profesionales (López, 2004).

En el año 1915 mediante la Real Orden de 7 de mayo, se legalizó la enfermería como una ocupación profesional en España. Mediante esta norma, se instauraron las condiciones de enseñanza que podían desarrollarse tanto en instituciones públicas como privadas, estableciendo un programa formativo estructurado en 70 lecciones, siendo necesario realizar un examen frente a un tribunal en la Facultad de Medicina de Madrid para obtener el título (Sellán, 2009).

Finalmente, en el año 1952 se produjo un hito de gran relevancia para el desarrollo académico y profesional de la enfermería, mediante la unificación de los estudios de enfermera, practicante y matrona en la figura del Ayudante Técnico Sanitario (ATS). Para obtener este título se amplió la formación a 3 años, siendo necesario haber cursado 4 años de bachillerato (BOE, 1953). Estos profesionales recibían una formación eminentemente práctica, brindada en su mayoría por médicos con el objetivo de formar a “auxiliares facultativos”, los cuales no disponían de competencia en investigación ni cuerpo de conocimiento propio, hecho que supone una diferencia importante entre estos profesionales y los actuales enfermeros.

### Etapa profesional del cuidado

Esta etapa se inicia en el último cuarto del S XX, estando vigente en la actualidad. Ha sido en este periodo en el que se ha producido el mayor desarrollo tanto profesional como académico de la enfermería. Esta expansión del conocimiento enfermero ha venido motivada por el trabajo de múltiples teóricas de los cuidados, siendo una de las más importantes Virginia Henderson, cuya concepción de la disciplina enfermera va a ser expuesta a continuación ya que es un modelo en el que se basa el ejercicio y la enseñanza actual de la misma.

Para esta autora, las funciones y rol de la enfermería se definen de la siguiente manera:

*“La función propia de la enfermería consiste en atender al individuo, enfermo o sano, en la ejecución de aquellas actividades que él realizaría por sí mismo si tuviera la fuerza, voluntad o conocimientos necesarios. Igualmente corresponde a la enfermera cumplir esta misión, de forma que ayude al enfermo a independizarse lo más rápidamente posible”* (Henderson, 1971).

Según Henderson, los seres humanos disponen de 14 necesidades básicas, las cuales deben ser cuidadas de manera autónoma por cada individuo para así mantener un adecuado estado de salud. Es responsabilidad de la enfermera suplir al paciente en aquellas necesidades que la persona no sea capaz de satisfacer, prestarle ayuda si tiene una limitada capacidad para hacerlo o educarlo si lo que presenta es una falta de conocimientos sobre su situación.

La enfermería dispone de un cuerpo de conocimiento propio, fundamentado en el trabajo de múltiples teóricas que han desarrollado diferentes modelos de cuidados. Pese a las diferentes aproximaciones al cuidado que se pueden encontrar en estas autoras, todas ellas comparten el enfoque de éste desde una perspectiva holística en la que se contempla al ser humano *“como un todo unificado, cuya totalidad es más que la suma de las partes, de tal manera que el desequilibrio es una de ellas origina un desequilibrio en todo el sistema hombre”* (Martínez y Chamorro, 2017, p.126), resultando esta visión como una respuesta al

enfoque organicista de la Ciencia Médica, el cual centraba su atención en el proceso de enfermedad, dejando en segundo plano las características e individualidades de cada paciente.

Actualmente, la enfermería tiene muy definidas y desarrolladas las funciones que determinan el campo de actuación de la profesión, las cuales deben ser consideradas en este texto debido a la trascendencia que tienen en la formación de estos profesionales y, por ello, en las competencias que deben presentar los profesores que realizan esta labor:

- Asistencia: es la función que caracteriza y con la que se ha identificado a la enfermería a lo largo de la historia. A través de este epígrafe se ha mostrado como en sus inicios fue desarrollada sin ningún tipo de conocimiento y con una elevada carga vocacional. Actualmente la realidad es muy diferente, ya que las enfermeras realizan su labor asistencial con un elevado nivel de conocimientos tanto humanistas como científicos y técnicos. Además, el trabajo enfermero está sistematizado a nivel mundial gracias al desarrollo de los diagnósticos de enfermería por parte de la *North American Nursing Diagnosis Association (NANDA)*, los cuales se entienden como juicios clínicos sobre la respuesta humana de un individuo, familia o comunidad a sus problemas de salud reales o potenciales y a procesos vitales. El diagnóstico enfermero proporciona la base para la selección de intervenciones y para el logro de objetivos para los que la enfermera es responsable (Herdman y Kamitsuru, 2017). Esta nomenclatura permite a las enfermeras disponer de una taxonomía que deriva en un lenguaje común mediante el cual poder dispensar cuidados desde una perspectiva científica y normalizada en todo el mundo, siendo de esta manera el ejercicio de los cuidados similar en todos los países. Derivado de la unificación de los diagnósticos de enfermería, surgió la necesidad de normalizar igualmente las intervenciones que se realizan por parte de estos profesionales y los resultados que se esperan obtener mediante las mismas. Para ello la

NANDA desarrolló los llamados *Nursing Outcomes Classification*<sup>3</sup> (NOC) y *Nursing Interventions Classification*<sup>4</sup> (NIC). Gracias a esta taxonomía cualquier profesional del mundo diagnóstica de igual manera que el resto un problema, *Diagnósticos de Enfermería*, establece unos objetivos de mejora de su paciente, *NOC*, y planifica unas intervenciones para conseguirlo, *NIC* (Herdman y Kamitsuru, 2017). Todo este trabajo enfermero se estructura en el llamado Proceso de Atención de Enfermería (PAE), el cual se define como como: “*sistema que proporciona el mecanismo por el que el profesional de enfermería utiliza sus opiniones, conocimientos y habilidades para diagnosticar y tratar la respuesta del usuario, paciente o comunidad a los problemas reales o potenciales de salud*” (Ávila et al., 2010, p.18). El PAE consta de cinco fases: valoración, diagnóstico, planificación, intervención y evaluación, siendo la herramienta mediante la cual se estructura el ejercicio científico del cuidado y representando, como se ha indicado anteriormente, la metodología de trabajo de toda la enfermería a nivel mundial.

- Docente: la función docente de enfermería, que será tratada con mayor profundidad a continuación, es la que permite formar a futuros profesionales capaces no solo de desarrollar las funciones inherentes a la disciplina, sino de impulsar mediante la innovación y la investigación tanto la realidad de la enfermería como de los sistemas sanitarios en los que se desarrolla. En este sentido, fue de gran importancia la incorporación de esta disciplina a la universidad ya que desde entonces han sido los propios enfermeros los responsables de la formación de los estudiantes, estando hasta ese momento dicha tarea en manos de otros profesionales. Cabe destacar que la función docente en esta disciplina no solo se engloba al ámbito universitario, sino que todos los profesionales tienen la responsabilidad de formar a los alumnos que realizan estancias clínicas en las unidades asistenciales en las que trabajan, así como a la población en general a través de las actividades de Educación para la Salud, mediante las cuales brindar

---

<sup>3</sup> Nursing Outcomes Classification son los objetivos o resultados esperados en un proyecto de salud. El objetivo de los NOC es el de identificar y clasificar los resultados de los pacientes que dependen directamente de las acciones de las enfermeras.

<sup>4</sup> Nursing Interventions Classification son las actividades enfermeras destinadas a conseguir un objetivo previsto dentro del plan de cuidados. Las NIC se encuentran clasificadas en consonancia con los diagnósticos enfermeros (NANDA) y adecuadas al resultado (NOC) que se espera obtener.

los conocimientos necesarios para que los ciudadanos adopten actitudes que les conduzcan a una mejora en su estado de salud.

- **Gestión:** actualmente los profesionales de enfermería realizan funciones esenciales de gestión en los sistemas sanitarios a nivel mundial. Las enfermeras disponen de unos elevados conocimientos en gestión de servicios de salud, los cuales se imparten inicialmente dentro de los estudios de Grado y pueden ser complementados en otros niveles académicos. Es por ello que actualmente existen profesionales implicados en el desarrollo de políticas de salud y gestión de centros sanitarios, siendo agentes activos de las transformaciones que están sufriendo los sistemas de salud de todo el mundo (Reid y Weller, 2010; Reynaldos et al., 2014).
- **Investigación:** la enfermería dispone de un cuerpo de conocimiento propio y es responsabilidad de sus integrantes el mantenerlo y ampliarlo. Además, todas las actividades que realizan estos profesionales deben estar justificadas y avaladas por la evidencia científica, siendo su objetivo el brindar los mejores cuidados a sus pacientes en todos los ámbitos de la salud, por lo que todos los enfermeros deben disponer de unas adecuadas competencias en materia de investigación. En la actualidad existen gran cantidad de recursos bibliográficos que se dedican en exclusiva a la promoción de la ciencia enfermera, ocupando muchos de ellos los primeros puestos en relación con el índice de impacto de sus publicaciones (Mantzoukas, 2009; Tinggen et al., 2009).

Es importante destacar que los docentes de Enfermería deben poder capacitar a sus estudiantes para que desarrollen con un elevado nivel de autonomía estas cuatro funciones de la disciplina, por lo que deberán mostrar un elevado nivel de experiencia y competencias en las mismas.

Como se ha podido evidenciar, la enfermería es una profesión que se viene realizando desde los albores de la humanidad. Desde un inicio, realizada por las mujeres de las tribus, generalmente sin ningún tipo de conocimiento y motivada por la devoción. Fue en el S XIX, gracias a la figura de Florence Nightingale, que la actividad de cuidar pasó a ser una profesión. Tras ella han sido muchas las científicas que han colaborado para ampliar su base de conocimiento, llegando

hasta la época actual, en la que la Enfermería se encuentra asentada como una disciplina científica con un cuerpo de conocimiento propio, el cuidado, y con grandes capacidades para desarrollarlo de manera autónoma e independiente (Quintana, 2019).

### **1.3.2 La formación en Enfermería**

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los mayores hitos en este periodo fue la inclusión de los estudios de Enfermería en la universidad. Este hecho se dio mediante la publicación del Real Decreto 2128/1977, de 23 de julio, sobre la integración en la Universidad de las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios como Escuelas Universitarias de Enfermería, mediante el cual se constituyó el título de Diplomado Universitario en Enfermería (DUE), desapareciendo así los estudios de ATS. Mediante esta norma, se estableció un periodo de estudio de 3 cursos académicos, 4600 horas, siendo distribuido un 50% para formación teórica y otro 50% para formación práctica. En este sentido, es importante destacar que los estudios de diplomatura propiciaban la formación de enfermeros generalistas, mediante un enfoque holístico del ser humano en la enseñanza, siendo ésta aplicada en base a la investigación y evidencia científica, además lograron la definición del rol independiente del profesional de enfermería dentro de los equipos de salud. Aspectos todos ellos que no se consideraban en los estudios de ATS (Martínez y Chamorro, 2017).

A nivel curricular, el último paso dado por la Enfermería española fue a través de la adaptación de los estudios al Espacio Europeo de Educación Superior. Gracias a este avance, los estudios de Enfermería han podido adaptarse a la realidad social y sanitaria actual y suplir las carencias formativas que existían en los estudios de Diplomatura como es la metodología de investigación. Mediante el Real Decreto 1393 de Ordenación de Enseñanzas Universitarias de 29 de octubre de 2007, desaparece la Diplomatura en Enfermería, dando paso al título de Grado. Desde este momento, los estudios pasan a realizarse en un periodo de 4 años, consistiendo en un total de 240 créditos ECTS, con una estimación de 25-30 horas por cada uno y distribuidos en 60 créditos cada curso (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2003).

Esta adaptación de los estudios al EEES no solo mejoró el currículum académico de la disciplina, sino que brindó por primera vez la oportunidad de que los profesionales de enfermería pudieran acceder directamente a los estudios de Doctorado desde su disciplina, previa realización de estudios de Máster, con los que completar los 300 créditos ECTS necesarios. Hasta entonces, los enfermeros que quisieran realizar un doctorado debían cursar estudios de segundo grado o realizarlo a través de una licenciatura ajena a su disciplina (López y Maciá, 2015).

La enfermería es una profesión regulada, este hecho implica que la organización de sus estudios viene claramente definida por la legislación, siendo imprescindible que los planes de estudio se ajusten a la misma para poder ser verificados. En España, los requisitos que debe cumplir la organización docente de esta disciplina están regulados a través de la *ORDEN CIN/2134/2008, de 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de enfermero*, la cual, entre otros aspectos, define las competencias que deben adquirir los estudiantes durante su periodo de formación, las cuales son:

1. Ser capaz, en el ámbito de la enfermería, de prestar una atención sanitaria técnica y profesional adecuada a las necesidades de salud de las personas que atienden, de acuerdo con el estado de desarrollo de los conocimientos científicos de cada momento y con los niveles de calidad y seguridad que se establecen en las normas legales y deontológicas aplicables.
2. Planificar y prestar cuidados de enfermería dirigidos a las personas, familia o grupos, orientados a los resultados en salud evaluando su impacto, a través de guías de práctica clínica y asistencial, que describen los procesos por los cuales se diagnostica, trata o cuida un problema de salud.
3. Conocer y aplicar los fundamentos y principios teóricos y metodológicos de la enfermería.
4. Comprender el comportamiento interactivo de la persona en función del género, grupo o comunidad, dentro de su contexto social y multicultural.
5. Diseñar sistemas de cuidados dirigidos a las personas, familia o grupos, evaluando su impacto y estableciendo las modificaciones oportunas.



6. Basar las intervenciones de la enfermería en la evidencia científica y en los medios disponibles.
7. Comprender sin prejuicios a las personas, considerando sus aspectos físicos, psicológicos y sociales, como individuos autónomos e independientes, asegurando el respeto a sus opiniones, creencias y valores, garantizando el derecho a la intimidad, a través de la confidencialidad y el secreto profesional.
8. Promover y respetar el derecho de participación, información, autonomía y el consentimiento informado en la toma de decisiones de las personas atendidas, acorde con la forma en que viven su proceso de salud-enfermedad.
9. Fomentar estilos de vida saludables, el autocuidado, apoyando el mantenimiento de conductas preventivas y terapéuticas.
10. Proteger la salud y el bienestar de las personas, familia o grupos atendidos, garantizando su seguridad.
11. Establecer una comunicación eficaz con pacientes, familia, grupos sociales y compañeros y fomentar la educación para la salud.
12. Conocer el código ético y deontológico de la enfermería española, comprendiendo las implicaciones éticas de la salud en un contexto mundial en transformación.
13. Conocer los principios de financiación sanitaria y sociosanitaria y utilizar adecuadamente los recursos disponibles.
14. Establecer mecanismos de evaluación, considerando los aspectos científico-técnicos y los de calidad.
15. Trabajar con el equipo de profesionales como unidad básica en la que se estructuran de forma uni o multidisciplinar e interdisciplinar los profesionales y demás personal de las organizaciones asistenciales.
16. Conocer los sistemas de información sanitaria.
17. Realizar los cuidados de enfermería basándose en la atención integral de salud, que supone la cooperación multiprofesional, la integración de los procesos y la continuidad asistencial.
18. Conocer las estrategias para adoptar medidas de confortabilidad y atención de síntomas, dirigidas al paciente y familia, en la aplicación de cuidados

paliativos que contribuyan a aliviar la situación de enfermos avanzados y terminales.

Asimismo, para conseguir dotar al estudiante de las competencias citadas anteriormente, esta normativa define cómo deben ser organizados los planes de estudio, los cuales deben incluir como mínimo cuatro módulos distribuidos a lo largo de los 4 años de formación. De manera inicial se establece un módulo de *formación básica común*, de 60 créditos ECTS, en el que se debe dotar a los estudiantes de los conocimientos relativos a la estructura y función del cuerpo humano (Anatomía, Fisiología, Bioquímica, Nutrición, Psicología), así como de los relativos a la indicación y uso de fármacos y productos sanitarios. Para este módulo se ha establecido que el estudiante debe:

- Conocer e identificar la estructura y función del cuerpo humano.
- Comprender las bases moleculares y fisiológicas de las células y los tejidos.
- Conocer el uso y la indicación de productos sanitarios vinculados a los cuidados de enfermería.
- Conocer los diferentes grupos de fármacos, los principios de su autorización, uso e indicación, y los mecanismos de acción de estos.
- Utilización de los medicamentos, evaluando los beneficios esperados y los riesgos asociados y/o efectos derivados de su administración y consumo.
- Conocer y valorar las necesidades nutricionales de las personas sanas y con problemas de salud a lo largo del ciclo vital, para promover y reforzar pautas de conducta alimentaria saludable. Identificar los nutrientes y los alimentos en que se encuentran.
- Identificar los problemas nutricionales de mayor prevalencia y seleccionar las recomendaciones dietéticas adecuadas.
- Aplicar las tecnologías y sistemas de información y comunicación de los cuidados de salud. Conocer los procesos fisiopatológicos y sus manifestaciones y los factores de riesgo que determinan los estados de salud y enfermedad en las diferentes etapas del ciclo vital.
- Identificar las respuestas psicosociales de las personas ante las diferentes situaciones de salud (en particular, la enfermedad y el sufrimiento),

seleccionando las acciones adecuadas para proporcionar ayuda en las mismas.

- Establecer una relación empática y respetuosa con el paciente y familia, acorde con la situación de la persona, problema de salud y etapa de desarrollo.
- Utilizar estrategias y habilidades que permitan una comunicación efectiva con pacientes, familias y grupos sociales, así como la expresión de sus preocupaciones e intereses.
- Reconocer las situaciones de riesgo vital y saber ejecutar maniobras de soporte vital básico y avanzado.
- Conocer e identificar los problemas psicológicos y físicos derivados de la violencia de género para capacitar al estudiante en la prevención, la detección precoz, la asistencia, y la rehabilitación de las víctimas de esta forma de violencia.

El segundo módulo, *Ciencias de la Enfermería*, igualmente de 60 créditos ECTS, está orientado a los conocimientos acerca de la disciplina enfermera, Historia y Fundamentos metodológicos de la Enfermería, a los relativos a los procesos patológicos en las diferentes etapas de la vida, Ginecología y Obstetricia, Pediatría, Paciente Adulto, Geriátrica, Cuidados Paliativos, Psiquiatría, etc., así como a los referentes los sistemas sanitarios, su gestión y legislación, siendo necesario para el alumno:

- Identificar, integrar y relacionar el concepto de salud y los cuidados, desde una perspectiva histórica, para comprender la evolución del cuidado de enfermería.
- Comprender desde una perspectiva ontológica y epistemológica, la evolución de los conceptos centrales que configuran la disciplina de enfermería, así como los modelos teóricos más relevantes, aplicando la metodología científica en el proceso de cuidar y desarrollando los planes de cuidados correspondientes.
- Aplicar el proceso de enfermería para proporcionar y garantizar el bienestar la calidad y seguridad a las personas atendidas.

- Conocer y aplicar los principios que sustentan los cuidados integrales de enfermería.
- Dirigir, evaluar y prestar los cuidados integrales de enfermería, al individuo, la familia y la comunidad.
- Adquirir la capacidad para describir los fundamentos del nivel primario de salud y las actividades a desarrollar para proporcionar un cuidado integral de enfermería al individuo, la familia y la comunidad.
- Comprender la función y actividades y actitud cooperativa que el profesional ha de desarrollar en un equipo de Atención Primaria de Salud.
- Promover la participación de las personas, familia y grupos en su proceso de salud-enfermedad.
- Identificar los factores relacionados con la salud y los problemas del entorno, para atender a las personas en situaciones de salud y enfermedad como integrantes de una comunidad.
- Identificar y analizar la influencia de factores internos y externos en el nivel de salud de individuos y grupos.
- Aplicar los métodos y procedimientos necesarios en su ámbito para identificar los problemas de salud más relevantes en una comunidad.
- Analizar los datos estadísticos referidos a estudios poblacionales, identificando las posibles causas de problemas de salud.
- Educar, facilitar y apoyar la salud y el bienestar de los miembros de la comunidad, cuyas vidas están afectadas por problemas de salud, riesgo, sufrimiento, enfermedad, incapacidad o muerte.
- Conocer las alteraciones de salud del adulto, identificando las manifestaciones que aparecen en sus distintas fases. Identificar las necesidades de cuidado derivadas de los problemas de salud.
- Analizar los datos recogidos en la valoración, priorizar los problemas del paciente adulto, establecer y ejecutar el plan de cuidados y realizar su evaluación.
- Realizar las técnicas y procedimientos de cuidados de enfermería, estableciendo una relación terapéutica con los enfermos y familiares.
- Seleccionar las intervenciones encaminadas a tratar o prevenir los problemas derivados de las desviaciones de salud.
- Tener una actitud cooperativa con los diferentes miembros del equipo.

- Identificar las características de las mujeres en las diferentes etapas del ciclo reproductivo y en el climaterio y en las alteraciones que se pueden presentar proporcionando los cuidados necesarios en cada etapa.
- Aplicar cuidados generales durante el proceso de maternidad para facilitar la adaptación de las mujeres y los neonatos a las nuevas demandas y prevenir complicaciones.
- Conocer los aspectos específicos de los cuidados del neonato.
- Identificar las características de las diferentes etapas de la infancia y adolescencia y los factores que condicionan el patrón normal de crecimiento y desarrollo.
- Conocer los problemas de salud más frecuentes en la infancia e identificar sus manifestaciones.
- Analizar los datos de valoración del niño, identificando los problemas de enfermería y las complicaciones que pueden presentarse.
- Aplicar las técnicas que integran el cuidado de enfermería, estableciendo una relación terapéutica con los niños y sus cuidadores.
- Seleccionar las intervenciones dirigidas al niño sano y al enfermo, así como las derivadas de los métodos de diagnóstico y tratamiento.
- Ser capaz de proporcionar educación para la salud a los padres o cuidadores primarios.
- Comprender los cambios asociados al proceso de envejecer y su repercusión en la salud.
- Identificar las modificaciones estructurales, funcionales, psicológicas y de formas de vida asociadas al proceso de envejecer.
- Conocer los problemas de salud más frecuentes en las personas mayores.
- Seleccionar las intervenciones cuidadoras dirigidas a tratar o a prevenir los problemas de salud y su adaptación a la vida diaria mediante recursos de proximidad y apoyo a la persona anciana.
- Conocer el Sistema Sanitario Español.
- Identificar las características de la función directiva de los servicios de enfermería y la gestión de cuidados.
- Conocer y ser capaz de aplicar las técnicas de dirección de grupos.

- Conocer la legislación aplicable y el código ético y deontológico de la enfermería española, inspirado en el código europeo de ética y deontología de enfermería.
- Prestar cuidados, garantizando el derecho a la dignidad, privacidad, intimidad, confidencialidad y capacidad de decisión del paciente y familia. Individualizar el cuidado considerando la edad, el género, las diferencias culturales, el grupo étnico, las creencias y valores.
- Conocer los problemas de salud mental más relevantes en las diferentes etapas del ciclo vital, proporcionando cuidados integrales y eficaces, en el ámbito de la enfermería.
- Conocer los cuidados paliativos y control del dolor para prestar cuidados que alivien la situación de los enfermos avanzados y terminales

Finalmente, se encuentra el módulo relativo a las *Prácticas tuteladas y Trabajo Fin de Grado*, con 90 ECTS en este caso, el cual se centra en la traslación de los conocimientos teóricos a la realidad asistencial de la profesión enfermera y la adquisición de competencias clínicas en entornos sanitarios reales. (Centros sociosanitarios, hospitales, centros de Atención Primaria, etc.). Por otro lado, incorpora la organización de las materias relativas a la metodología de la investigación, conducentes a la elaboración del Trabajo Fin de Grado, siendo necesario incluir en los planes de estudio:

- Prácticas preprofesionales, en forma de rotatorio clínico independiente y con una evaluación final de competencias, en los centros de salud, hospitales y otros centros asistenciales que permitan incorporar los valores profesionales, competencias de comunicación asistencial, razonamiento clínico, gestión clínica y juicio crítico. Integrando en la práctica profesional los conocimientos, habilidades y actitudes de la Enfermería, basados en principios y valores, asociados a las competencias descritas en los objetivos generales y en las materias que conforman el título.
- Trabajo fin de grado: Materia transversal cuyo trabajo se realizará asociado a distintas materias.

Los créditos restantes hasta completar los 240, se pueden distribuir entre las materias optativas y de libre configuración (Anexo 1: Tabla de módulos Orden CIN).

Estas competencias, que deben ser adquiridas por todos los estudiantes que quieran ser enfermeros en España, coinciden en gran medida con las publicadas en estudios que han analizado el perfil competencial que debe ser ofertado en los estudios de esta disciplina. Un ejemplo de ello es la investigación presentada por Kajander et al. (2013) en la que, mediante una revisión bibliográfica definieron 8 áreas competenciales que debían ser consideradas en la elaboración de los planes de estudio de la titulación de Enfermería.

En primer lugar, se encuentran las competencias en valores y ética profesional, las cuales implican el aprender a respetar los principios, protocolos y políticas de las instituciones sanitarias y brindar una atención holística y personalizada a los pacientes y sus familias, respetando siempre su dignidad, privacidad y autonomía (Fukada, 2018; O'Connor et al., 2009).

En siguiente lugar se encuentra el área relativa a las habilidades prácticas y de enfermería, en las que se engloban los conocimientos que permiten planificar y ejecutar las intervenciones de enfermería en cada contexto clínico determinado, debiendo dominar los estudiantes las habilidades de cuidado físico, emocional y personal de sus pacientes, así como las relativas a la educación para la salud (Hartigan et al., 2010).

En esta revisión también fueron destacadas las competencias comunicativas y habilidades interpersonales como un área de gran importancia en el desarrollo de los estudiantes de Enfermería. En este sentido, los profesores deben conseguir que los alumnos puedan comunicarse e interactuar de manera eficiente en un entorno multiprofesional, así como de manera terapéutica con los pacientes y otros grupos de interés. Además, deben ser capaces de emplear de manera adecuada los diferentes recursos tecnológicos relacionados con la información y la comunicación, tanto como elementos de actualización de conocimientos, como de contacto con la sociedad (O'Connor et al., 2009).

Otra área de gran importancia, la cual debe ser común a cualquier disciplina universitaria, es la relacionada con las competencias cognitivas y de gestión del conocimiento, las cuales desarrollan el pensamiento crítico en los estudiantes y les permiten trasladar los conocimientos teóricos al ejercicio práctico de la profesión (Clinton et al., 2005).

A otro nivel se encuentran las competencias relativas a la evaluación y mejora de la calidad en la enfermería, las cuales consisten en aprender a observar y diagnosticar eficazmente las necesidades de cuidados que presentan los pacientes, reconociendo los factores de riesgo que podrían impactar en su salud, sabiendo priorizar la atención en función de la gravedad de la situación evaluada (Hartigan et al., 2010). Asimismo, se destacan las competencias implicadas en el desarrollo profesional, que se caracterizan porque los alumnos aprendan a actuar para potenciar tanto su desarrollo personal y profesional, como el de sus compañeros, adquiriendo una actitud de aprendizaje y mejora continua.

Finalmente, en el estudio citado, presentan como muy relevantes las áreas competenciales relacionadas con el liderazgo, mediante la cual adquirir competencias de toma de decisiones y gestión de equipos de salud y con el uso de la evidencia científica, mediante la cual basar las acciones e intervenciones que realicen en el ejercicio de la profesión (Kajander et al., 2013).

Como se ha podido evidenciar, los planes de estudio Enfermería deben ser capaces de dotar al estudiante no solo de los conocimientos teórico-prácticos necesarios para brindar a los pacientes unos cuidados de calidad, sino también de unas habilidades y competencias de elevada complejidad, las cuales abarcan multitud de áreas, desde el trabajo en equipo, la comunicación clínica e interpersonal hasta la promoción y gestión de la investigación, siendo imprescindible que los profesores de esta disciplina tengan un excelente dominio de todas ellas para poder enseñarlas de una manera adecuada.

Actualmente, se está trabajando a nivel internacional en la definición de las bases que deben sustentar los planes de formación de los futuros profesionales de enfermería. En relación con este hecho, destacan las publicaciones realizadas por



la *Global Alliance for Leadership in Nursing Education and Science* (GANES), organismo internacional centrado en impulsar la educación y desarrollo profesional de las enfermeras a nivel mundial, el cual está compuesto por las Conferencias Nacionales de Decanos de Enfermería de diferentes países. En el año 2019, esta entidad publicó los *Pilares Globales para la educación en Enfermería*, en la cual incluyó los principios rectores que deben regir el desarrollo docente de esta disciplina, los cuales son:

- Tener como objetivo la continuidad del cuidado.
- Promover los servicios inclusivos y centrados en las personas y la responsabilidad social.
- Integrar los determinantes sociales de la salud en los planes de estudios.
- Preparar profesionales globalmente competentes, pero localmente pertinentes.
- Integrar la colaboración interprofesional y el trabajo en equipo.
- Preparar a los graduados para el liderazgo.
- Ofrecer los planes de estudio a través de docentes bien cualificados.
- Monitorizar y evaluar continuamente los programas educativos.
- Administrar y gestionar los programas con orientación a fortalecer la calidad.
- Suministrar los recursos necesarios para obtener graduados competentes.
- Operar con los recursos institucionales, fiscales y humanos efectivos para apoyar los procesos del sistema, el aprendizaje clínico y las necesidades educativas.

Asimismo, según esta organización, la definición de los planes de estudio de la disciplina enfermera deben sustentarse sobre tres pilares fundamentales, que son:

- Pilar I: Resultados de aprendizaje, orientados a brindar a los estudiantes:
  - o Conocimientos y habilidades de práctica clínica, adquiridos a través del aprendizaje teórico sobre las Ciencias de la Enfermería, el proceso patológico y sus cuidados, con una perspectiva multicultural, holística y centrada en la persona.

- Habilidades de comunicación y colaboración, con las que poder comunicarse con empatía y respeto con pacientes, familiares y otros miembros del equipo sanitario.
  - Pensamiento y razonamiento crítico y criterio clínico, los cuales permitan a los futuros profesionales buscar, interpretar y evaluar críticamente la información y observación, basando todas sus acciones en la evidencia científica.
  - Profesionalismo y liderazgo, expresados en el ejercicio profesional dentro de las normas legales y éticas, respondiendo de una manera adecuada a las necesidades de las personas, sus familias y la sociedad y ejerciendo el liderazgo en los entornos en los que desempeñe su labor.
- Pilar II: normas del programa en educación en Enfermería, el cual debe satisfacer las siguientes expectativas:
- Plan de estudios, que debe responder a las cambiantes necesidades de la atención médica y estar sometido a un proceso sistemático de revisión y mejora continua.
  - Proceso de admisión, que debe estar alineado con los recursos docentes de la institución para garantizar una educación de elevada calidad.
  - Experiencia de aprendizaje, la cual debe ser de la máxima satisfacción para los estudiantes, para lo cual el programa educativo debe incluir experiencia práctica, tanto a través de simulación como clínica, considerando siempre las influencias tanto de género como culturales que puedan afectar al aprendizaje.
- Pilar III instituciones educativas, las cuales deben estar adecuadamente dotadas y preparadas para poder administrar una educación de calidad, para lo cual se ha de considerar:
- Cuerpo docente: como se expondrá más adelante, el profesorado de enfermería debe presentar un nivel de posgrado y experiencia clínica en las áreas de las que es responsable.

- Recursos: se debe disponer de recursos tanto materiales como pedagógicos que apoyen los resultados óptimos de aprendizaje.
- Liderazgo y administración: debiendo estar claramente definida la estructura de gobierno, debiendo de ser una enfermera con título de posgrado la responsable del programa de educación en Enfermería.
- Resultados: los cuales se objetivan mediante la evaluación continua del programa formativo y la institución en la que se imparte (Global Alliance for Leadership in Nursing Education and Science [GANES], 2019).

A través de estas directrices se pretende orientar la gestión de los planes formativos de las enfermeras a nivel mundial. En este sentido, es importante destacar que el contexto español difiere de la realidad de la profesión en otros países donde la enfermería no es una profesión reglada ni existen normativas que regulen su estructura formativa, aspecto que justifica la publicación de normas de este estilo. Independientemente de este hecho, es interesante tener en cuenta estas directrices ya que ayudan a aproximar la conceptualización de las competencias que deben presentar los profesores de la disciplina enfermera.

Como se ha venido objetivando a lo largo del texto, las Ciencias de la Enfermería han sufrido una rápida evolución, sobre todo en los últimos años, aun así, son múltiples los retos a los que la formación enfermera se enfrenta. En este sentido, la Asociación Americana de Facultades de Enfermería elaboró un informe en el año 2016 en el que exponía la situación de la *Enfermería Académica*, el cual hoy día continúa estando en vigor. Según sus resultados, los estudios de Enfermería presentan actualmente importantes áreas de mejora, de las cuales destacan:

- La Enfermería Académica no está posicionada como un socio en la transformación de la atención médica: pese a la evolución anteriormente indicada, en muchos ámbitos académicos la disciplina enfermera sigue siendo considerada en un orden inferior al de otras ciencias biosanitarias, hecho que motiva, entre otras cosas, una falta de integración de los

profesores de Enfermería en funciones de liderazgo de los sistemas de salud o de las propias facultades en equipos científicos y de investigación.

- Falta de alineación entre la universidad y la práctica clínica: una constante que se repite en múltiples países, incluido España, es la poca integración entre la enfermería académica y la realidad del ejercicio diario de la profesión, aspecto que se puede objetivar por la ausencia de representantes de las facultades en los órganos de toma de decisión de los sistemas de salud.
- Falta de recursos para impulsar un papel más significativo de la enfermería académica: en muchas universidades los recursos disponibles se obtienen exclusivamente por las matrículas de los estudiantes, sin tener opción a otras vías de ayuda o financiación, aspecto que limita el desarrollo de las actividades académicas y de investigación de la disciplina, limitando con ello sus aspiraciones de aumentar su posición en el ámbito académico y asistencial (Asociación Americana de Facultades de Enfermería [AACN], 2016).

En el mismo informe, tras un profundo análisis de la situación llevado a cabo por los Decanos de las principales Universidades de EE.UU., la Asociación Americana de Facultades de Enfermería ha expuesto las líneas estratégicas sobre las que debería sustentarse la evolución de la enfermería académica, las cuales son:

- Redefinir la visión para la enfermería académica, considerando que ésta debe ser parte fundamental en la asistencia sanitaria, educación para la salud e investigación, para lo cual debería formar parte de la gestión del sistema sanitario, expandiendo su liderazgo a la práctica clínica diaria y colaborando activamente en las acciones de investigación clínica.
- Mejorar la relación entre la enfermería académica y la asistencia sanitaria, implementando iniciativas de colaboración con los profesionales clínicos y acercando los servicios asistenciales a la misión académica de la universidad.

- Aumentar la participación de la universidad en las estrategias de atención sanitaria, formando parte de los equipos de planificación de cuidados, participando en la gestión de la atención hospitalaria y en atención primaria.
- Invertir en programas de investigación de enfermería y mejorar la traslación de la evidencia científica a la práctica clínica, para lo cual se deberían desarrollar mecanismos para coordinar proyectos de investigación en cuidados en el ámbito académico y clínico, así como el desarrollo de programas de investigación con otras disciplinas científicas (AACN, 2016).

La Enfermería es una disciplina científica, totalmente asentada tanto en el ámbito académico como profesional, con un cuerpo de conocimiento propio, el cuidado, y con grandes capacidades para realizar su ejercicio de manera autónoma. Este hecho, que ha quedado evidenciado a lo largo de este epígrafe, todavía no ha sido asimilado totalmente ni por la sociedad ni por los profesionales de otras disciplinas, percibiendo en muchos casos a la enfermería como una profesión secundaria o de “auxilio” de otras disciplinas, aspecto que ha motivado uno de los principales retos futuros de la disciplina, siendo éste el demostrar que la Enfermería es la *ciencia del cuidado*, o como se está empezando a conocer, *Cuidadología*, siendo entendida ésta como:

*“La ciencia que estudia el cuidado de la salud desde una perspectiva integral, biopsicosocial, tanto a nivel individual, como familiar y comunitario, teniendo en cuenta todos y cada uno de los factores que inciden en la salud de las personas, históricos, sociológicos, antropológicos, psicológicos y humanos. Basándose en un método científico de estudio, y, por consiguiente, riguroso, ordenado y sistemático, para la búsqueda de la mejor evidencia disponible en los múltiples y numerosos aspectos relacionados con los cuidados de la salud y de la vida en general”* (Brito, 2017).

Para ello, la función de la universidad como elemento integrador del conocimiento enfermero y de los profesores de Enfermería como agentes del cambio es fundamental, siendo indispensable el disponer de un cuerpo docente altamente cualificado y capacitado no solo para formar a los futuros profesionales, sino para generar el conocimiento científico necesario para ubicar a la Enfermería

en el lugar que le es propio como disciplina científica, aspecto que solo se puede conseguir si estos profesores disponen de las competencias adecuadas para desarrollar de una manera eficaz su labor.

#### **1.4. Competencias docentes de los profesores de Enfermería**

Los cuidados de la salud se encuentran enmarcados en un campo dinámico, que debe ser actualizado constantemente en base al conocimiento científico en evolución, los desarrollos tecnológicos y las cambiantes necesidades sociales.

Estos cambios rápidos en el sector de la salud han motivado que los aspectos clínicos de la enfermería cada vez sean más complejos, requiriendo de estos profesionales un nivel muy elevado de conocimientos, tanto teóricos como prácticos, así como el desarrollo de habilidades de comunicación, trabajo en equipo y pensamiento crítico.

Es por ello que los profesores de Enfermería deben ser capaces de dotar a sus estudiantes no solo de los conocimientos teórico-prácticos citados anteriormente, sino que deben promover en ellos las habilidades que les permitan desempeñar su rol de cuidadores en un entorno de trabajo de alta complejidad, en el que el manejo de situaciones de estrés y las relaciones con pacientes, familiares y otros profesionales engloban el desarrollo de su ejercicio profesional diario.

Motivado por la realidad profesional de la enfermería, los estudios de Grado presentan una elevada carga de docencia clínica y práctica, la cual se combina con una compleja enseñanza teórica técnica y científica. Por ello, los docentes de Enfermería deben disponer de una elevada experiencia clínica, con el objetivo de aportar todos los conocimientos relativos al ejercicio de la profesión, pero también deben presentar una preparación pedagógica, conocimientos en estrategias de enseñanza y métodos de evaluación, que les permitan disponer de unas competencias docentes que les habiliten para poder desempeñar esta labor con eficacia (Booth et al., 2016).

En este punto se encuentra uno de los principales problemas relacionados con la enseñanza de esta disciplina, el cual es objeto de estudio de este trabajo, y

es que, a diferencia de otros niveles educativos, la formación docente del profesorado universitario no está reglada ni sistematizada. Este hecho se remonta a los orígenes de la universidad, en la que se acepta que el conocimiento de la disciplina es condición suficiente para poder realizar el ejercicio de la docencia, no exigiendo una formación específica en pedagogía y educación a los profesores que ejercen en este nivel académico (Lorenzo, 2017; Lorenzo et al., 2018).

Este hecho ha llevado a que la literatura relativa a las competencias necesarias para desarrollar el ejercicio de la docencia en Enfermería sea escasa, aspecto que debe ser revertido debido a la gran importancia de dotar a estos profesionales de las herramientas necesarias para desarrollar su importante labor docente con la máxima calidad, aspecto que no solo redundará en un beneficio para sus alumnos, sino también para la sociedad en general, considerando que unos enfermeros que han recibido una formación de mayor calidad serán mejores profesionales y, por ende, cuidarán mejor de los ciudadanos.

Pese a esta escasa bibliografía, se ha encontrado una revisión realizada por Zlatanovic et al. (2017) en la que se exponen las competencias que deberían presentar los docentes de Enfermería. Estos investigadores, atendiendo a la información obtenida de diferentes fuentes, englobaron estas competencias en 5 grupos, los cuales son:

- Competencias de enfermería: este grupo se refiere a los conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio clínico de la profesión. En este sentido la literatura es clara en determinar que un docente de Enfermería debe disponer de un elevado nivel de conocimientos y experiencia en esta área para poder desempeñar el rol docente de una manera adecuada (Gardner, 2014).
- Competencias académicas: en este caso se refiere al currículum académico de estos profesores. Según las fuentes consultadas, los docentes de Enfermería deben disponer de un elevado nivel de conocimientos clínicos, combinados con un elevado desarrollo académico objetivado en la consecución de los estudios de doctorado, así como en la participación en proyectos de investigación (Ramsburg y Childress, 2012).

- Competencias pedagógicas: este grupo se refiere a las competencias que habilitan al profesor para desplegar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una manera adecuada. En este sentido, estudios publicados señalan que los profesores de Enfermería deben ser capaces de vincular los conocimientos teóricos a los prácticos, creando conexiones entre la realidad de la profesión, la práctica clínica y el aula, involucrando a los estudiantes en el proceso docente (Löfmark et al., 2012; Logan et al., 2016).
- Uso de la tecnología y competencias de gestión: en este grupo se incluyen las competencias relacionadas con el uso de las TIC dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las relativas a la gestión, planificación, organización, coordinación y liderazgo en el ámbito docente (Gardner, 2014).
- Actitudes: en este modelo las actitudes se entienden como una combinación de actitudes individuales del profesor, tendencias emocionales y rasgos de personalidad que pueden afectar a la enseñanza y la relación con los alumnos (Salminen et al., 2010).

Si bien este modelo expone los grupos de competencias que deben presentar los profesores de Enfermería, no determina qué competencias específicas se incluyen en cada uno de ellos, por lo que se trata de un documento interesante para considerar como punto de partida, pero no aporta la profundidad necesaria para poder aproximarse a la complejidad de este tema de estudio.

En este sentido, se ha encontrado en la literatura un modelo de evaluación de las competencias docentes de los profesores de Enfermería, el cual fue publicado en el año 2000, por lo que es probable que esté desactualizado, pero se ha considerado interesante presentarlo en este marco conceptual debido a su mayor profundidad en la descripción de las competencias.

Según esta herramienta, conocida como "*Tool for Evaluation of Requirements of Nurse (ERNT)*" estos docentes deben presentar un grupo de 5 competencias clave, las cuales se describen a continuación:



- Competencias de Enfermería:
  - Asumir las responsabilidades de uno mismo.
  - Disponer de una visión amplia de la enfermería.
  - Alentar a los estudiantes a integrar la teoría y la práctica.
  - Hacer uso activo de la literatura científica e investigación.
- Competencias pedagógicas:
  - Promover la búsqueda de nuevos conocimientos en los estudiantes.
  - Estimular el pensamiento crítico en los estudiantes.
  - Orientar a los estudiantes a la autoevaluación.
  - Fomentar en los estudiantes la toma de decisiones.
- Competencias de evaluación:
  - Evaluar de una manera justa ofreciendo comentarios constructivos.
  - Ser honesto al proporcionar comentarios a los estudiantes.
  - Evaluar la propia competencia.
- Factores personales:
  - Ser consistente.
  - Estar preparado para admitir los errores propios.
  - Disponer de una mente abierta.
  - Ser flexible.
- Relación con los estudiantes:
  - Tratar a los estudiantes de manera igualitaria.
  - Ser honesto.
  - Fomentar el respeto mutuo.
  - Tomar a los estudiantes en serio (Salmien, 2000).

Este modelo, pese a exponer ciertas competencias que deben presentar estos profesores, vuelve a presentar una excesiva superficialidad, además fue desarrollado en un entorno universitario muy diferente al actual, por lo que debe ser considerado por su interés histórico o conceptual, pero es necesario trabajar en herramientas que se aproximen de una manera más concreta a la realidad de los docentes en Enfermería.

Siguiendo esta línea, se presenta a continuación un modelo elaborado por la Organización Mundial de la Salud (2016) en el que se detallan las competencias

clave que deben presentar los profesores de Enfermería. Según este modelo, las competencias que deben presentar estos docentes se engloban en 8 dominios, los cuales se detallan a continuación:

- Teorías y principios del aprendizaje en el adulto: los profesores de Enfermería deben poseer una sólida comprensión acerca de las teorías educativas contemporáneas, principios y modelos subyacentes al diseño de planes de estudio y el valor del aprendizaje en adultos, para ello es necesario:
  - Demostrar un entendimiento de los fundamentos conceptuales y teóricos relacionados con los cuidados de la salud.
  - Analizar los dominios de aprendizaje (cognitivo, afectivo y psicomotor) y su aplicación en diferentes contextos académicos.
  - Presentar conocimientos en desarrollo curricular, incorporando teorías educativas, principios y modelos de aprendizaje.
- Currículo e implementación: los docentes deben demostrar habilidades para diseñar, implementar, monitorizar y gestionar currícula basados en los modelos educativos y la mejor evidencia, precisando para ello:
  - Diseñar planes de estudio que apoyen la realidad de la práctica enfermera y que reflejen las condiciones actuales del medio sanitario.
  - Implementar estrategias de innovación docente facilitando el aprendizaje activo de sus estudiantes.
  - Integrar la docencia basada en la evidencia en los procesos de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a aplicarla en sus experiencias de aprendizaje.
- Práctica enfermera: debiendo mantener actualizados los conocimientos y habilidades teórico-prácticos, basándolos en la mejor evidencia posible, consiguiendo este aspecto mediante:
  - Mantenimiento de las competencias en práctica enfermera.
  - Ejerciendo la enfermería de manera que refleje la actualización de conocimiento basado en la evidencia.
  - Planificando diferentes actividades de aprendizaje que fomentan la creatividad e innovación en la práctica de la enfermería.

- Investigación: siendo importante desarrollar la capacidad de llevar a cabo investigaciones y de emplear la ciencia para resolver problemas en la docencia y la práctica clínica, siendo necesario:
  - o Generar y emplear conocimientos pertinentes para la enfermería en docencia y práctica.
  - o Participar en debates y reflexiones con terceros para generar y aplicar nuevas ideas que contribuyan a una mejora en la educación y práctica enfermera.
  - o Desarrollar en los estudiantes de enfermería el espíritu crítico, la auto reflexión y la necesidad de compartir evidencia.
- Comunicación, colaboración y asociación: los docentes enfermeros deben demostrar unas adecuadas habilidades de comunicación y de trabajo en equipo, fomentando la colaboración entre la profesión educativa y la práctica clínica. En este sentido, estos profesionales deben:
  - o Incluir la interculturalidad e interdisciplinaridad en el diseño de sus planes de estudio.
  - o Comunicar las mejores prácticas en educación con compañeros, estudiantes y otras partes interesadas.
  - o Fomentar el trabajo en equipo y de colaboración con instituciones tanto docentes como clínicas.
- Principios éticos, legales y profesionalidad: estos docentes deben demostrar valores éticos, legales y profesionales como base para la educación en Enfermería, siendo necesario:
  - o Promover la justicia social y la protección de los derechos humanos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la atención a la salud.
  - o Promover la ética y los principios de integridad, honestidad y respeto.
  - o Mantener un registro profesional que demuestre los conocimientos en enfermería y competencias docentes.
- Seguimiento y evaluación: empleando una variedad de estrategias para monitorizar y evaluar los programas de enfermería y los conocimientos de los estudiantes, para lo cual estos profesores deben:
  - o Monitorizar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con los conocimientos de enfermería y las necesidades del alumno.

- Evaluar las propias competencias docentes mediante la búsqueda de la opinión de compañeros y alumnos.
- Desarrollar herramientas de evaluación para determinar la competencia de los estudiantes en los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor.
- Gestión, liderazgo y promoción: los profesores de enfermería deben demostrar habilidades de gestión y liderazgo para crear y mantener los programas de formación en enfermería y dar forma al futuro de las instituciones educativas, siendo necesario para ello:
  - Asumir el liderazgo en diferentes niveles de gestión institucional, desarrollo educacional y mejora de la práctica enfermera.
  - Emplear diferentes estrategias para mejorar la educación y la práctica de la enfermería.
  - Identificar oportunidades para un cambio positivo, gestionando adecuadamente los procesos de mejora tanto a nivel individual como organizativo.

Además de exponer las competencias que deben presentar estos profesionales, este modelo establece los requisitos que debe cumplir un enfermero para poder dedicarse a la docencia. Según la OMS un profesor de Enfermería debe haber completado satisfactoriamente los programas de formación en esta disciplina, incluyendo los componentes teóricos y prácticos, disponer de una licencia o registro para poder ejercer la enfermería (en España, pertenecer al Colegio Profesional de su provincia), disponer de un mínimo de dos años de experiencia clínica a tiempo completo y presentar una preparación formal en pedagogía y educación, adquirida antes o poco después de comenzar su labor como profesor (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2016).

Este modelo evidencia una mayor complejidad y aporta un marco sobre el que poder fundamentar el desarrollo docente en la Enfermería, aun así, en comparación con los modelos encontrados para el ejercicio de la docencia universitaria en general, sigue presentando demasiada superficialidad en la descripción concreta de las competencias. Lo que sí expresa con claridad es una de las particularidades del ejercicio docente en la Enfermería, la indisoluble relación

entre la docencia teórica y la práctica clínica, motivado por una profesión eminentemente asistencial, aspecto que debe ser tenido en consideración en el desarrollo de cualquier modelo de competencias docentes para este cuerpo de profesores.

En el ámbito universitario norteamericano, la Liga Nacional de Enfermería (NLN por sus siglas en inglés) desarrolló en el año 2005 un programa de acreditación para profesores de Enfermería, el cual fue reafirmado en el año 2012. Este programa está basado en la concepción de que los docentes de esta disciplina deben disponer de unas competencias clave, las cuales les habilitan para el ejercicio de la enseñanza. Estas competencias están englobadas en 6 dimensiones, las cuales son:

- Competencia 1: facilitar el aprendizaje, para lo cual los profesores deben crear un entorno en el aula que facilite la adquisición de los conocimientos cognitivos, afectivos y psicomotores deseados en los estudiantes, para ello el docente debe:
  - Conocer e implementar una variedad de estrategias docentes, las cuales estén adaptadas y sean apropiadas para las necesidades de los estudiantes.
  - Fundamentar las estrategias docentes en la teoría educativa y la enseñanza basada en la evidencia.
  - Reconocer las influencias multiculturales, de género y experienciales relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Fomentar el desarrollo del razonamiento y pensamiento crítico en sus estudiantes.
  - Mantener los conocimientos relativos a la disciplina enfermera actualizados.
  - Empelar los atributos personales (confianza, paciencia, integridad, flexibilidad, etc.) para facilitar el aprendizaje de los alumnos.
- Competencia 2: facilitar el desarrollo y la socialización de los estudiantes, reconociendo la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a desarrollarse como enfermeros, integrando las aptitudes y valores que caracterizan a estos profesionales, para lo cual el profesor debe:

- Identificar los estilos y las necesidades individuales de aprendizaje en sus estudiantes.
  - Participar en estrategias de mentoría y acompañamiento a sus alumnos.
  - Crear ambientes de aprendizaje que focalicen en la socialización del rol del cuidar a otros.
  - Facilitar la autorreflexión y el establecimiento de objetivos personales en los estudiantes.
  - Reconocer la influencia de los estilos de enseñanza y las interacciones interpersonales en los resultados de los alumnos.
- Competencia 3: usar adecuadamente las estrategias de evaluación, desplegando una amplia variedad de herramientas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, tanto en aula como en los laboratorios y en la práctica clínica. Para ello los profesores tienen que:
- Utilizar la bibliografía existente para desarrollar evaluaciones basadas en la evidencia y apropiadas para los objetivos de aprendizaje de los alumnos.
  - Emplear diferentes estrategias para evaluar los dominios cognitivo, afectivo y psicomotor en sus estudiantes.
  - Emplear estrategias de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje con una perspectiva de mejora continua.
  - Brindar comentarios constructivos, reflexivos y oportunos a los alumnos.
  - Demostrar habilidad para diseñar y emplear herramientas para la evaluación de competencias de práctica clínica.
- Competencia 4: participar en el diseño del plan de estudios y la evaluación de los resultados del programa formativo, siendo responsables de diseñar planes de estudio que reflejen las tendencias actualizadas relativas al cuidado de la salud, así como de participar en la evaluación de los resultados del programa, para lo cual el profesor debería:
- Demostrar conocimientos acerca del desarrollo curricular, incluyendo la identificación del programa formativo, desarrollo de competencias, elaboración de objetivos de aprendizaje, selección de actividades académicas apropiadas, así como estrategias de evaluación.

- Basar las decisiones de diseño e implementación del currículum en la investigación y la teoría y principios educativos sólidos.
  - Colaborar con grupos externos en la revisión del plan de estudios.
  - Diseñar e implementar modelos de evaluación que promuevan la mejora continua.
- Competencia 5: liderazgo, debiendo actuar como agente del cambio para crear un mejor futuro para la educación y práctica en enfermería, para lo cual es necesario:
- Integrar una perspectiva creativa e innovadora en el rol docente.
  - Participar en equipos multidisciplinares para abordar las necesidades educativas y de atención sanitaria a nivel local, regional, nacional e internacional.
  - Evaluar la eficacia organizacional en la docencia en Enfermería.
  - Desarrollar habilidades de liderazgo para implementar el cambio.
- Competencia 6: perseguir la mejora continua en el rol de profesor de enfermería, manteniendo el compromiso de desarrollar y mejorar sus competencias docentes, para lo cual debe:
- Demostrar un compromiso con el aprendizaje continuo.
  - Reconocer que las necesidades de mejora varían con la experiencia a lo largo de la carrera docente.
  - Participar en oportunidades de desarrollo profesional que aumenten su efectividad en el rol.
  - Usar la retroalimentación obtenida de la autoevaluación de los compañeros, estudiantes y agencias de acreditación para mejorar la efectividad en su rol.
  - Participar en procesos de mentoría entre iguales.
- Competencia 7: participar en el conocimiento enfermero, reconociendo que la erudición es un componente integral del rol del profesor en la universidad y que la enseñanza en sí misma es una actividad de aprendizaje. Esta competencia se desarrolla mediante:
- Actualización continua sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje métodos de evaluación y otros conocimientos relativos al rol docente.
  - Diseño e implementación de actividades académicas en un área de experiencia establecida.

- Generación y difusión de nuevos conocimientos enfermeros.
- Desarrollo de aptitudes como la integridad, perseverancia, vitalidad y creatividad.
- Competencia 8: funciones dentro del entorno educativo. En esta dimensión se espera de los docentes enfermeros que conozcan las fuerzas institucionales, políticas, sociales y económicas de su institución, para lo cual es importante:
  - Emplear el conocimiento de la historia, tendencias y problemas actuales de la educación superior como fundamento para elaborar recomendaciones y decisiones sobre aspectos educativos.
  - Identificar la influencia de las fuerzas económicas, sociales, institucionales y políticas en el sistema educativo en general y en la docencia en Enfermería en particular.
  - Desarrollar redes de colaboración para mejorar la influencia de la Enfermería en la comunidad académica.
  - Asumir un rol de liderazgo en los diferentes niveles de gobierno de la universidad.
  - Defender a la enfermería como disciplina y a la docencia en enfermería en el ámbito político (Fitzgerald et al., 2020; National League of Nursing [NLN], 2005).

Como se ha podido evidenciar en este epígrafe, los profesores que ejercen su labor en la enseñanza de las Ciencias de la Enfermería deben disponer de una elevada preparación, no solo en la disciplina enfermera, sino también en las competencias docentes y habilidades personales que les deben facultar para realizar esta labor con una elevada calidad.

Cabe destacar que muchas de estas competencias son compartidas con los docentes de otras áreas del conocimiento, pudiendo ser consideradas como transversales a los profesores de la educación superior. Según la evidencia consultada, de manera general éstas incluyen: conocimientos sobre su área disciplinar consistentes y actualizados, planificación, implementación y evaluación del currículum académico, conocimientos en pedagogía y teoría de la educación, crear y aplicar conocimiento basado en la evidencia científica, investigación, gestión



y liderazgo de personas, así como otras habilidades genéricas como pensamiento crítico, comunicación, trabajo en equipo, conducta profesional ética, desarrollo profesional continuo y capacidad de toma de decisiones (Comisión Europea, 2017; Mikkonen et al., 2018; OCDE, 2017). Todas ellas han sido incluidas de diferentes modos en los mapas competenciales que se han presentado en este trabajo, tanto los relativos a profesores universitarios en general, como a los que centran su propósito en los docentes de Enfermería, aspecto que refuerza la idea de su transversalidad en el ejercicio de la enseñanza de nivel superior.

Profundizando en este aspecto, se puede objetivar que en los modelos estudiados las competencias docentes se pueden englobar en 3 dimensiones, las cuales, pueden relacionarse con todas las disciplinas universitarias:

- Competencias disciplinares: este grupo competencial es el que difiere en las distintas ramas del conocimiento y es en el que se encuentran las particularidades del ejercicio docente en la Enfermería, las cuales lo hacen distinto del resto de profesores. En este grupo se encuentran las habilidades relativas a la disciplina del docente, así como las necesarias para generar y actualizar el conocimiento en la misma, es decir las competencias en investigación.
- Competencias académicas y pedagógicas: en este grupo se encuentran las competencias relativas al diseño, evaluación y gestión curricular, despliegue del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como todas las habilidades necesarias para el ejercicio de la enseñanza con eficacia y calidad.
- Competencias interpersonales: en este caso se incluyen todas las competencias, habilidades, aptitudes y actitudes personales que inciden en un mejor ejercicio de la función docente como son: trabajo en equipo, empatía, habilidades de comunicación, compromiso ético, etc.

Bajo este modelo simplificado se pueden resumir todas las competencias que debe presentar cualquier docente, incluidos los profesores de Enfermería, si quiere obtener éxito en sus funciones.

Tabla 6: Comparación de los grupos de competencias en profesores universitarios y profesores de Enfermería

Grupo de competencias	Profesores Universitarios	Profesores Enfermería
<b>Competencias disciplinares</b>	Competencia científica (Saravia, 2004)	Competencias de Enfermería (Salminen, 2000)
	Función investigadora (Mas, 2011)	Participar en el conocimiento enfermero (NLN, 2005)
		Competencias académicas, Competencias de Enfermería (Zlatanovic, 2017)
		Práctica enfermera, investigación (OMS, 2016)
<b>Competencias académicas y pedagógicas</b>	Competencia técnica (Saravia, 2014)	Competencias pedagógicas, competencias de evaluación (Salminen, 2000)
	Función docente (Mas, 2011)	Facilitar el aprendizaje, facilitar el desarrollo y la socialización de los estudiantes, usar adecuadamente las estrategias de evaluación, participar en el diseño del plan de estudios y la evaluación de los resultados, liderazgo, perseguir la mejora continua en el rol docente, funciones dentro del entorno educativo (NLN, 2005)
	Competencias metodológicas, competencias de planificación y gestión de la docencia, competencias de innovación (Torra, 2012)	Competencias pedagógicas, uso de la tecnología y competencias de gestión (Zlatanovic, 2017)

		Teorías y principios del aprendizaje en el adulto, currículum e implementación, seguimiento y evaluación, gestión, liderazgo y promoción (OMS, 2016)
<b>Competencias interpersonales</b>	Competencia personal y competencia social (Saravia, 2004)	Factores personales, relación con los estudiantes (Salminen, 2000)
	Competencias interpersonales, competencias comunicativas, competencias de trabajo en equipo (Torra, 2012)	Actitudes (Zlatanovic, 2017)
		Comunicación, colaboración y asociación, principios éticos, legales y profesionalidad (OMS, 2016)

Si bien es cierto que muchas de estas competencias son transversales, existen importantes consideraciones relativas a la profesión enfermera, las cuales motivan que el ejercicio de la enseñanza en esta disciplina presente unas particularidades que lo diferencian del resto de ramas del conocimiento.

El entorno sanitario presenta una serie de características que lo diferencian del resto de profesiones, ya que se caracteriza por congregar a profesionales, conocimientos, tecnologías e infraestructuras muy diversificadas dentro del mismo entorno (Castro et al., 2012). Más concretamente, la realidad profesional de la enfermería muestra otras particularidades que requieren del desarrollo de habilidades y competencias especiales, entre las que destacan las relacionadas con la práctica clínica, comunicación, relaciones personales, gestión del tiempo, aptitud de trabajo bajo presión y tolerancia al estrés, las cuales deben ser adquiridas a lo largo de su formación. Esto se debe que el trabajo enfermero se realiza en entornos difíciles, en los cuales se entrelazan problemas de salud, sociales y personales relacionados con sus pacientes, los cuales deben ser

gestionados por estos profesionales, a los que se suma un entorno laboral hostil, con cargas de trabajo muy intensas y altos niveles de estrés, las cuales son soportadas en largas jornadas y muchas veces con poco tiempo de descanso en las mismas (Aiken et al., 2008; Lin et al., 2011).

Atendiendo a esta realidad y en base a la literatura consultada, se puede realizar una aproximación a las competencias específicas que los profesores de Enfermería deben consolidar en sus estudiantes para que puedan desempeñar una práctica profesional eficaz, las cuales son:

- Investigación en cuidados y práctica basada en la evidencia.
- Liderazgo clínico, comunicación y mentoría.
- Colaboración y relación interprofesional.
- Juicio clínico experto.
- Gestión de cuidados.
- Autonomía en la práctica profesional.
- Promoción de la salud.
- Competencia cultural.
- Gestión de la calidad y seguridad clínicas (Honig et al., 2019, Nilsson et al., 2019; Sastre et al., 2015).

Una vez analizada en profundidad la literatura existente que aborda las competencias docentes que deben presentar tanto los profesores universitarios en general, como los que realizan su labor en el Grado de Enfermería en particular, se expone a continuación la propuesta inicial del modelo competencial docente, sobre la cual se fundamentarán las siguientes fases de este proyecto de investigación.

### **1.4.1 Propuesta inicial del mapa de competencias docentes para profesores de Enfermería**

Tras haber realizado un profundo análisis del contexto académico en el Espacio de Europeo de Educación Superior y de la conceptualización del constructo “*competencia*”, tanto en la docencia universitaria en general como en las Ciencias de la Enfermería, se procede a condensar toda esta información en la propuesta inicial del mapa de competencias para profesores del Grado en Enfermería, el cual será posteriormente validado a través de las diferentes metodologías empeladas en la fase II del estudio y que servirá de guía para la elaboración del plan formativo propuesto en esta investigación.

El modelo que se presenta a continuación pretende abarcar todas las dimensiones competenciales que debe dominar un profesor que ejerza su labor en la formación de estudiantes de Enfermería. Tras el profundo estudio de la literatura encontrada, se decidió organizar este modelo en 4 grupos de competencias: competencias sistémicas, competencias didácticas, competencias interpersonales y competencias disciplinares (las cuales son exclusivas para los profesores cuya formación de origen es la Enfermería). Cada uno de estos grupos incluyen diferentes competencias, dentro de las cuales se incluyen múltiples elementos que definen su ejecución.

#### **Competencias sistémicas**

En este grupo competencial se incluyen las habilidades y destrezas relacionadas con el aprendizaje autónomo, desarrollo de la creatividad y capacidad de adaptación a situaciones nuevas y cambiantes (Amor y Serrano, 2018). Asimismo, suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento que permiten al individuo aproximarse a la realidad en toda su complejidad y no como un conjunto de hechos aislados (Zabala y Arnau, 2008).

Dentro de este grupo, se han incluido la competencia contextual y la competencia metacognitiva.

### Competencia contextual

Se trata de la capacidad de incorporar a la práctica educativa los principios esenciales de los procesos de aprendizaje que, a la vez de justificar el propio modelo docente, permitan situar la docencia en el contexto epistemológico y sociocultural de la materia que imparte (Torrá et al., 2012).

Los elementos que definen la competencia contextual son:

- Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores en su disciplina.
- Mantener una continua capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales, académicos y sociales.
- Trabajar para responder a las diferentes tareas y desafíos que se presentan en el quehacer docente.
- Manifestar en todas las actuaciones un compromiso ético, transparencia y confidencialidad.
- Desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico de la realidad docente.
- Participar activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente.

### Competencia metacognitiva

Esta competencia es la que permite monitorizar, autoevaluar y reflexionar acerca de la propia praxis pedagógica, determinando las posibles áreas de debilidad y estableciendo medidas para su mejora (Killeavy y Moloney, 2010; Martínez et al., 2019; Pinedo et al., 2019; Sanabria, et al., 2014;).

Elementos que definen a la competencia metacognitiva:

- Reflexionar e investigar sobre sobre la propia práctica y actuación docente, para buscar nuevas estrategias que permitan su modificación y mejora continua.

- Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación de la función del docente.
- Determinar las necesidades propias de formación para la mejora de la docencia.
- Conocer y participar en procesos de evaluación externa de la actividad docente siguiendo un modelo de mejora continua.

### **Competencias didácticas**

Este grupo de competencias hace referencia a las habilidades y conocimientos relacionados con el diseño y despliegue de las estrategias formativas y evaluativas acorde con las necesidades educativas de los estudiantes, contemplando las diferentes realidades sociales, culturales y personales existentes en el aula (Liakopoulou, 2011).

#### Competencia de planificación

Supone la capacidad para diseñar y desarrollar un programa académico, así como actividades docentes y otros recursos formativos, adaptados a las circunstancias de la institución, de la profesión y de la sociedad. Seleccionando para ello los contenidos disciplinares más relevantes que faciliten el aprendizaje de los estudiantes (Monereo y Domínguez, 2014).

Elementos que definen esta competencia:

- Analizar y detectar los conocimientos previos de los estudiantes y sus expectativas de aprendizaje.
- Seleccionar y definir los objetivos, competencias y contenidos de la asignatura, de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en el perfil personal y profesional de los futuros titulados.
- Programar las actividades teórico-prácticas para el desarrollo de los contenidos, la adquisición de las competencias y la consecución de los objetivos.

### Competencia metodológica

Se trata de la capacidad de favorecer y potenciar el aprendizaje y desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes, mediante la aplicación de estrategias metodológicas apropiadas, de acuerdo con modelos pedagógicos y éticos adecuados a cada contexto y situación educativa.

Elementos que definen esta competencia:

- Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad de los estudiantes en el propio aprendizaje.
- Utilizar en el aula metodologías activas y participativas.
- Promover la interacción entre iguales y la colaboración entre estudiantes como estrategia de enseñanza aprendizaje.
- Manejar los espacios, recursos y tiempos adecuados para el correcto desarrollo de la labor docente.
- Seleccionar y utilizar las TIC como soporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto.

### Competencia de evaluación:

Capacidad de desarrollar estrategias eficaces de seguimiento y evaluación de la adquisición de conocimientos y competencias por parte de los estudiantes, empleando para ello diferentes instrumentos acordes con la planificación docente y los objetivos de aprendizaje.

Elementos que definen esta competencia:

- Diseñar y aplicar diferentes procesos de evaluación (continua y final) acorde a los objetivos de aprendizaje y competencias que deben adquirir los estudiantes en la asignatura.



- Favorecer los procesos de tutoría académica a los estudiantes con el fin de optimizar el desarrollo de sus tareas académicas y los resultados en sus pruebas de evaluación.
- Proporcionar retroalimentación (feedback) continuada que favorezca el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes.

### Competencia de comunicación instrumental

Es la capacidad de desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje (Torrà et al, 2012).

#### Elementos que definen esta competencia

- Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias.
- Expresarse oralmente de manera adecuada y clara, empleando el lenguaje científico-técnico de su disciplina en contextos de aula, tutoría o pruebas de evaluación.
- Garantizar una comunicación escrita correcta, empleando adecuadamente las normas y uso del idioma vehicular, así como el lenguaje científico-técnico de su disciplina.
- Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones.
- Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación.
- Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal.
- Identificar las barreras de comunicación instrumental en el contexto didáctico y plantear estrategias de mejora que permitan una buena comunicación instrumental con los estudiantes.

## **Competencias interpersonales**

Según la definición expresada en el Proyecto Tuning, estas competencias hacen referencia a las capacidades individuales relativas a la expresión de los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica, así como de las destrezas sociales relacionadas con la capacidad de trabajo en equipo y la expresión de compromiso social de cooperación (González y Wagenaar, 2003)

### Competencia de comunicación interpersonal

Se trata de la competencia que, según Torrà et al. (2012), permite establecer procesos de comunicación que promuevan el espíritu crítico, la motivación y la confianza de los estudiantes, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando así un clima de empatía y compromiso ético con los estudiantes y compañeros.

#### Elementos que definen esta competencia

- Generar espacios donde los estudiantes puedan expresar con libertad su opinión sobre la asignatura, la docencia o el propio aprendizaje, recogiendo esta información y dando una respuesta apropiada.
- Expresar pensamientos, opiniones y emociones de forma asertiva, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros.
- Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros.
- Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.
- Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones siempre que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades.
- Crear un clima de empatía durante la comunicación interpersonal.
- Identificar las necesidades individuales del interlocutor durante el proceso de comunicación interpersonal.
- Respetar la diversidad cultural y sus implicaciones durante el proceso de comunicación interpersonal.

- Identificar las barreras de comunicación interpersonal en el contexto didáctico y plantear estrategias de mejora.

### Competencia de trabajo en equipo

Supone la capacidad de colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propio hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles (Torrà et al., 2012).

#### Elementos que definen esta competencia

- Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal.
- Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del equipo.
- Asumir las responsabilidades contraídas y llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo.
- Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del equipo y proponer los cambios necesarios para lograr los objetivos.
- Promover procesos de autoevaluación en el seno del equipo, como paso para la introducción de cambios y mejoras.
- Disponer de capacidad de trabajar en equipo con expertos y docentes de su disciplina, de otras áreas y en contextos tanto nacionales como internacionales.
- Capacidad para afrontar y resolver los conflictos y problema que puedan surgir en el equipo.

## **Competencia disciplinar**

Se trata de la capacidad para desarrollar las actividades propias de la profesión enfermera con eficacia, calidad y seguridad, demostrando un elevado nivel de conocimientos y habilidades relacionados con esta disciplina.

Elementos que definen esta competencia

- Mantener una actualización constante de los conocimientos disciplinares de la enfermería.
- Dominar la metodología de investigación en cuidados y Enfermería Basada en la Evidencia.
- Disponer de una elevada capacidad de juicio clínico.
- Aplicar la metodología y taxonomía enfermera en la gestión de cuidados.
- Conocer en profundidad los elementos de gestión de la calidad y seguridad clínicas.
- Disponer de habilidades y conocimientos en metodologías de Simulación Clínica avanzada.

Como se ha indicado anteriormente, este es el modelo inicial de competencias docentes para profesores de Enfermería, el cual ha emergido del profundo análisis de la literatura encontrada en la fase I del estudio y, en concreto, de los trabajos de Gardner (2014), Mas (2011), la Organización Mundial de la Salud (2016), Torrá et al. (2012), Saravia (2011) y Zlatanovic et al. (2017).

Este modelo es el punto de inicio de la siguiente fase del estudio, en la que se contrastará la información que éste contiene con los propios profesores que imparten docencia en el Grado de Enfermería en España, a través del despliegue de un cuestionario en el que deben identificar la importancia que brindan a las categorías que se han mostrado en este modelo, así como con diferentes expertos con elevada experiencia y conocimientos en la materia, además de con estudiantes y recién egresados a través del desarrollo de grupos focales. Todo ello con el objetivo de dotar a este modelo de una validez formal, adecuadamente sustentada

por la investigación, para que sirva de base para la acción formativa correspondiente a la tercera fase del estudio.

De manera previa al contraste de esta propuesta de modelo de competencias, se ha considerado muy relevante el conocer qué formación en docencia a la que pueden acceder los profesores de Enfermería existe en la actualidad, como punto de inicio y de comparación para la futura elaboración de la acción formativa que derivará del modelo de competencias definitivo.

### **1.5 La formación pedagógica de los profesores de Enfermería**

Ha quedado ampliamente evidenciado que los profesores universitarios de Enfermería deben disponer de unas adecuadas competencias docentes. En este punto, nuevamente emerge la imperiosa necesidad de establecer planes formativos orientados a la adquisición de todos esos conocimientos, habilidades y competencias que un docente enfermero debe presentar para poder realizar su función con la máxima calidad, máxime cuando en muchos de estos profesores, la principal fuente de conocimiento lo constituye la propia experiencia clínica en cada área de desempeño, mientras que sus competencias en materia de pedagogía y educación generalmente no provienen de una preparación a través de procesos formativos, estando su desempeño pedagógico más motivado por la intuición que por el conocimiento (Castillo et al., 2019; Mansilla y Ricouz, 2016; McCloughen et al., 2011), enseñando en muchas ocasiones de la misma manera en la que ellos fueron formados e influenciados por sus propios estilos personales de aprendizaje (Gardner, 2014).

Pese a que en febrero del año 2022 se publicó en varios medios de comunicación que el Ministerio de Universidades estaba trabajando en un modelo en el que los profesores universitarios deberán realizar una formación específica en docencia durante su primera año de contrato como ayudante doctor, actualmente en el contexto educativo español no existe una normativa que regule la formación en competencias docentes que deben presentar los profesores universitarios en general y de Enfermería en particular, existiendo además una muy escasa oferta formativa al respecto. Además, en la mayoría de los casos, las

acciones formativas en las que se implican estos profesores están orientadas a los contenidos netamente disciplinares de su especialidad y no a cómo transmitirlos de una manera adecuada a sus estudiantes (Lorenzo, 2017).

Si un profesor de Enfermería en España desea mejorar sus competencias docentes, tiene la posibilidad de realizar uno de los escasos másteres en docencia universitaria que actualmente existen en la educación superior española. En este sentido, se han encontrado 4 másteres de manera primordial, de los cuales 2 son Universitarios, es decir, brindan acceso a los estudios de doctorado (UNIR y Universidad Europea de Madrid) y los otros 2 son títulos propios (Universidad de Barcelona y Universidad de Huelva).

Aunque estas formaciones posibiliten que el docente en Enfermería adquiera conocimientos y competencias genéricas en materia de pedagogía y docencia, estas formaciones están pensadas para profesores universitarios en general, por lo que no contemplan la realidad del ejercicio docente en la Enfermería, limitando así las posibilidades de aprendizaje de estos docentes, como es el caso de la simulación clínica avanzada o el uso del lenguaje enfermero en la formación de estudiantes.

A modo de ejemplo de la planificación de estas formaciones, se expone a continuación el plan de estudios del Máster Universitario en Docencia Superior Universitaria de la UNIR:

Tabla 7: Plan de estudios del Máster Universitario en Docencia Superior Universitaria (UNIR)

Asignaturas	Carácter	Créditos
<b>Primer cuatrimestre</b>		
Modelos pedagógicos y currículo en educación superior	Obligatoria	6
Metodología de la investigación en educación superior	Obligatoria	6
Diseño de proyectos de innovación en educación superior	Obligatoria	6
Metodologías acticas en docencia universitaria	Obligatoria	6
Enseñanza, aprendizaje y evaluación en la universidad	Obligatoria	6
<b>Segundo cuatrimestre</b>		
Gestión y liderazgo en instituciones universitarias	Obligatoria	6
Competencia digital para la docencia universitaria	Obligatoria	6
Prácticas externas	Obligatoria	6
Trabajo Fin de Máster	Obligatoria	6

Fuente: UNIR (2022)

A diferencia de España, en otros países sí existen planes formativos que deben ser completados si un enfermero desea desempeñar su actividad profesional en el contexto de la educación superior. Un ejemplo es el del Reino Unido, en el que los futuros docentes deben aprobar un programa de preparación para la docencia acreditado por el *Nursing and Midwifery Council*, órgano que regula la profesión enfermera en este país. Estos planes formativos, que son impartidos en diferentes universidades del país, deben cumplir con los criterios publicados por esta institución, los cuales son:

- Tener un nivel académico mínimo de Experto Universitario.
- Disponer de un tiempo mínimo de duración de 6 meses.
- Incluir prácticas dentro del currículum académico.
- Incluir formación docente relativa a:
  - o Diseño y planificación de actividades académicas y planes de estudio.
  - o Seguimiento y apoyo del aprendizaje del alumno.

- Evaluación y retroalimentación de alumnos.
- Desarrollo de entornos efectivos de aprendizaje mediante el apoyo y orientación a los estudiantes.
- Integración de la actividad clínica e investigadora con la docencia.
- Evaluación de la práctica y desarrollo profesional (Nursing and Midwifery Council [NMC], 2008; NMC, 2018)

Otro país en el que se brinda importancia a la formación docente es Estados Unidos en el que, si bien no es requerida una formación reglada en educación para ejercer la enseñanza universitaria en Enfermería, sí que existen instituciones, como la anteriormente citada *National League of Nursing*, la cual dispone de un sistema de acreditación de la capacitación de estos docentes. Es por ello que muchas universidades disponen de estudios de máster (MsC en el modelo americano) los cuales capacitan a los enfermeros que los cursan para ejercer la docencia según las indicaciones de la NLN. Estos programas formativos combinan la adquisición de conocimientos avanzados relacionados con la disciplina enfermera con la formación en pedagogía y educación, atendiendo a la filosofía de que la formación del profesorado universitario debe estar orientada a la actualización en los conocimientos relacionados con su disciplina y a la adquisición de competencias docentes con los que trasladarlos a sus estudiantes.

Un ejemplo de este tipo de formaciones se puede encontrar en el Máster en Educación en Enfermería de la Universidad de Duke, cuyo plan de estudios se muestra en la siguiente tabla:



Tabla 8: Plan de estudios del Máster en Educación en Enfermería, Universidad de Duke

Asignaturas	Créditos
<b>Módulo 1: MSN Core</b>	
Enfermera como académica I: desarrollo científico, diseño de estudios y estadística	3
Enfermera como académica II: práctica basada en la evidencia	3
Salud pública en una sociedad global	3
Transición profesional: práctica de enfermería avanzada	3
<b>Total</b>	<b>12</b>
<b>Módulo 2: Componente Clínico</b>	
Farmacología clínica para la práctica de enfermería avanzada	3
Fisiología/fisiopatología avanzada a lo largo de la vida: un enfoque conceptual	4
Conceptos avanzados de evaluación de salud	2
Tendencias en el manejo de los principales problemas de salud	2
Prácticas en el manejo de los principales problemas de salud	1
<b>Total</b>	<b>12</b>
<b>Módulo 3: Educación en Enfermería</b>	
Facilitar el aprendizaje de los estudiantes e innovación docente	3
Desarrollo curricular en la educación en Enfermería	1
Evaluación y acreditación del programa formativo	1
Estrategias de medición y evaluación en la educación en Enfermería	2
Implementación del papel del educador: síntesis	2
Innovación en la docencia y evaluación clínica	2
Materia de libre configuración	2
<b>Total</b>	<b>12</b>

Fuente: Duke University (2020)

Este tipo de formación docente para enfermería en formato máster está muy extendida en el mundo anglosajón, siendo una multitud de universidades las que ofertan estudios similares. Como se ha expuesto anteriormente, en el contexto español no se ha encontrado ningún plan formativo que esté focalizado en brindar las competencias necesarias para el ejercicio de la docencia a los enfermeros que desean realizar su actividad laboral en este ámbito. En este sentido, sí son muchos los profesionales que buscan adquirir este conocimiento a través de otras formaciones como son los másteres citados anteriormente o los destinados a la formación del profesorado de Formación Profesional o Educación Secundaria Obligatoria, los cuales, si bien les brindan habilidades y competencias docentes, éstas se encuentran relacionadas a otros contextos formativos, siendo por ello importante establecer formaciones con las que estos profesores adquieran las competencias docentes necesarias, pero de una manera relacionada con la disciplina enfermera y con el contexto específico de su enseñanza.

Como ha quedado demostrado en este epígrafe, la docencia universitaria es una labor que, en general, se realiza sin una formación concreta ni reglada en pedagogía y metodología docente, siendo el criterio para acceder a este nivel el disponer únicamente de los conocimientos relativos a la disciplina de estudio. Este hecho debe ser modificado ya que son muchas las habilidades y competencias que un profesor universitario en general y de Enfermería en particular deben adquirir para poder desempeñar su labor docente con la máxima calidad y eficacia. Es por ello que es necesario el desarrollo de un modelo de competencias docentes para los profesores del Grado en Enfermería, el cual sirva para desarrollar un plan formativo que capacite a estos profesionales para ejercer la enseñanza de una manera adecuada, consiguiendo con ello no solo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las facultades de Enfermería, sino también los conocimientos que estos docentes podrán inculcar en sus estudiantes, los cuales, como futuros enfermeros, podrán aplicar en mejorar el cuidado de sus pacientes consiguiendo, como se indicó anteriormente, una mejora en la asistencia sanitaria que se brinda a la sociedad.



## **CAPÍTULO 2. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)**

Como se expuso en la descripción de la metodología del estudio, el objetivo de esta fase fue el de determinar las competencias docentes que debe presentar un profesor de Enfermería, contrastando la propuesta inicial del modelo de competencias docentes elaborada tras la fase exploratoria-descriptiva con la opinión y valoración de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta disciplina.

Para ello se diseñó un modelo de investigación mixta secuencial explicativa, en la que se desarrolló una primera subfase a través de un abordaje cuantitativo descriptivo transversal mediante la difusión a profesores de Enfermería de toda España de un cuestionario para determinar el grado de importancia que brindaban a cada una de las competencias incluidas en el modelo. Posteriormente, se ejecutó un estudio descriptivo cualitativo a través de grupos focales con profesores, alumnos y enfermeros recién egresados, con el cual se terminó de perfilar el modelo definitivo de competencias docentes para profesores de Enfermería sobre el que fue diseñada la última del estudio.

## **2.1 Estudio cuantitativo descriptivo transversal**

### Diseño

Con la intención de objetivar cuáles son las competencias docentes, los perfiles socio-profesionales y la formación en pedagogía en los profesores del Grado en Enfermería, se ha diseñado un estudio cuantitativo descriptivo transversal a través del despliegue de un cuestionario autoadministrado.

### Población de estudio

La población de estudio estuvo conformada por los profesores del Grado en Enfermería que ejercen su actividad en universidades españolas los cuales, atendiendo a los datos publicados, suponen un total de 3571 profesionales. (Conferencia Nacional de Decanas y Decanos de Enfermería [CNDE], 2021)

Criterios de inclusión:

- Profesores del Grado en Enfermería que ejercieran su actividad en universidades públicas, privadas y concertadas.
- Profesores que en el momento del estudio fueran trabajadores en activo.
- Profesores con dedicación exclusiva o combinada con actividad asistencial.

Criterios de exclusión:

- Profesores asociados de prácticas, por ser enfermeros vinculados a la universidad para realizar el seguimiento de los estudiantes en los centros hospitalarios, pero que su actividad docente es muy escasa.

Selección de la muestra:

Considerando la población a estudio, se determinó la muestra mínima necesaria para que los resultados fueran significativos. Aceptando un intervalo de confianza del 98% y un riesgo alfa de 0,02 en un contraste bilateral, se precisaron 281 sujetos para alcanzar la representatividad de estos.

Para el acceso a la muestra se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional. Este modelo fue seleccionado debido a la elevada cantidad de centros universitarios, su dispersión en el entorno geográfico y la dificultad de acceso a ciertos perfiles, aspectos que podían mermar el adecuado diseño de otras metodologías (Sharma, 2017).

Herramienta de obtención de datos

Para la obtención de los resultados se diseñó un cuestionario (Anexo 2) fundamentado en el mapa de competencias construido tras la profunda revisión bibliográfica llevada a cabo en la fase exploratoria-descriptiva, el cual fue dividido en 4 apartados:

- Variables sociodemográficas: en este epígrafe se plantearon variables con las que poder determinar los diferentes perfiles de los profesores del Grado en Enfermería, así como aquellas que pudieran presentar relación con la capacitación docente de los mismos, incluyendo:
  - Edad: variable cuantitativa discreta medida en años.
  - Identidad de género: variable cualitativa nominal, codificada a través de respuesta múltiple.
  - Comunidad Autónoma: variable cualitativa nominal, codificada a través de respuesta múltiple.
  - Años de experiencia profesional (no docente): variable cuantitativa discreta medida en años.
  - Años de experiencia docente: variable cuantitativa discreta medida en años.
  - Formación académica de base: variable cualitativa nominal, codificada a través de respuesta múltiple.
  - Nivel académico: variable cualitativa nominal, codificada a través de respuesta múltiple.
  - Tipo de universidad: variable cualitativa nominal, codificada a través de respuesta múltiple.
  - Vinculación con la universidad: variable cualitativa nominal, codificada a través de respuesta múltiple.
  - Tipo de contrato: variable cualitativa nominal, codificada a través de respuesta múltiple.
  - Categoría profesional: variable cualitativa nominal, codificada a través de respuesta múltiple.
  - Encargo docente: variable cualitativa nominal, codificada a través de respuesta múltiple.
  - Requerimiento de formación docente para acceder a su puesto de trabajo como profesor: variable cualitativa nominal, codificada a través de respuesta sí-no.
  - Si contestó afirmativamente, tipo de formación presentada para acceder a su puesto de trabajo: variable cualitativa nominal, codificada a través de respuesta múltiple.

- Formación docente recibida durante su desempeño como profesor: variable cualitativa nominal, codificada a través de respuesta sí-no
  - Si contestó afirmativamente, tipo de formación docente recibida: variable cualitativa nominal, codificada a través de respuesta múltiple.
- Competencias docentes: en este epígrafe se expusieron las competencias docentes indicadas anteriormente, englobadas en 4 grupos competenciales: competencias sistémicas, competencias didácticas, competencias interpersonales y competencia disciplinar (esta última solo debía ser cumplimentada por profesores enfermeros). La codificación de todas las competencias se realizó con el objetivo de determinar el grado de importancia que los profesores daban a cada una de ellas, para lo cual se empleó una escala de Likert desde 1 “nada de importancia” hasta 5 “muy importante”.
- Sugerencias de competencias: en este epígrafe se permitió a los participantes que indicaran hasta 3 competencias que consideraran importantes para la actividad docente en el Grado en Enfermería y que no hubieran sido incluidas en el cuestionario, siendo por lo tanto una pregunta de respuesta libre.
- Priorización de las competencias docentes: en este apartado se solicitó a los participantes que ordenaran las competencias según la importancia que le brindaban a cada una, siguiendo la siguiente regla:
- Si no ha sugerido ninguna competencia, ordénelas del 1 (más importante) a 9 (menos importante)
  - Si ha sugerido alguna competencia, ordénelas del 1 (más importante) a 10-12 (menos importante)

De manera previa a su despliegue, el cuestionario fue pilotado mediante la participación de 10 profesores de diferentes universidades, cuya distribución se expone en la siguiente tabla:

Tabla 9: Participantes en el pilotaje del cuestionario

Género	Disciplina	Universidad	Categoría
<b>Masculino</b>	Enfermería	Cádiz	Ayudante doctor
<b>Femenino</b>	Enfermería	A Coruña	Ayudante Doctor
<b>Femenino</b>	Enfermería	Sevilla	Asociado
<b>Femenino</b>	Enfermería	Santiago de Compostela	Ayudante Doctor
<b>Femenino</b>	Enfermería	Católica de Valencia	Asociado
<b>Femenino</b>	Enfermería	País Vasco	Ayudante Doctor
<b>Femenino</b>	Enfermería	Baleares	Catedrática
<b>Femenino</b>	Ciencias básicas	Pontificia de Salamanca	Ayudante Doctor
<b>Femenino</b>	Enfermería	Castilla la Mancha	Asociado
<b>Femenino</b>	Enfermería	Autónoma	Titular

Tras analizar los resultados de sus informes, se realizaron cambios en el cuestionario, siguiendo las indicaciones de los participantes, los cuales estuvieron enfocados a reformular la redacción de alguna de las preguntas, las cuales podrían causar confusión.

#### Técnica de obtención de datos

Para realizar el despliegue de los cuestionarios, se diseñó una herramienta informática a través de la plataforma Google Forms® la cual permite crear y distribuir dichos cuestionarios de manera digital, facilitando así su difusión y posterior codificación.

Para su distribución se contactó directamente con los profesores de los diferentes centros universitarios españoles, a los cuales se les solicitó que cumplimentaran el cuestionario y lo distribuyeran entre su red de contactos en los centros. Para ello, se accedió directamente a las direcciones de correo electrónico



desde las páginas web de las propias facultades, enviado un email presentando el estudio e incluyendo el enlace para la versión web del cuestionario. Todos los participantes pudieron cumplimentarlo de manera telemática sin necesidad de establecer otro contacto con el investigador.

Toda la información obtenida en los cuestionarios fue enviada al investigador de manera anónima y confidencial de manera automática a través de la plataforma creada, siendo posteriormente codificada en una base de datos estadística.

#### Codificación y análisis de los datos:

Para la codificación y análisis de los datos se creó una base de datos mediante el programa Sata<sup>®</sup> versión 14 para MS Windows<sup>®</sup> versión 10.

#### Estadística descriptiva:

Como índices de la tendencia central y de la dispersión de las variables cuantitativas se emplearon la media aritmética y la desviación estándar. Para las variables categóricas se emplearon las frecuencias absolutas y relativas porcentuales.

#### Estadística inferencial

Se realizó un análisis de la normalidad mediante la prueba robusta de Saphiro Wilk.

La medida de asociación entre dos variables categóricas se efectuó mediante la  $\chi^2$  de Pearson. La comparación de grupos en variables cuantitativas se realizó mediante la prueba W de los rangos de Wilcoxon en el caso de pares de variables en el que no se cumplió el supuesto de normalidad. Para el análisis de varios grupos independientes de variables cuantitativas en los que no se exige el supuesto de normalidad, se usó la prueba no paramétrica de Kurskal Wallis. En el caso de que, para una variable cuantitativa, la variable de exposición tuviera varias categorías ordenadas se utilizó la prueba no paramétrica de tendencia de Jonckheere-Terpstra a través del coeficiente de correlación ordinal Tau-b de Kendall para disponer del valor del coeficiente de correlación como indicador de la magnitud de la asociación entre las variables. Para valorar el acuerdo entre

evaluadores en variables cuantitativas se utilizó un índice de correlación intraclase mediante una Anova de dos factores. Se ha interpretado este índice con la referencia de las categorías propuestas por Fleiss (1999) En todos los casos, como grado de significación estadística se consideró un valor de  $p < 0,05$ .

### Consideraciones éticas

El tratamiento de la información obtenida en esta metodología se realizó conforme a lo estipulado en la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

La participación fue anónima, voluntaria y no remunerada, siendo expuestos los preceptos ético-legales que protegen a los participantes en la descripción del cuestionario. Al ser una herramienta distribuida de manera telemática, para asegurar el consentimiento de participación tácito por parte de los encuestados, se incluyó una pregunta relativa a la aceptación en la participación en el estudio, con una respuesta tipo Sí-No.

En todo momento se preservó la confidencialidad de los participantes en el estudio, evitando que ningún dato pudiera correlacionarse con un individuo en particular.

### 2.1.1 Análisis e interpretación de resultados

A continuación, se van a exponer los resultados obtenidos en el abordaje descriptivo. De manera inicial se presentarán los resultados generales, siendo expuestos posteriormente los datos más relevantes disgregados en función de las diferentes variables sociodemográficas.

En esta fase del estudio fueron recibidos 335 cuestionarios, de los cuales fueron válidos 327, debido a que 3 estaban duplicados y 5 fueron cumplimentados por profesores asociados de prácticas sin asignación docente teórica.

#### Variables sociodemográficas

En relación con la identidad de género, 221(67,58%) de los participantes fueron mujeres, 103 (31,50%) hombres, mientras que 3 (0,92%) marcaron la opción “otra”.

La edad media de los profesores que participaron en el estudio fue de 47,75 años (DE  $\pm$  10,35), con un mínimo de 25 años y un máximo de 75.

A continuación, se expone una tabla con los años de experiencia profesional, en este caso hace referencia a los años de experiencia en el ejercicio de su disciplina, no como docente.

Tabla 10: Años de experiencia profesional

Años de experiencia profesional	Frecuencia	Porcentaje
<b>1 a 4 años</b>	14	4,28%
<b>5 a 9 años</b>	24	7,34%
<b>10 a 14 años</b>	29	8,87%
<b>15 a 19 años</b>	52	15,90%
<b>20 a 24 años</b>	65	19,88%
<b>25 a 29 años</b>	52	15,90%
<b>30 o más años</b>	91	27,83%

De la misma manera, a continuación, se expone la información relativa a los años de experiencia docente de los participantes.

Tabla 11: Años de experiencia docente

<b>Años de experiencia docente</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>1 a 4 años</b>	57	17,43%
<b>5 a 9 años</b>	75	22,94%
<b>10 a 14 años</b>	64	19,57%
<b>15 a 19 años</b>	34	10,40%
<b>20 a 24 años</b>	31	9,48%
<b>25 a 29 años</b>	30	9,17%
<b>30 o más años</b>	36	11,01%

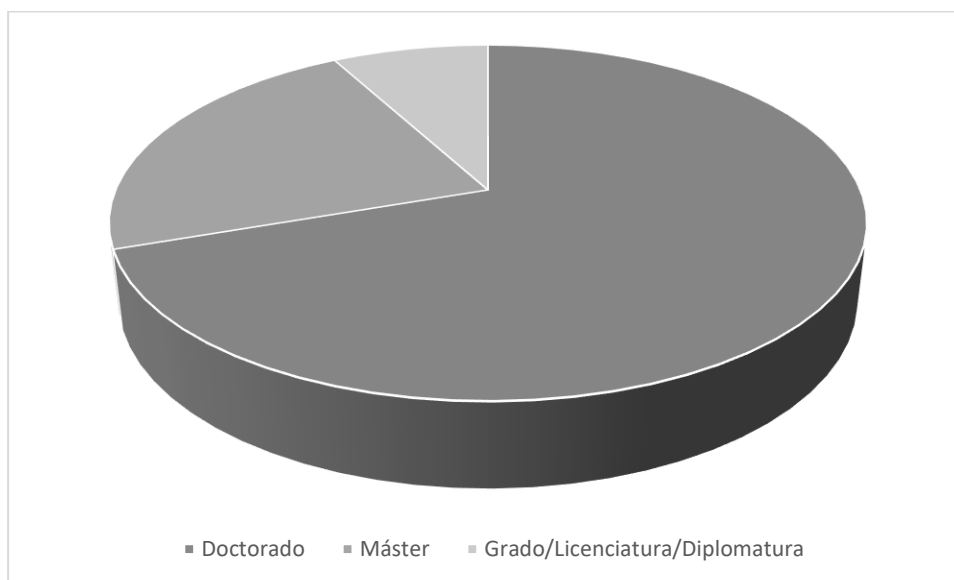
Como se ha expresado en varias ocasiones, son múltiples las disciplinas que intervienen en la formación de los estudiantes de Enfermería, motivo por el que muchos de sus profesores presentan una formación diferente a ésta. Motivado por esta realidad, se investigó acerca de la formación académica de base de los participantes en el estudio, siendo los resultados los que se muestran a continuación:

Tabla 12: Formación académica de base

<b>Formación académica de base</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Enfermería</b>	242	74,01%
<b>Medicina</b>	27	8,26%
<b>Biología</b>	15	4,59%
<b>Bioquímica</b>	4	1,22%
<b>Biotecnología</b>	1	0,31%
<b>Ciencias exactas</b>	1	0,31%
<b>Matemáticas</b>	1	0,31%
<b>Estadística</b>	2	0,61%
<b>Farmacia</b>	14	4,28%
<b>Psicología</b>	9	2,75%
<b>Podología</b>	2	0,61%
<b>Veterinaria</b>	1	0,31%
<b>Odontología</b>	1	0,31%
<b>Fisioterapia</b>	1	0,31%
<b>Pedagogía</b>	1	0,31%
<b>Documentación</b>	1	0,31%
<b>Sociología</b>	2	0,61%
<b>Filosofía</b>	2	0,61%

En relación con el nivel académico, 228 (69,72%) disponían de estudios de doctorado, 73 (22,32%) nivel de máster y 26 (7,95) Grado, Licenciatura o Diplomatura.

Figura 4: Nivel académico



Del total de participantes, 192 (58,72%) ejercían su labor docente en una universidad pública, 98 (29,97%) en una privada y 37 (11,31%) en una concertada.

La distribución de los participantes en función de la Comunidad Autónoma en la que desarrollan su labor docente se muestra a continuación:

Tabla 13: Comunidad Autónoma donde se encuentra su universidad

Comunidad Autónoma	Frecuencia	Porcentaje
<b>Andalucía</b>	36	11,01%
<b>Aragón</b>	4	1,22%
<b>Asturias</b>	1	0,31%
<b>Canarias</b>	4	1,22%
<b>Cantabria</b>	6	1,83%
<b>Castilla la Mancha</b>	10	3,06%
<b>Castilla y León</b>	20	6,12%
<b>Cataluña</b>	70	21,41%
<b>Extremadura</b>	3	0,92%
<b>Galicia</b>	30	9,17%
<b>Islas Baleares</b>	3	0,92%
<b>Comunidad de Madrid</b>	71	21,71%
<b>Melilla</b>	3	0,92%
<b>Murcia</b>	27	8,26%
<b>Navarra</b>	11	3,36%
<b>País Vasco</b>	3	0,92%
<b>Comunidad Valenciana</b>	25	7,65%

Acerca de la vinculación que los participantes presentaban con su universidad en el momento del estudio, 204 (62,39%) indicaron presentar una dedicación docente e investigadora exclusiva, mientras que 123 (37,61%) afirmaron combinar la actividad docente con el ejercicio de su profesión en el ámbito asistencial.

206 (63%) de los participantes indicaron disponer de una relación contractual con la universidad con jornada completa o exclusiva, por otro lado 55 (16,82%) expusieron disponer de un contrato de jornada parcial, siendo 66 (20,18%) los que afirmaron presentar un contrato por horas de docencia.

La distribución de los participantes en función de la categoría profesional que presentan se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 14: Categoría profesional actual

<b>Categoría profesional</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Catedrático</b>	6	1,83%
<b>Profesor titular</b>	89	27,22%
<b>Profesor contratado doctor (agregado)</b>	51	15,60%
<b>Profesor ayudante doctor (adjunto)</b>	29	8,87%
<b>Profesor colaborador</b>	34	10,40%
<b>Profesor asociado</b>	97	29,66%
<b>Profesor visitante/invitado</b>	4	1,22%
<b>Profesor interino de sustitución</b>	13	3,98%
<b>Profesor contratado predoctoral</b>	2	0,61%
<b>Investigador postdoctoral</b>	2	0,61%

Es muy frecuente que un mismo docente imparta diferentes materias en el Grado de Enfermería, razón por la cual en esta pregunta se permitió la opción de respuesta múltiple, siendo las asignaturas impartidas por los profesores participantes las que se muestran a continuación:



Tabla 15: Asignaturas impartidas

<b>Asignaturas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Ciencias básicas</b>	56	11,43%
<b>Historia y fundamentos de Enfermería</b>	49	10%
<b>Metodología de la investigación</b>	45	9,18%
<b>Enfermería Comunitaria</b>	39	7,96%
<b>Enfermería Clínica</b>	87	17,76%
<b>Psicología</b>	15	3,06%
<b>Farmacología</b>	14	2,86%
<b>Educación para la Salud</b>	17	3,47%
<b>Enfermería en Salud Mental</b>	22	4,49%
<b>Enfermería Obstétrico-Ginecológica</b>	13	2,65%
<b>Enfermería Pediátrica</b>	16	3,27%
<b>Enfermería Geriátrica</b>	24	4,90%
<b>Legislación y Bioética</b>	18	3,67%
<b>Administración y Gestión de Enfermería</b>	17	3,47%
<b>Nutrición y dietética</b>	5	1,02%
<b>Antropología</b>	4	0,82%
<b>Simulación Clínica</b>	11	2,24%
<b>Urgencias y Emergencias</b>	3	0,61%
<b>Salud Laboral</b>	5	1,02%
<b>Cuidados Paliativos</b>	6	1,22%
<b>Relación y Comunicación</b>	3	0,61%
<b>Sociología</b>	5	1,02%
<b>Enfermería escolar</b>	1	0,2%
<b>Enfermería en Cuidados Críticos</b>	2	0,4%
<b>Género y Salud</b>	5	1,02%
<b>Enfermería deportiva</b>	1	0,2%
<b>TICs en Enfermería</b>	4	0,8%
<b>Cuidados básicos de Enfermería</b>	3	0,61%

De los 327 participantes en el estudio, a 252 (77,06%) no se les requirió ningún tipo de formación en pedagogía o docencia para acceder a su puesto de profesor universitario, siendo 75 (22,94%) a los que sí les fue requerido.

La formación solicitada a estos 75 profesores se muestra a continuación:

Tabla 16: Formación solicitada para acceder a su puesto de profesor

Tipo de formación	Frecuencia	Porcentaje
<b>Máster en formación del profesorado</b>	31	41,33%
<b>Máster en docencia universitaria</b>	5	6,67%
<b>Otros másteres en pedagogía o docencia</b>	3	4,00%
<b>Experto Universitario en docencia</b>	4	5,33%
<b>Cursos de especialización en docencia</b>	32	42,66%

Finalmente, se preguntó acerca de si los profesores habían recibido formación en metodología docente como parte del plan de formación continuada para el profesorado de sus facultades. En este sentido, 200 (61,16%) afirmaron haber recibido este tipo de formación, mientras que 127 (38,84%) contestaron negativamente a esta cuestión.

Aquellos que contestaron afirmativamente, indicaron que la formación que recibieron fue:

Tabla 17: Formación en docencia recibida siendo profesor

Tipo de formación	Frecuencia	Porcentaje
<b>Máster oficial</b>	22	11,00%
<b>Máster propio</b>	6	3,00%
<b>Cursos de especialización en docencia</b>	94	47,00%
<b>Seminarios de docencia</b>	78	39,00%

### Competencias docentes en los profesores del Grado en Enfermería:

Como se ha indicado anteriormente, a continuación, se van a exponer las opiniones de los profesores que actualmente ejercen la docencia en este Grado en España en relación con la importancia de las competencias sugeridas en el modelo inicial. Para ello se codificó el cuestionario con una escala de Likert donde 1 es “nada importante” y 5 “muy importante”. En este sentido, se destaca que, desde la perspectiva de la estadística, la escala de Likert al reflejar opiniones y valoraciones personales de los participantes debe ser tratada desde el punto de vista analítico como una variable no normal, aspecto que ha condicionado la selección de los diferentes estadísticos para relacionar sus resultados con las diferentes variables sociodemográficas, como se podrá apreciar más adelante (Mircioiu y Atkinson, 2017).

De manera inicial se van a exponer los resultados descriptivos siguiendo el orden del cuestionario, agrupando la opinión de todos los profesores, tras lo cual se irá presentando la información relacionada con las diferentes variables de los participantes.

### Competencias sistémicas

#### Competencia contextual

La importancia brindada por los participantes a la competencia contextual fue de 4,49 (DE  $\pm 0,59$ ), siendo la puntuación máxima 5 y la mínima 2. La distribución de las puntuaciones que recibió fue:

Tabla 18: Importancia de la competencia contextual

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
2	3	0,31%
3	18	4,28%
4	114	40,98%
5	192	54,43%

En relación con los elementos que definen esta competencia, los resultados fueron los siguientes:

- Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores en su disciplina.
  - Media: 4,48 (DE  $\pm$  0,66).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.
- Mantener una continua capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales, académicos y sociales.
  - Media: 4,59 (DE  $\pm$  0,60).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.
- Trabajar para responder a las diferentes tareas y desafíos que se presentan en el quehacer docente.
  - Media: 4,51 (DE  $\pm$  0,06).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.
- Manifiestar en todas las actuaciones un compromiso ético, transparencia y confidencialidad.
  - Media: 4,75 (DE  $\pm$  0,48).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 3.
- Desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico de la realidad docente.
  - Media: 4,75 (DE  $\pm$  0,47).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 3.
- Participar activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente
  - Media: 4,39 (DE  $\pm$  0,78).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 1.

### Competencia metacognitiva

La puntuación que obtuvo esta competencia fue de 4,39 (DE  $\pm$  0,69), con un máximo de 5 y un mínimo de 2. La distribución de las puntuaciones brindadas por los participantes se muestra a continuación:

Tabla 19: Importancia de la competencia metacognitiva

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
<b>2</b>	3	0,92%
<b>3</b>	30	9,17%
<b>4</b>	128	39,14%
<b>5</b>	166	50,76%

En relación con los elementos que definen esta competencia, los resultados fueron los siguientes:

- Reflexionar e investigar sobre sobre la propia práctica y actuación docente, para buscar nuevas estrategias que permitan su modificación y mejora continua.
  - o Media: 4,56 (DE  $\pm$  0,62).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.
- Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación de la función del docente.
  - o Media: 4,42 (DE  $\pm$  0,71).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.
- Determinar las necesidades propias de formación para la mejora de la docencia.
  - o Media: 4,56 (DE  $\pm$  0,61).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.

- Conocer y participar en procesos de evaluación externa de la actividad docente siguiendo un modelo de mejora continua.
  - o Media: 4,31 (DE  $\pm$  0,79).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 1.

### Competencias didácticas

#### Competencia de planificación

La importancia de la competencia de planificación fue puntuada con 4,61 sobre 5 (DE  $\pm$  0,52), con una calificación máxima de 5 y una mínima de 3 siendo la distribución de las puntuaciones obtenidas:

Tabla 20: Importancia de la competencia de planificación

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
<b>3</b>	6	1,83%
<b>4</b>	113	34,56%
<b>5</b>	208	63,61%

En relación con los elementos que definen esta competencia, los resultados fueron los siguientes:

- Analizar y detectar los conocimientos previos de los estudiantes y sus expectativas de aprendizaje.
  - o Media: 4,28 (DE  $\pm$  0,74).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.
- Seleccionar y definir los objetivos, competencias y contenidos de la asignatura, de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en el perfil personal y profesional de los futuros titulados.
  - o Media: 4,64 (DE  $\pm$  0,53).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 3.

- Programar las actividades teórico-prácticas para el desarrollo de los contenidos, la adquisición de las competencias y la consecución de los objetivos.
  - o Media: 4,74 (DE  $\pm$  0,49).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 3.

### Competencia metodológica

La importancia de esta competencia docente fue puntuada con 4,59 sobre 5 (DE  $\pm$  0,59), siendo la puntuación máxima 5 y la mínima 1.

Tabla 21: Importancia de la competencia metodológica

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
1	1	0,31%
2	2	0,61%
3	7	2,14%
4	109	33,33%
5	208	63,61%

En relación con los elementos que definen esta competencia, los resultados fueron los siguientes:

- Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad de los estudiantes en el propio aprendizaje.
  - o Media: 4,60 (DE  $\pm$  0,58).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.
- Utilizar en el aula metodologías activas y participativas.
  - o Media: 4,65 (DE  $\pm$  0,61).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.

- Promover la interacción entre iguales y la colaboración entre estudiantes como estrategia de enseñanza aprendizaje.
  - o Media: 4,53 (DE  $\pm$  0,64).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.
- Manejar los espacios, recursos y tiempos adecuados para el correcto desarrollo de la labor docente.
  - o Media: 4,58 (DE  $\pm$  0,33).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 1.
- Seleccionar y utilizar las TIC como soporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - o Media: 4,69 (DE  $\pm$  0,29).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.
- Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto.
  - o Media: 4,41 (DE  $\pm$  0,71).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 1.

### Competencia de evaluación

La competencia de evaluación obtuvo una puntuación de 4,56 sobre 5 (DE  $\pm$  0,57), con una calificación máxima de 5 y mínima de 2.

Tabla 22: Importancia de la competencia de evaluación

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
<b>2</b>	1	0,31%
<b>3</b>	11	3,36%
<b>4</b>	117	35,78%
<b>5</b>	198	60,55%



En relación con los elementos que definen esta competencia, los resultados fueron los siguientes:

- Diseñar y aplicar diferentes procesos de evaluación (continua y final) acorde a los objetivos de aprendizaje y competencias que deben adquirir los estudiantes en la asignatura.
  - Media: 4,55 (DE  $\pm$  0,63).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.
- Favorecer los procesos de tutoría académica a los estudiantes con el fin de optimizar el desarrollo de sus tareas académicas y los resultados en sus pruebas de evaluación.
  - Media: 4,43 (DE  $\pm$  0,71).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.
- Proporcionar retroalimentación (feedback) continuada que favorezca el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes.
  - Media: 4,59 (DE  $\pm$  0,64).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.

#### Competencia de comunicación instrumental

La importancia de la competencia de comunicación instrumental fue puntuada con un 4,57 sobre 5 (DE  $\pm$  0,58), siendo la puntuación máxima de 5 y la mínima de 2. La distribución de las puntuaciones obtenidas por esta competencia se muestra a continuación:

Tabla 23: Importancia de la competencia de comunicación instrumental

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
2	1	0,31%
3	11	3,36%
4	117	35,78%
5	198	60,55%

En relación con los elementos que definen esta competencia, los resultados fueron los siguientes:

- Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias.
  - o Media: 4,46 (DE  $\pm$  0,65).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.
- Expresarse oralmente de manera adecuada y clara, empleando el lenguaje científico-técnico de su disciplina en contextos de aula, tutoría o pruebas de evaluación.
  - o Media: 4,69 (DE  $\pm$  0,02).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 3.
- Garantizar una comunicación escrita correcta, empleando adecuadamente las normas y uso del idioma vehicular, así como el lenguaje científico-técnico de su disciplina.
  - o Media: 4,68 (DE  $\pm$  0,52).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 3.
- Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones.
  - o Media: 4,60 (DE  $\pm$  0,59).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 3.

- Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación.
  - o Media: 4,45 (DE  $\pm$  0,66).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.
- Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal.
  - o Media: 4,47 (DE  $\pm$  0,67).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.
- Identificar las barreras de comunicación instrumental en el contexto didáctico y plantear estrategias de mejora que permitan una buena comunicación instrumental con los estudiantes.
  - o Media: 4,51 (DE  $\pm$  0,63).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 3.

### Competencias interpersonales

#### Competencia de comunicación interpersonal

Esta competencia obtuvo un resultado de 4,66 (DE  $\pm$  0,54), siendo la puntuación máxima de 5 y la mínima de 2. La distribución de las puntuaciones en relación con la importancia de la comunicación interpersonal se muestra a continuación:

Tabla 24: Importancia de la competencia de comunicación interpersonal

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
<b>2</b>	2	0,61%
<b>3</b>	6	1,83%
<b>4</b>	93	28,44%
<b>5</b>	226	69,11%

En relación con los elementos que definen esta competencia, los resultados fueron los siguientes:

- Generar espacios donde los estudiantes puedan expresar con libertad su opinión sobre la asignatura, la docencia o el propio aprendizaje, recogiendo esta información y dando una respuesta apropiada.
  - Media: 4,47 (DE  $\pm$  0,64).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.
- Expresar pensamientos, opiniones y emociones de forma asertiva, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros.
  - Media: 4,58 (DE  $\pm$  0,60).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.
- Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros.
  - Media: 4,66 (DE  $\pm$  0,56).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.
- Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.
  - Media: 4,54 (DE  $\pm$  0,64).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.
- Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones siempre que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades.
  - Media: 4,65 (DE  $\pm$  0,53).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.
- Crear un clima de empatía durante la comunicación interpersonal.
  - Media: 4,71 (DE  $\pm$  0,04).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 3.

- Identificar las necesidades individuales del interlocutor durante el proceso de comunicación interpersonal.
  - o Media: 4,59 (DE  $\pm$  0,59).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.
- Respetar la diversidad cultural y sus implicaciones durante el proceso de comunicación interpersonal.
  - o Media: 4,65 (DE  $\pm$  0,06).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 1.
- Identificar las barreras de comunicación interpersonal en el contexto didáctico y plantear estrategias de mejora.
  - o Media: 4,56 (DE  $\pm$  0,61).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.

#### Competencia de trabajo en equipo

La importancia de la competencia de trabajo en equipo fue de 4,55 sobre 5 (DE  $\pm$  0,61), con una calificación máxima de 5 y mínima de 2.

Tabla 25: Importancia de la competencia de trabajo en equipo

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
<b>2</b>	1	0,31%
<b>3</b>	18	5,50%
<b>4</b>	108	33,03%
<b>5</b>	200	61,16%

En relación con los elementos que definen esta competencia, los resultados fueron los siguientes:

- Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal.
  - o Media: 4,31 (DE  $\pm$  0,72).

- Máximo: 5.
- Mínimo: 1.
- Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del equipo.
  - Media: 4,32 (DE  $\pm$  0,73).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 1.
- Asumir las responsabilidades contraídas y llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo.
  - Media: 4,59 (DE  $\pm$  0,59).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.
- Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del equipo y proponer los cambios necesarios para lograr los objetivos.
  - Media: 4,48 (DE  $\pm$  0,63).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.
- Promover procesos de autoevaluación en el seno del equipo, como paso para la introducción de caminos y mejoras.
  - Media: 4,40 (DE  $\pm$  0,71).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 1.
- Disponer de capacidad de trabajar en equipo con expertos y docentes de su disciplina, de otras áreas y en contextos tanto nacionales como internacionales.
  - Media: 4,47 (DE  $\pm$  0,65).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.
- Capacidad para afrontar y resolver los conflictos y problema que puedan surgir en el equipo.
  - Media: 4,59 (DE  $\pm$  0,56).
  - Máximo: 5.
  - Mínimo: 2.

### Competencia disciplinar

Antes de mostrar los resultados relativos a esta competencia, es preciso recordar que en ella se pretende explorar los conocimientos y habilidades intrínsecas a la disciplina enfermera que deben presentar los profesores enfermeros para poder desempeñar su labor docente con eficacia y calidad. Es por ello que esta última competencia solo ha sido evaluada por los participantes cuya disciplina de origen en la Enfermería.

La importancia competencia disciplinar fue puntuada con un 4,68 sobre 5 (DE  $\pm$  0,476), siendo la calificación máxima de 5 y la mínima de 2.

Tabla 26: Importancia de la competencia disciplinar

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje
2	1	0,41%
3	2	0,82%
4	70	28,92%
5	169	69,83%

En relación con los elementos que definen esta competencia, los resultados fueron los siguientes:

- Mantener una actualización constante de los conocimientos disciplinares de la enfermería.
  - o Media: 4,81 (DE  $\pm$  0,04).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 3.
- Dominar la metodología de investigación en cuidados y Enfermería Basada en la Evidencia.
  - o Media: 4,66 (DE  $\pm$  0,57).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 1.

- Disponer de una elevada capacidad de juicio clínico.
  - o Media: 4,63 (DE  $\pm$  0,59).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.
- Aplicar la metodología y taxonomía enfermera en la gestión de cuidados.
  - o Media: 4,24 (DE  $\pm$  0,90).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 1.
- Conocer en profundidad los elementos de gestión de la calidad y seguridad clínicas.
  - o Media: 4,44 (DE  $\pm$  0,70).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.
- Disponer de habilidades y conocimientos en metodologías de Simulación Clínica avanzada.
  - o Media: 4,35 (DE  $\pm$  0,78).
  - o Máximo: 5.
  - o Mínimo: 2.

### Competencias sugeridas

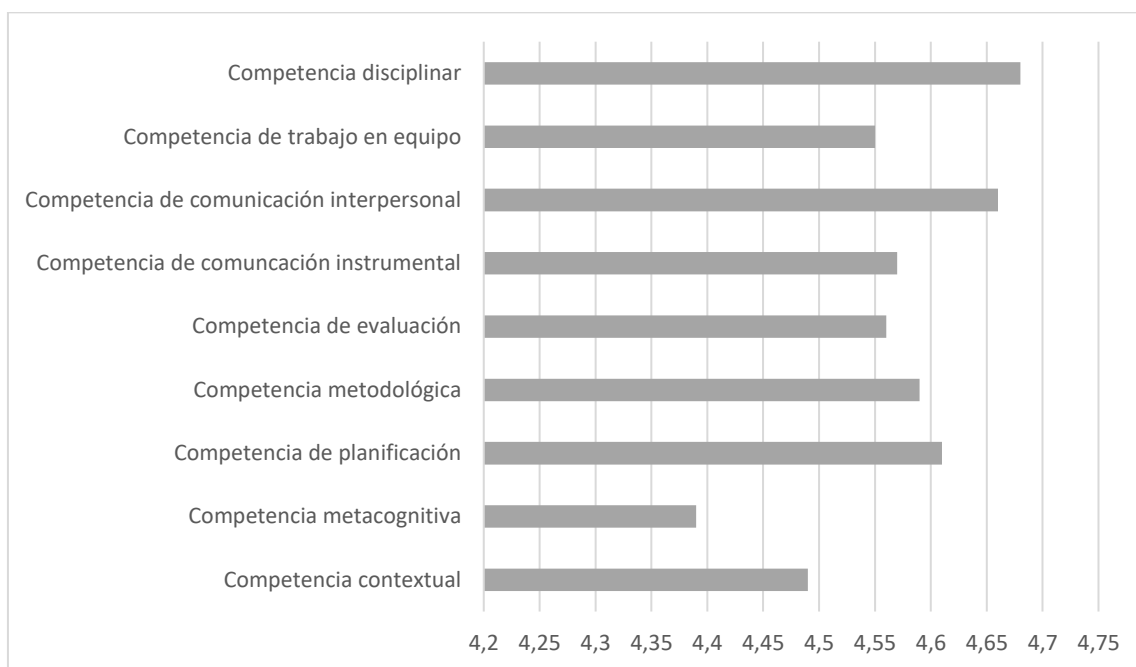
Como se ha indicado anteriormente, a los participantes se les brindó la oportunidad de sugerir competencias que pudieran no haber sido exploradas en el modelo presentado, las cuales se muestran a continuación:

- Competencia lingüística: indicada por 3 participantes
- Competencia digital: sugerida por 17 participantes.
- Competencias de liderazgo: propuestas por 5 participantes.
- Competencia de género y diversidad cultural: incluida por 2 participantes.
- Competencias de ética y espiritualidad: apuntada por 1 participante.

Finalmente, se incluye un gráfico con la media de respuestas para la importancia de las diferentes competencias docentes cuya intención es facilitar la interpretación de los resultados de manera conjunta:



Figura 5: Importancia de las competencias docentes



### Priorización de las competencias docentes propuestas

El último epígrafe del cuestionario solicitaba a los participantes que organizaran las diferentes competencias desde la más importante (1) a la menos importante (12). Es necesario destacar que no todos los encuestados cumplieron este apartado, por lo que se apreciará que los números globales no coinciden con el total de la muestra. Asimismo, se incluyó una puntuación de 1 a 12 ya que se dio la oportunidad de puntuar las 9 competencias sugeridas, así como las 3 posibles propuestas que realizara el participante. Los resultados de este apartado se van a mostrar agrupados y codificados en gráficas para facilitar su comprensión.

Para exponer los resultados obtenidos en la priorización de competencias se ha decidido omitir las valoraciones realizadas a las “competencias sugeridas” ya que fueron muy escasas y su presentación podría sesgar los resultados del resto de competencias.

Figura 6: Competencia contextual

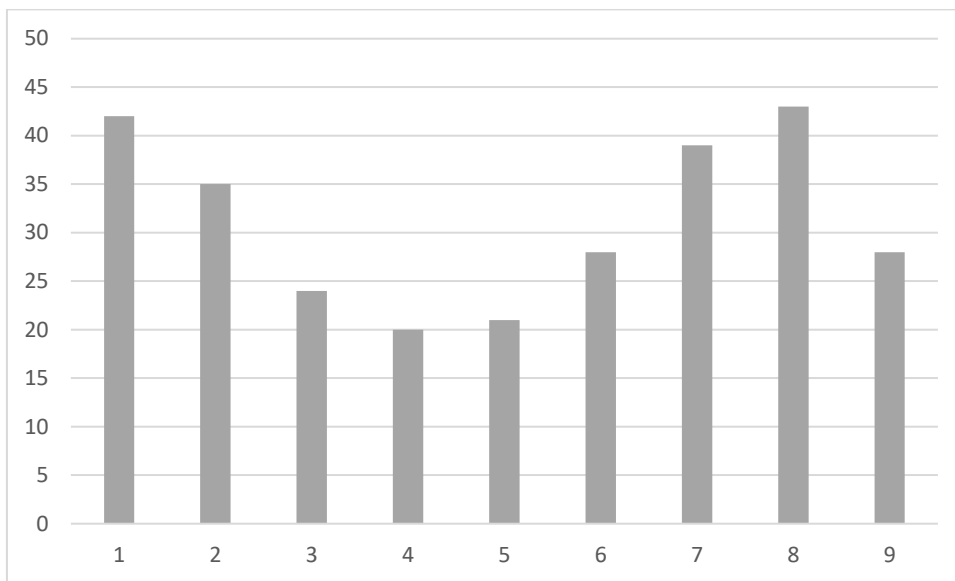


Figura 7: Competencia metacognitiva

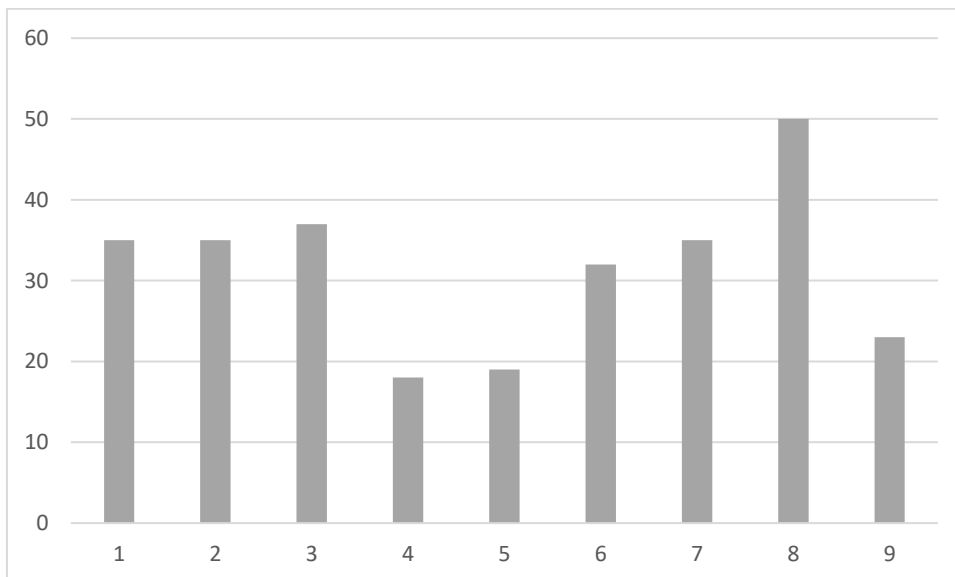


Figura 8: Competencia de planificación

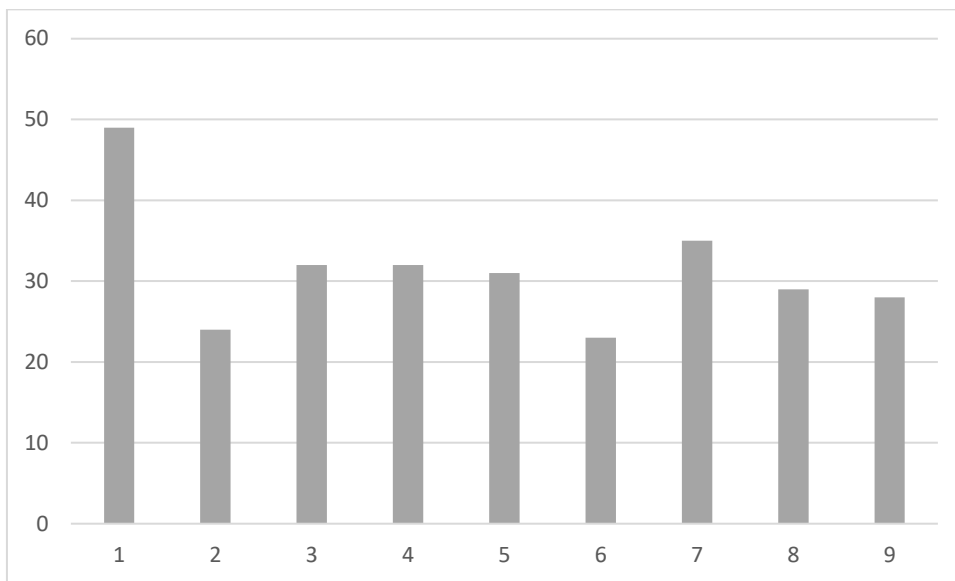


Figura 9: Competencia metodológica

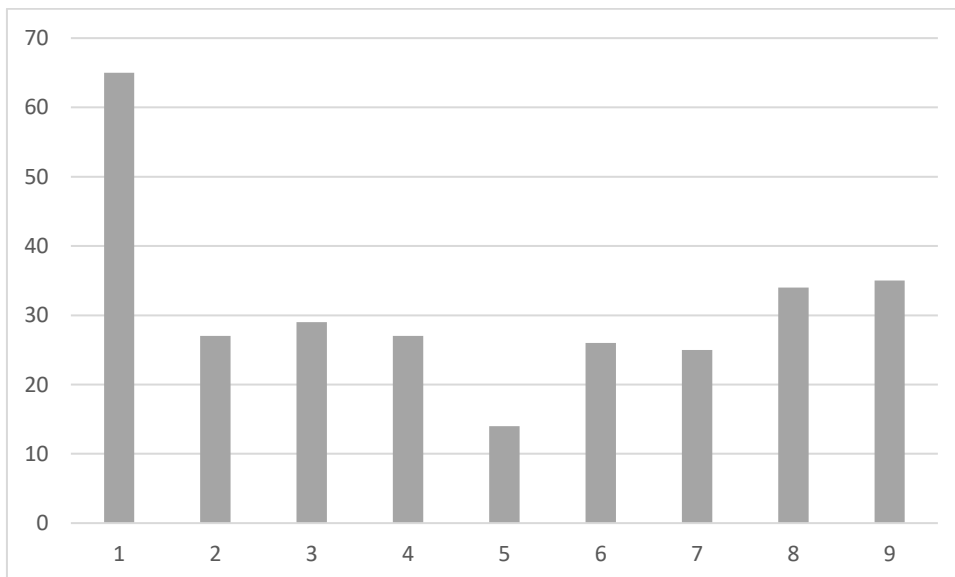


Figura 10: Competencia de evaluación

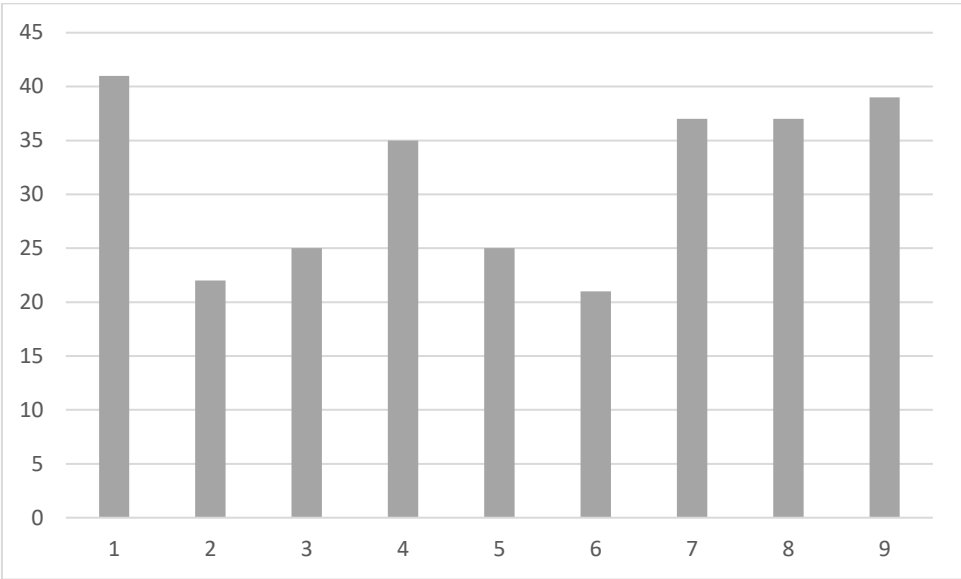


Figura 11: Competencia de comunicación instrumental

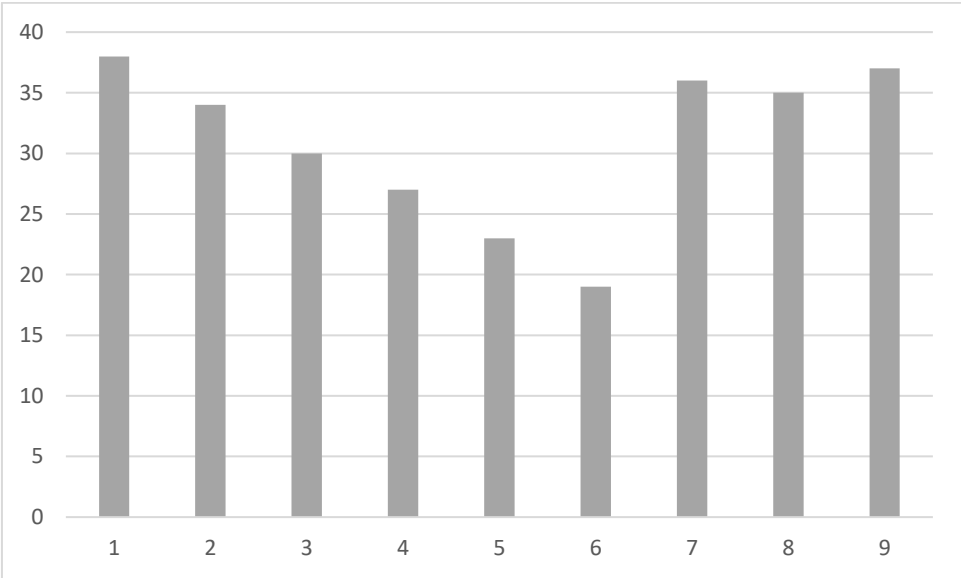


Figura 12: Competencia de comunicación interpersonal

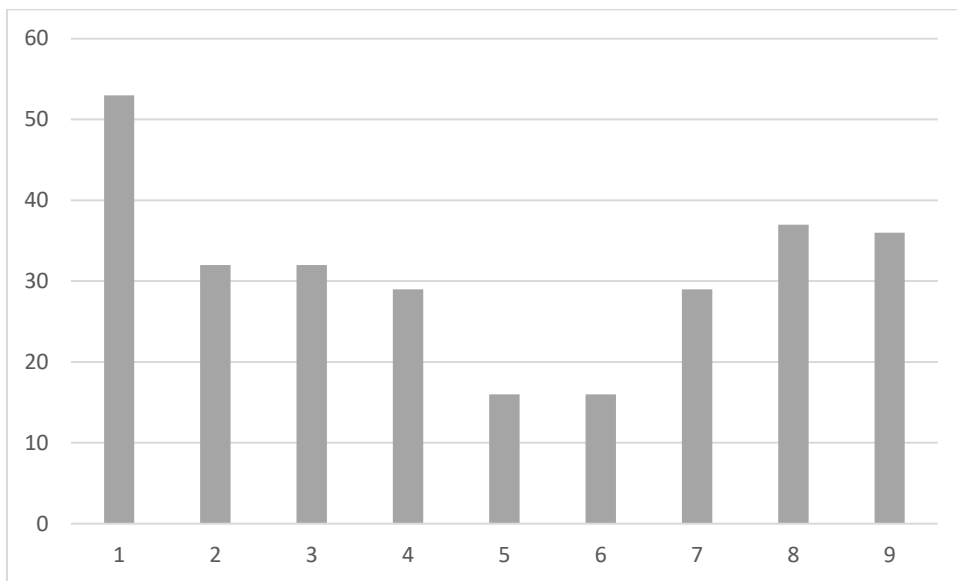


Figura 13: Competencia de trabajo en equipo

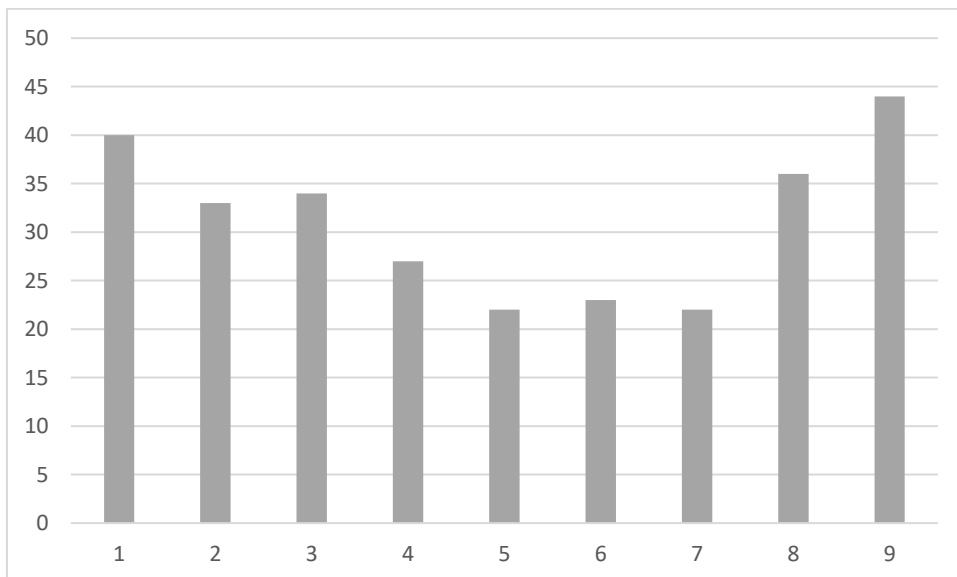
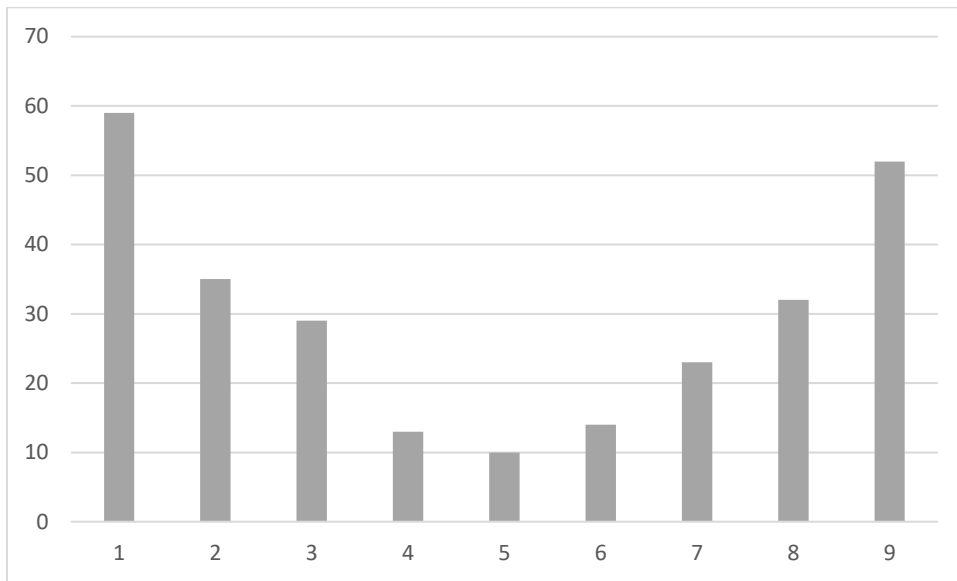
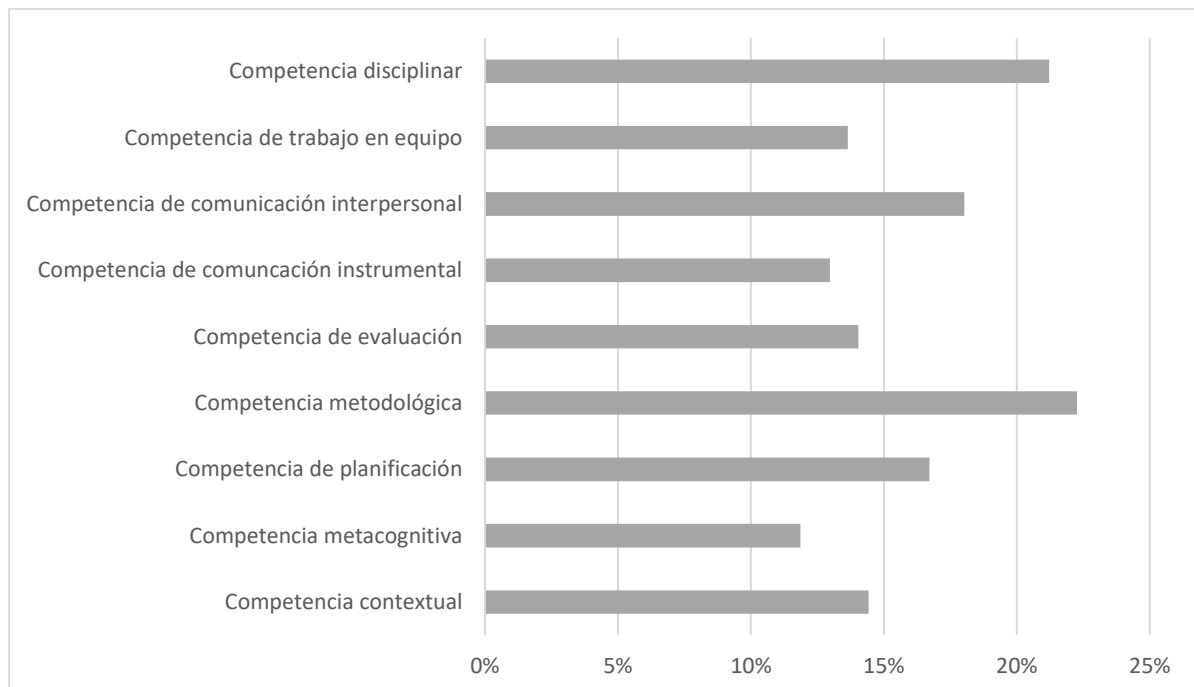


Figura 14 Competencia disciplinar



Finalmente, se incluye un gráfico en el que se muestran de manera conjunta las frecuencias de puntuación 1, es decir, calificación como más importante, de todas las competencias sugeridas en el cuestionario:

Figura 15: Frecuencia de puntuación 1 en las diferentes competencias



### Índice de correlación intraclase (ICC)

Con la intención de aportar más rigor a la viabilidad del modelo de competencias, se determinó el índice de correlación intraclase tanto para el conjunto de las respuestas del cuestionario, como disgregado en función de las diferentes variables sociodemográficas.

El coeficiente de correlación intraclase permite medir la concordancia entre dos o más valoraciones cuantitativas obtenidas a través de diferentes evaluadores, el cual se basa en el modelo de análisis de la varianza con medidas repetidas, por lo que es un medidor fiable para conocer si los participantes presentan un elevado nivel de acuerdo o desacuerdo en sus respuestas.

Los valores obtenidos para el ICC oscilan entre 0 y 1. Para la interpretación de los resultados de este estadístico se han empleado las categorías propuestas por Fleiss (1999), las cuales estiman:

- Grado de concordancia bajo si el resultado es menor o igual a 0,40.
- Grado de concordancia bueno si el resultado está entre 0,41 y 0,75.
- Grado de concordancia excelente si el resultado es superior a 0,75.

Tras la explicación relativa a la interpretación de este análisis, se procede a exponer los resultados en relación con el grado de concordancia en las valoraciones de todos los participantes acerca de la importancia de las competencias docentes para profesores del Grado en Enfermería:

- ICC individual: 0,342 [IC: 0,306 – 0,384]. Este resultado indica que el grado de concordancia entre la importancia que cada individuo en particular brinda a las diferentes competencias es bajo, lo que indica que los participantes no han considerado igual de importantes todas las competencias sugeridas en el cuestionario.
- ICC global: 0,968 [IC: 0,962 – 0,973]. Este resultado indica que, de manera global, los participantes han mostrado un grado de concordancia excelente

en la valoración acerca de qué competencias son más importantes y cuales lo son menos, lo que significa que hay un elevado nivel de coincidencia en las respuestas obtenidas acerca de qué competencias de las sugeridas son trascendentes para la docencia en este grado y cuáles no presentan esta importancia.

#### Relación entre las diferentes variables sociodemográficas y la importancia brindada a las diferentes competencias docentes

Como se ha indicado con anterioridad, a continuación se van a exponer los principales resultados disgregados en función de las variables sociodemográficas. Con el objetivo de aportar en este epígrafe la información relevante, se incluirán los datos principales y aquellos que hayan mostrado relaciones estadísticamente significativas.

#### Importancia de las competencias docentes en profesores enfermeros y no enfermeros

De manera inicial se ha disgregado el análisis de los resultados agrupando a los participantes en aquellos cuya disciplina de origen es la Enfermería y aquellos que imparten docencia en este grado pero no son enfermeros.

En este epígrafe se van a mostrar los resultados relativos a las valoraciones acerca de la importancia de las diferentes competencias, así como de los elementos que las definen que hayan mostrado diferencias significativas.



Profesores enfermeros

Tabla 27: Importancia de las competencias para los profesores enfermeros

Competencia	Media	DE	Máximo	Mínimo
Competencia contextual	4,54	0,569	5	3
Competencia metacognitiva	4,47	0,625	5	2
Competencia de planificación	4,66	0,506	5	3
Competencia metodológica	4,67	0,498	5	3
Competencia de evaluación	4,63	0,524	5	3
Competencia de comunicación instrumental	4,66	0,516	5	3
Competencia de comunicación interpersonal	4,75	0,044	5	3
Competencia de trabajo en equipo	4,63	0,570	5	3
Competencia disciplinar	4,68	0,476	5	3

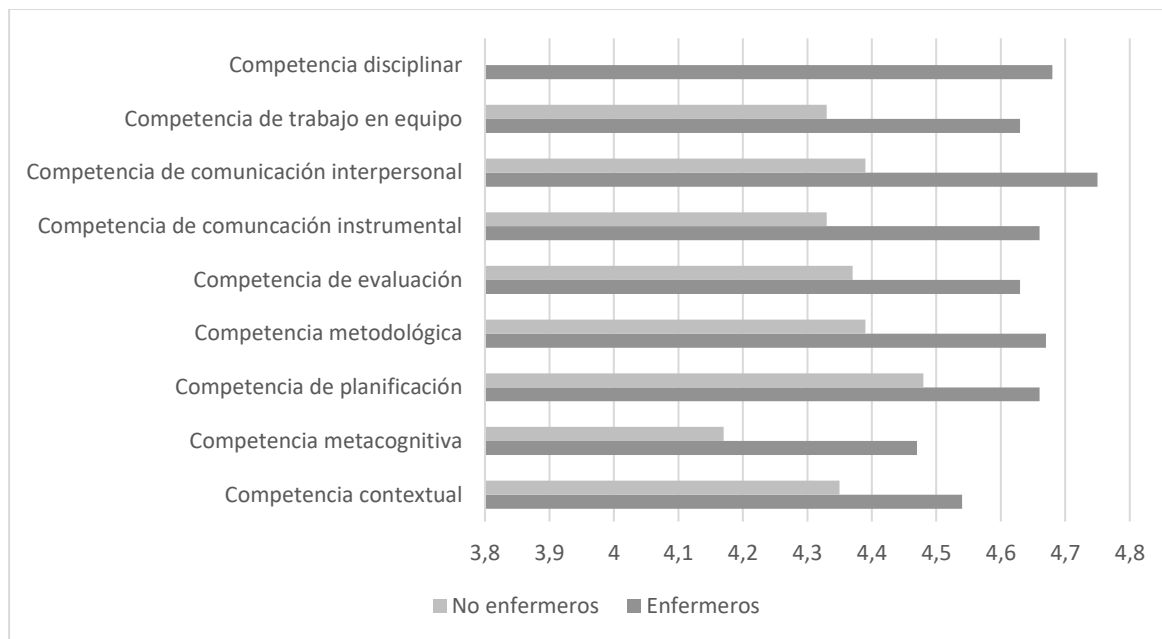
Profesores no enfermeros

Tabla 28: Importancia de las competencias para los profesores no enfermeros

Competencia	Media	DE	Máximo	Mínimo
Competencia contextual	4,35	0,649	5	2
Competencia metacognitiva	4,17	0,819	5	2
Competencia de planificación	4,48	0,547	5	3
Competencia metodológica	4,39	0,788	5	1
Competencia de evaluación	4,37	0,672	5	2
Competencia de comunicación instrumental	4,33	0,697	5	2
Competencia de comunicación interpersonal	4,39	0,692	5	2
Competencia de trabajo en equipo	4,33	0,679	5	3

Comparativa entre profesores enfermeros y no enfermeros

Figura 16: Importancia de las competencias docentes en profesores enfermeros y no enfermeros



A continuación, se van a exponer aquellos resultados en los cuales se han objetivado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de profesores enfermeros y no enfermeros.

Como se indicó anteriormente, al haberse empleado una escala de Likert, debe considerarse que los resultados mantienen una distribución no normal, por lo que en este caso se realizó el test de los rangos de Wilcoxon, el cual emplea la suma de rangos, permitiendo obtener una imagen de la dispersión de los datos y si existe diferencias entre los grupos analizados.

Para continuar con la misma sistemática que se ha venido realizando hasta este momento, se presentarán las puntuaciones medias de ambos grupos, calculada previamente, y el dato relativo a la significación estadística.

En relación con la importancia brindada a las diferentes competencias docentes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la valoración de todas ellas, siendo la puntuación brindada por los profesores

enfermeros significativamente superior en todos los casos, como se ha mostrado en las tablas anteriores.

Tabla 29: Valor de la significación estadística en la importancia de las competencias docentes en profesores enfermeros y no enfermeros

Competencia	p	Suma de rangos	
		Enfermeros	No enfermeros
Competencia contextual	0,0010	Enfermeros	41899
		No enfermeros	11729
Competencia metacognitiva	0,0146	Enfermeros	39553
		No enfermeros	14075
Competencia de planificación	0,0041	Enfermeros	41490,5
		No enfermeros	12137,5
Competencia metodológica	0,0031	Enfermeros	41550
		No enfermeros	12078
Competencia de evaluación	0,0013	Enfermeros	41747
		No enfermeros	11881
Competencia de comunicación instrumental	0,0000	Enfermeros	42334
		No enfermeros	11294
Competencia de comunicación interpersonal	0,0000	Enfermeros	42718,5
		No enfermeros	10909,5
Competencia de trabajo en equipo	0,0001	Enfermeros	42158,5
		No enfermeros	11469,5

Del mismo modo se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en varios de los elementos que definen las diferentes competencias, resultados que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 30: Valor de la significación estadística en los elementos definitorios de las competencias docentes en profesores enfermeros y no enfermeros

Competencia	Elemento definitorio	p	Categoría	Suma de rangos	Media	DE
Contextual	Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores en su disciplina	0,0282	Enfermeros	41128,5	4,541	0,625
			No enfermeros	12499,5	4,341	0,749
	Participar activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente	0,0010	Enfermeros	41899	4,487	0,695
			No enfermeros	11729	4,117	0,956
Metacognitiva	Reflexionar e investigar sobre sobre la propia práctica y actuación docente, para buscar nuevas estrategias que permitan su modificación y mejora continua	0,0006	Enfermeros	41871,5	4,640	0,575
			No enfermeros	11756,5	4,364	0,721
Metodológica	Utilizar en el aula metodologías activas y participativas	0,0203	Enfermeros	41054,5	4,640	0,586
			No enfermeros	12573,5	4,494	0,683
	Manejar los espacios, recursos y tiempos adecuados para el correcto desarrollo de la labor docente	0,0133	Enfermeros	41251,5	4,640	0,545
			No enfermeros	12376,5	4,359	0,714
	Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto	0,0027	Enfermeros	41695,5	4,496	0,646
			No enfermeros	11932,5	4,188	0,838

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Elemento definitorio	p	Categoría	Suma de rangos	Media	DE
Evaluación	Diseñar y aplicar diferentes procesos de evaluación (continua y final) acorde a los objetivos de aprendizaje y competencias que deben adquirir los estudiantes en la asignatura	0,0072	Enfermeros	41398,5	4,611	0,609
			No enfermeros	12229,5	4,411	0,678
	Favorecer los procesos de tutoría académica a los estudiantes con el fin de optimizar el desarrollo de sus tareas académicas y los resultados en sus pruebas de evaluación	0,0131	Enfermeros	41344	4,496	0,658
			No enfermeros	12284	4,247	0,815
	Proporcionar retroalimentación (feedback) continuada que favorezca el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes	0,0194	Enfermeros	41142,5	4,653	0,564
			No enfermeros	12485,5	4,412	0,806
Comunicación instrumental	Garantizar una comunicación escrita correcta, empleando adecuadamente las normas y uso del idioma vehicular, así como el lenguaje científico-técnico de su disciplina	0,0176	Enfermeros	41086,5	4,731	0,480
			No enfermeros	12541,5	4,552	0,627
	Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación	0,0037	Enfermeros	41618,5	4,516	0,632
			No enfermeros	12009,5	4,270	0,714
Comunicación interpersonal	Generar espacios donde los estudiantes puedan expresar con libertad su opinión sobre la asignatura, la docencia o el propio aprendizaje, recogiendo esta información dando una respuesta apropiada	0,0020	Enfermeros	41886	4,549	0,583
			No enfermeros	11742	4,270	0,746
	Expresar pensamientos, opiniones y emociones de forma asertiva, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros	0,0005	Enfermeros	41886	4,657	0,525
			No enfermeros	11742	4,364	0,737

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Elemento definitorio	p	Categoría	Suma de rangos	Media	DE
Comunicación interpersonal	Negociar con otras personas sabiendo transmitir confianza y seguridad	0,0079	Enfermeros	41395	4,603	0,590
			No enfermeros	12233	4,364	0,753
	Crear un clima de empatía durante la comunicación interpersonal	0,0009	Enfermeros	41604,5	4,768	0,451
			No enfermeros	12023,5	4,552	0,587
	Identificar las necesidades individuales del interlocutor durante el proceso de comunicación interpersonal	0,0006	Enfermeros	41838	4,669	0,521
			No enfermeros	11790	4,376	0,739
Identificar las barreras de comunicación interpersonal en el contexto didáctico	0,0000	Enfermeros	42718,5	4,649	0,536	
		No enfermeros	10909,5	4,318	0,727	
Trabajo en equipo	Promover procesos de autoevaluación en el seno del equipo, como paso para la introducción de caminos y mejoras	0,0000	Enfermeros	42478,5	4,500	0,658
			No enfermeros	11149,5	4,118	0,808
	Disponer de capacidad de trabajar en equipo con expertos y docentes de su disciplina, de otras áreas y en contextos tanto nacionales como internacionales	0,0024	Enfermeros	41699	4,541	0,604
			No enfermeros	11929	4,270	0,746
	Capacidad para afrontar y resolver los problemas y conflictos que puedan surgir en el equipo	0,0024	Enfermeros	41607	4,657	0,678p
			No enfermeros	12021	4,411	0,509

### Importancia de las competencias docentes en relación con el ámbito docente del profesor

En la codificación de los datos se procedió a agrupar las materias que impartían los docentes en tres ámbitos académicos: ciencias básicas, ciencias clínicas, la cual incluye las materias relativas al ejercicio directo de la profesión enfermera y ciencias sociales, la cual incluye a profesores que imparten materias como sociología, género y salud o antropología.

Como en este caso hay profesores no enfermeros que imparten materias en el ámbito denominado “ciencias clínicas” y profesores enfermeros cuya docencia está vinculada a materias en las otras dos dimensiones, se ha decidido retirar la valoración relativa a la competencia disciplinar ya que los resultados pueden interpretarse de manera sesgada debido a que únicamente los profesores enfermeros respondieron a esta variable, por lo que en el análisis en función del ámbito docente estos resultados quedarían combinados con los de profesores que no cumplieron esa parte del cuestionario, hecho que provocaría que las comparaciones no fueran correctas. Además, al tratarse de una variable únicamente destinada a enfermeros, la información obtenida en el epígrafe anterior es la que aporta los datos requeridos para su correcta interpretación.

Importancia de las competencias docentes para los profesores de Ciencias Básicas

Tabla 31: Importancia de las competencias para los profesores de Ciencias Básicas

Competencia	Media	DE	Máximo	Mínimo
Competencia contextual	4,291	0,550	5	3
Competencia metacognitiva	4,083	0,928	5	2
Competencia de planificación	4,458	0,509	5	4
Competencia metodológica	4,333	0,761	5	2
Competencia de evaluación	4,500	0,590	5	3
Competencia de comunicación instrumental	4,208	0,883	5	2
Competencia de comunicación interpersonal	4,333	0,761	5	2
Competencia de trabajo en equipo	4,250	0,676	5	3

Importancia de las competencias docentes para los profesores de Ciencias Clínicas

Tabla 32: Importancia de las competencias para los profesores de Ciencias Clínicas

Competencia	Media	DE	Máximo	Mínimo
Competencia contextual	4,512	0,593	5	2
Competencia metacognitiva	4,434	0,655	5	2
Competencia de planificación	4,636	0,516	5	3
Competencia metodológica	4,623	0,574	5	1
Competencia de evaluación	4,576	0,577	5	2
Competencia de comunicación instrumental	4,606	0,548	5	3
Competencia de comunicación interpersonal	4,687	0,519	5	2
Competencia de trabajo en equipo	4,582	0,599	5	2



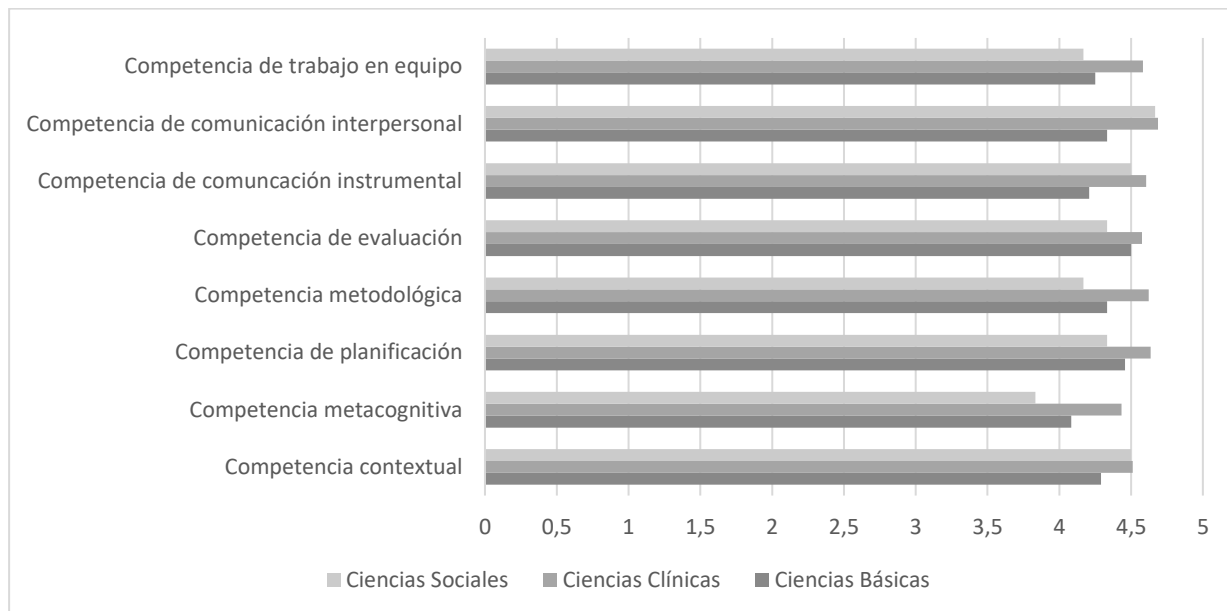
Importancia de las competencias docentes para los profesores de Ciencias Sociales

Tabla 33: Importancia de las competencias para los profesores de Ciencias Sociales

Competencia	Media	DE	Máximo	Mínimo
Competencia contextual	4,500	0,836	5	3
Competencia metacognitiva	3,833	0,983	5	3
Competencia de planificación	4,333	0,816	5	3
Competencia metodológica	4,167	0,753	5	3
Competencia de evaluación	4,333	0,516	5	4
Competencia de comunicación instrumental	4,500	0,548	5	3
Competencia de comunicación interpersonal	4,667	0,516	5	4
Competencia de trabajo en equipo	4,167	0,753	5	3

Comparativa entre profesores según su ámbito académico

Figura 17: Importancia de las competencias docentes en profesores según su ámbito académico



En este caso, para determinar si las diferencias en las puntuaciones que cada grupo ha brindado a las diferentes competencias docentes presentaban significación estadística, se empleó la prueba de Kruskal Wallis, el cual sirve para comparar respuestas cuantitativas en 3 o más grupos independientes, en los cuales no se exige supuesto de normalidad.

En el caso de la importancia que los profesores incluidos en los diferentes grupos brindaron a las competencias docentes, no se evidenció significación estadística en todos los casos, siendo los resultados obtenidos lo que se muestran a continuación:

Tabla 34: Valor de la significación estadística en la importancia de las competencias docentes en profesores según el ámbito docente

Competencia	p	Suma de rangos	
Competencia contextual	0,132	C. Básicas	3154
		C. Clínicas	49429
		C. Sociales	1045
Competencia metacognitiva	0,089	C. Básicas	3240
		C. Clínicas	49145
		C. Sociales	642
Competencia de planificación	0,125	C. Básicas	3277
		C. Clínicas	49550
		C. Sociales	800
Competencia metodológica	0,025	C. Básicas	3858
		C. Clínicas	49094
		C. Sociales	675
Competencia de evaluación	0,364	C. Básicas	3609
		C. Clínicas	49191
		C. Sociales	827
Competencia de comunicación instrumental	0,064	C. Básicas	3075
		C. Clínicas	49666
		C. Sociales	886
Competencia de comunicación interpersonal	0,026	C. Básicas	2971,5
		C. Clínicas	49688,5
		C. Sociales	968
Competencia de trabajo en equipo	0,015	C. Básicas	2961
		C. Clínicas	49981
		C. Sociales	686

Asimismo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en varios de los elementos definitorios de las competencias docentes, cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 35: Valor de la significación estadística en los elementos definitorios de las competencias docentes en profesores según el ámbito docente

Competencia	Elemento definitorio	p	Categoría	Suma de rangos	Media	DE
Metacognitiva	Conocer y participar en procesos de evaluación externa de la actividad docente siguiendo un modelo de mejora continua	0,010	C. Básicas	3476	4,125	0,900
			C. Clínicas	49746,5	4,350	0,779
			C. Sociales	405	3,500	0,548
Metodológica	Utilizar en el aula metodologías activas y participativas	0,022	C. Básicas	3358	4,458	0,721
			C. Clínicas	49674	4,680	0,600
			C. Sociales	596	4,167	0,753
	Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto	0,040	C. Básicas	2970	4,083	0,775
			C. Clínicas	49804,5	4,445	0,696
			C. Sociales	853,5	4,167	0,983
Comunicación instrumental	Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación	0,017	C. Básicas	2822	4,041	0,806
			C. Clínicas	49896	4,488	0,637
			C. Sociales	910	4,333	0,816
	Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal	0,005	C. Básicas	2541	3,875	0,947
			C. Clínicas	50413	4,529	0,610
			C. Sociales	674	4,000	0,894

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Elemento definitorio	p	Categoría	Suma de rangos	Media	DE
Comunicación interpersonal	Generar espacios donde los estudiantes puedan expresar con libertad su opinión sobre la asignatura, la docencia o el propio aprendizaje, recogiendo esta información y dando una respuesta apropiada	0,025	C. Básicas	2890	4,167	0,637
			C. Clínicas	49618	4,498	0,637
			C. Sociales	1112	4,667	0,516
	Expresar pensamientos, opiniones y emociones de forma asertiva, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros	0,032	C. Básicas	2947	4,208	0,833
			C. Clínicas	49647	4,609	0,571
			C. Sociales	1033	4,667	0,516
	Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad	0,009	C. Básicas	2580	4,041	0,859
			C. Clínicas	49992	4,579	0,611
			C. Sociales	1056	4,667	0,516
Trabajo en equipo	Disponer de capacidad de trabajar en equipo con expertos y docentes de su disciplina, de otras áreas y en contextos tanto nacionales como internacionales	0,023	C. Básicas	3214	4,353	0,862
			C. Clínicas	49831,5	4,505	0,627
			C. Sociales	582	3,833	0,983

Importancia de las competencias docentes en relación con el nivel académico

Para la realización del siguiente análisis, los resultados obtenidos en el cuestionario se agruparon en relación con la variable “nivel académico”, la cual estaba dividida en tres niveles: doctorado, máster y grado/licenciatura/diplomatura, ya que son los niveles académicos que actualmente presentan los profesores que imparten docencia en el Grado en Enfermería. La información va a ser presentada de la misma manera que en los casos anteriores, enfatizando aquellos resultados en los que se haya evidenciado significación estadística.

Importancia de las competencias docentes para los profesores con nivel académico de doctorado

Tabla 36: Importancia de las competencias para los profesores doctores

Competencia	Media	DE	Máximo	Mínimo
Competencia contextual	4,461	0,618	5	2
Competencia metacognitiva	4,364	0,717	5	2
Competencia de planificación	4,605	0,532	5	3
Competencia metodológica	4,574	0,622	5	1
Competencia de evaluación	4,535	0,596	5	2
Competencia de comunicación instrumental	4,548	0,595	5	3
Competencia de comunicación interpersonal	4,605	0,588	5	2
Competencia de trabajo en equipo	4,535	0,632	5	2

Importancia de las competencias docentes para los profesores con nivel académico de máster

Tabla 37: Importancia de las competencias para los profesores máster

Competencia	Media	DE	Máximo	Mínimo
Competencia contextual	4,561	0,552	5	3
Competencia metacognitiva	4,534	0,579	5	3
Competencia de planificación	4,656	0,506	5	3
Competencia metodológica	4,657	0,533	5	3
Competencia de evaluación	4,603	0,546	5	3
Competencia de comunicación instrumental	4,699	0,570	5	2
Competencia de comunicación interpersonal	4,836	0,373	5	4
Competencia de trabajo en equipo	4,589	0,573	5	3

Importancia de las competencias docentes para los profesores con nivel académico de grado/licenciatura/diplomatura

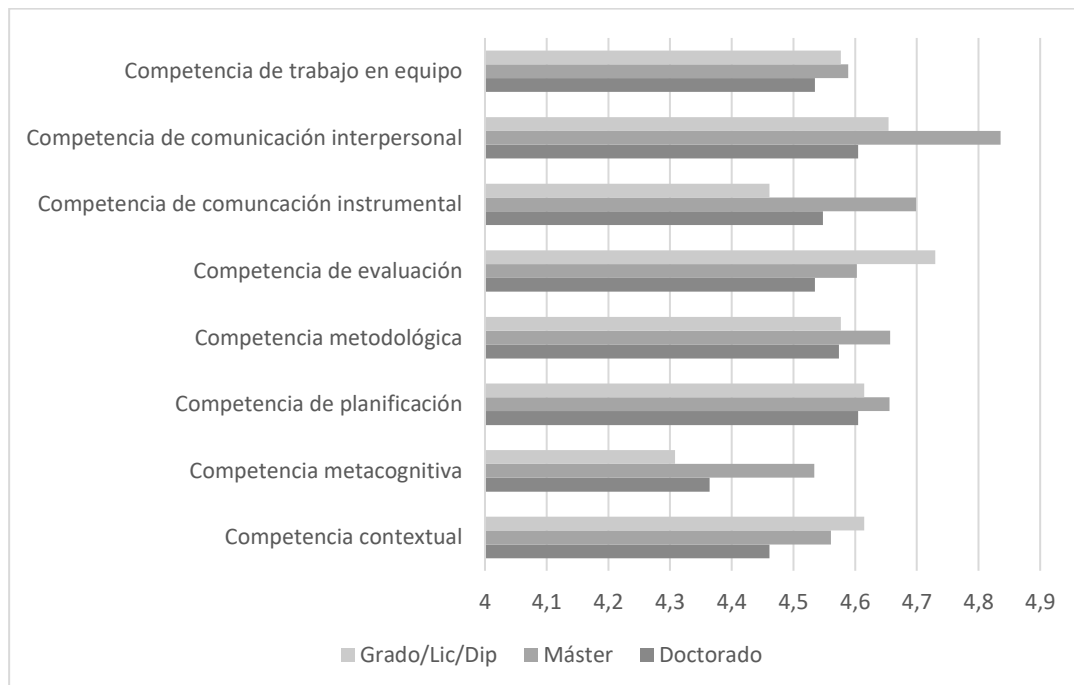
Tabla 38: Importancia de las competencias para los profesores  
grado/licenciatura/diplomatura

Competencia	Media	DE	Máximo	Mínimo
Competencia contextual	4,615	0,496	5	4
Competencia metacognitiva	4,308	0,736	5	2
Competencia de planificación	4,615	0,496	5	4
Competencia metodológica	4,577	0,578	5	3
Competencia de evaluación	4,730	0,452	5	4
Competencia de comunicación instrumental	4,461	0,508	5	4
Competencia de comunicación interpersonal	4,654	0,485	5	4
Competencia de trabajo en equipo	4,577	0,578	5	3



Comparativa entre profesores según su nivel académico

Figura 18: Importancia de las competencias docentes en profesores según el nivel académico



Para determinar la significación estadística de los resultados se empleó el test de K-tau, el cual ejecuta la prueba no paramétrica de Jonckheere-Terpstra.

Esta prueba se emplea cuando la variable de exposición tiene categorías ordenadas, como es el caso del nivel académico. Este estadístico determina si los datos analizados van de más a menos o de menos a más, tomando para ello el 0 como referencia. Este hecho debe ser tenido en cuenta a la hora de interpretar los resultados que se van a mostrar a continuación ya que cuando se codificó la base de datos, se hizo considerando el nivel de doctorado (el más alto) como 0, máster como 1 y grado/licenciatura/diplomatura como 2, hecho que obliga a interpretar el resultado de K-tau a la inversa.

En condiciones normales, si el signo es positivo en el valor de Tau-b, indica una tendencia creciente en los datos, como en este caso el nivel máximo es el 0, será el valor negativo el que indique la tendencia creciente. Es decir, si este valor

es positivo, la calificación de las competencias será mayor según disminuye el nivel académico, si este valor es negativo, esta puntuación será mayor según aumenta el nivel académico de los participantes.

Tabla 39: Valor de la significación estadística en la importancia de las competencias docentes en profesores según el nivel académico

Competencia	p	Tau-b
Competencia contextual	0,143	0,077
Competencia metacognitiva	0,370	0,047
Competencia de planificación	0,625	0,026
Competencia metodológica	0,532	0,033
Competencia de evaluación	0,140	0,078
Competencia de comunicación instrumental	0,380	0,046
Competencia de comunicación interpersonal	0,021	0,123
Competencia de trabajo en equipo	0,635	0,025

En el caso de los elementos que definen a las competencias docentes, los resultados se muestran a continuación:

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Tabla 40: Valor de la significación estadística en los elementos definitorios de las competencias docentes en profesores según el nivel académico

Competencia	Elemento definitorio	p	Tau-b	Categoría	Media	DE
Contextual	Participar activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente	0,0174	0,1225	Doctorado	4,316	0,838
				Máster	4,562	0,524
				Grado/Lic/Dip	4,577	0,578
Planificación	Seleccionar y definir los objetivos, competencias y contenidos de la asignatura, de acuerdo con la relevancia que tiene en la titulación y en el perfil personal y profesional de los futuros titulados	0,0494	-0,1046	Doctorado	4,675	0,531
				Máster	4,561	0,552
				Grado/Lic/Dip	4,577	0,504
Metodológica	Utilizar en el aula metodologías activas y participativas	0,0121	0,1323	Doctorado	4,592	0,674
				Máster	4,794	0,440
				Grado/Lic/Dip	4,808	0,402
	Promover la interacción entre iguales y la colaboración entre estudiantes como estrategia de enseñanza aprendizaje	0,0132	0,1300	Doctorado	4,478	0,673
				Máster	4,657	0,606
				Grado/Lic/Dip	4,692	0,471
Evaluación	Proporcionar retroalimentación (feedback) continuada que favorezca el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes	0,0053	0,1469	Doctorado	4,522	0,693
				Máster	4,740	0,501
				Grado/Lic/Dip	4,769	0,430
Comunicación interpersonal	Expresar pensamientos, opiniones y emociones de forma asertiva, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros	0,0302	0,1148	Doctorado	4,526	0,639
				Máster	4,726	0,479
				Grado/Lic/Dip	4,654	0,485
	Identificar las necesidades individuales del interlocutor durante el proceso de comunicación interpersonal	0,0229	0,1202	Doctorado	4,539	0,625
				Máster	4,753	0,521
				Grado/Lic/Dip	4,615	0,496

Importancia de las competencias docentes en relación con la experiencia docente

Otra de las variables con las que se contrastó la importancia de las competencias docentes fue la experiencia docente de los participantes, con la intención de objetivar si el tiempo dedicado a la enseñanza podría afectar a la opinión de los participantes acerca de las competencias analizadas.

En este caso, debido al importante volumen de datos de esta variable, los cuales derivan de la agrupación de los años de experiencia en 7 categorías diferentes, se ha procedido a presentar la información de manera conjunta en la siguiente tabla, con la intención de facilitar su análisis:

Tabla 41: Importancia de las competencias en relación con la experiencia docente

Competencia	Experiencia	Media	DE	Máximo	Mínimo
Competencia contextual	1 a 4 años	4,561	0,590	5	4
	5 a 9 años	4,507	0,529	5	3
	10 a 14 años	4,609	0,607	5	3
	15 a 19 años	4,353	0,691	5	2
	20 a 24 años	4,419	0,672	5	3
	25 a 29 años	4,500	0,572	5	3
	30 o más años	4,361	0,682	5	3
Competencia metacognitiva	1 a 4 años	4,526	0,657	5	2
	5 a 9 años	4,48	0,665	5	3
	10 a 14 años	4,359	0,651	5	3
	15 a 19 años	4,176	0,758	5	2
	20 a 24 años	4,419	0,620	5	3
	25 a 29 años	4,500	0,682	5	3
	30 o más años	4,194	0,822	5	2
Competencia de planificación	1 a 4 años	4,694	0,551	5	3
	5 a 9 años	4,600	0,520	5	3
	10 a 14 años	4,594	0,526	5	3
	15 a 19 años	4,618	0,493	5	4
	20 a 24 años	4,581	0,620	5	3
	25 a 29 años	4,777	0,430	5	4
	30 o más años	4,555	0,504	5	3

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

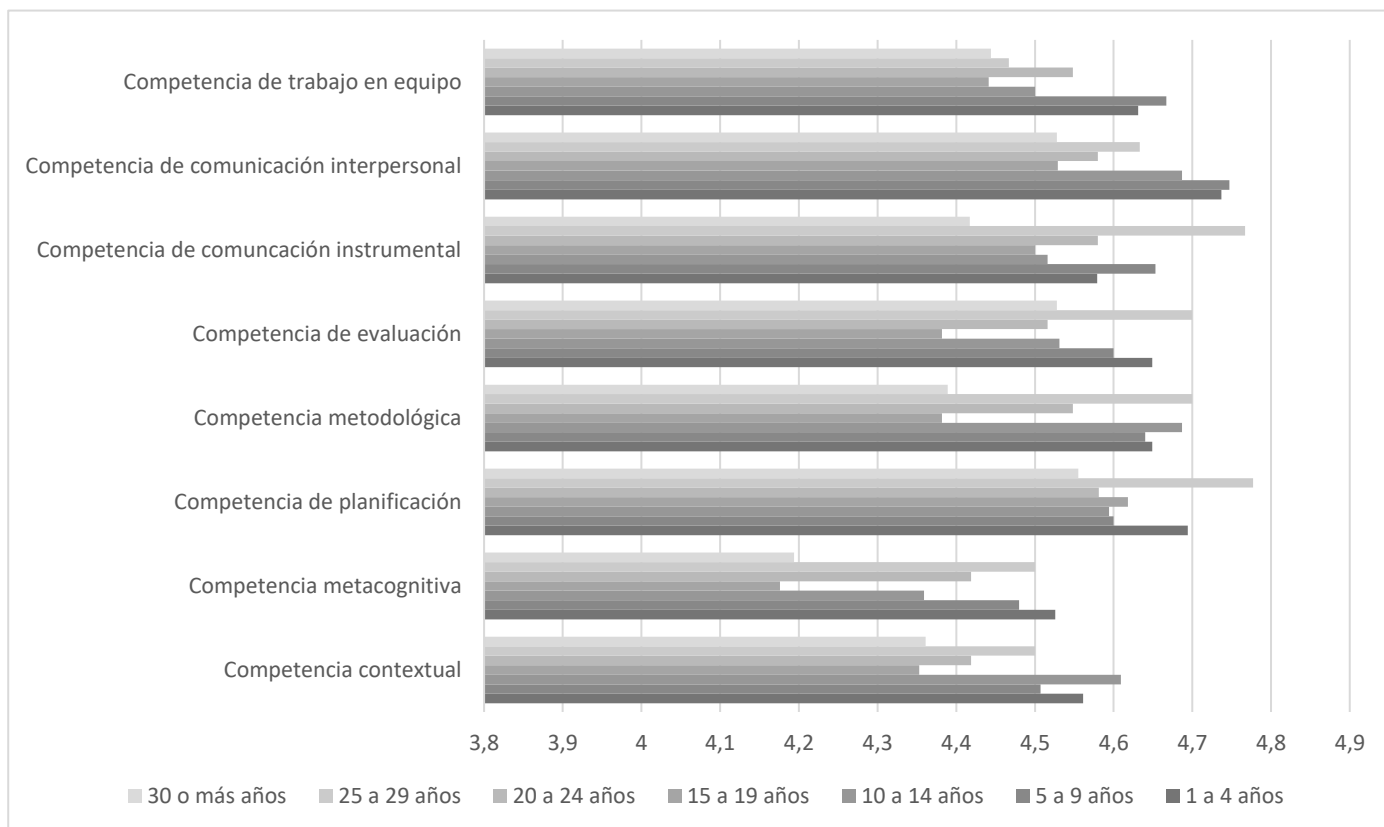
Competencia	Experiencia	Media	DE	Máximo	Mínimo
Competencia metodológica	1 a 4 años	4,649	0,517	5	3
	5 a 9 años	4,640	0,536	5	3
	10 a 14 años	4,687	0,500	5	3
	15 a 19 años	4,382	0,697	5	2
	20 a 24 años	4,548	0,568	5	3
	25 a 29 años	4,700	0,466	5	4
	30 o más años	4,389	0,903	5	1
Competencia de evaluación	1 a 4 años	4,649	0,550	5	3
	5 a 9 años	4,600	0,545	5	3
	10 a 14 años	4,531	0,533	5	3
	15 a 19 años	4,382	0,652	5	3
	20 a 24 años	4,516	0,626	5	3
	25 a 29 años	4,700	0,466	5	4
	30 o más años	4,528	0,696	5	2
Competencia de comunicación instrumental	1 a 4 años	4,579	0,533	5	3
	5 a 9 años	4,653	0,532	5	3
	10 a 14 años	4,516	0,617	5	3
	15 a 19 años	4,500	0,564	5	3
	20 a 24 años	4,580	0,620	5	3
	25 a 29 años	4,767	0,430	5	4
	30 o más años	4,417	0,692	5	2

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Experiencia	Media	DE	Máximo	Mínimo
Competencia de comunicación interpersonal	1 a 4 años	4,737	0,444	5	4
	5 a 9 años	4,747	0,468	5	3
	10 a 14 años	4,687	0,639	5	2
	15 a 19 años	4,529	0,563	5	3
	20 a 24 años	4,580	0,564	5	3
	25 a 29 años	4,633	0,556	5	3
	30 o más años	4,528	0,609	5	3
Competencia de trabajo en equipo	1 a 4 años	4,631	0,555	5	3
	5 a 9 años	4,667	0,600	5	2
	10 a 14 años	4,500	0,590	5	3
	15 a 19 años	4,441	0,612	5	3
	20 a 24 años	4,548	0,568	5	3
	25 a 29 años	4,467	0,730	5	3
	30 o más años	4,444	0,694	5	3

Comparativa entre profesores según la experiencia docente

Figura 19: Importancia de las competencias docentes en profesores según la experiencia docente



Para determinar la significación estadística entre las diferentes variables, se empleó nuevamente el test de K-tau, ejecutando la prueba no paramétrica de Jonckheere-Terpstra, cuyos resultados se muestran a continuación:

En este caso, como la codificación se realizó desde 0 (1 a 4 años) hasta 6 (30 o más años), la interpretación debe realizarse de manera inversa a la de la formación académica. En este caso si el valor de Tau-b es positivo, indica una tendencia creciente en los resultados, siendo a la inversa cuando el valor es negativo.



Tabla 42: Valor de la significación estadística en la importancia de las competencias docentes en profesores según la experiencia docente

Competencia	p	Tau-b
Competencia contextual	0,214	-0,0593
Competencia metacognitiva	0,040	-0,0964
Competencia de planificación	0,829	-0,0105
Competencia metodológica	0,171	-0,0658
Competencia de evaluación	0,382	-0,0419
Competencia de comunicación instrumental	0,754	-0,0150
Competencia de comunicación interpersonal	0,017	-0,1149
Competencia de trabajo en equipo	0,032	-0,1019

En los elementos que definen a las diferentes competencias se ha encontrado significación estadística en varios de ellos, existiendo un elemento común en todos los casos, caracterizado por una tendencia negativa en el valor de Tau-b, aspecto que indica que las valoraciones de estos elementos tuvieron una tendencia a ser superiores en los grupos de menor experiencia académica, como se puede observar en la siguiente tabla:

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Tabla 43: Valor de la significación estadística en los elementos definitorios de las competencias docentes en profesores según la experiencia docente

Competencia	Elemento definitorio	p	Tau-b	Categoría	Media	DE
Contextual	Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores en su disciplina	0,045	-0,095	1 a 4 años	4,667	0,475
				5 a 9 años	4,480	0,665
				10 a 14 años	4,578	0,529
				15 a 19 años	4,265	0,864
				20 a 24 años	4,419	0,620
				25 a 29 años	4,633	0,556
	30 o más años	4,222	0,898			
	Trabajar para responder a las diferentes tareas y desafíos que se presentan en el quehacer docente	0,042	-0,0962	1 a 4 años	4,684	0,572
				5 a 9 años	4,480	0,685
				10 a 14 años	4,500	0,642
				15 a 19 años	4,441	0,704
				20 a 24 años	4,516	0,570
				25 a 29 años	4,600	0,563
	30 o más años	4,333	0,717			
	Participar activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente	0,014	-0,1141	1 a 4 años	4,614	0,590
				5 a 9 años	4,427	0,791
				10 a 14 años	4,359	0,721
				15 a 19 años	4,264	0,790
20 a 24 años				4,484	0,926	
25 a 29 años				4,267	0,907	
30 o más años	4,167	0,878				

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Elemento definitorio	p	Tau-b	Categoría	Media	DE
Metacognitiva	Reflexionar e investigar sobre sobre la propia práctica y actuación docente, para buscar nuevas estrategias que permitan su modificación y mejora continua	0,013	-0,1186	1 a 4 años	4,719	0,559
				5 a 9 años	4,600	0,545
				10 a 14 años	4,578	0,637
				15 a 19 años	4,441	0,746
				20 a 24 años	4,516	0,769
				25 a 29 años	4,667	0,547
				30 o más años	4,333	0,632
	Determinar las necesidades propias de formación para la mejora de la docencia	0,014	-0,1169	1 a 4 años	4,754	0,434
				5 a 9 años	4,573	0,619
				10 a 14 años	4,578	0,498
				15 a 19 años	4,441	0,746
				20 a 24 años	4,580	0,564
				25 a 29 años	4,600	0,563
				30 o más años	4,305	0,855
Metodológica	Manejar los espacios, recursos y tiempos adecuados para el correcto desarrollo de la labor docente	0,0015	-0,0658	1 a 4 años	4,824	0,384
				5 a 9 años	4,613	0,542
				10 a 14 años	4,578	0,558
				15 a 19 años	4,382	0,888
				20 a 24 años	4,452	0,723
				25 a 29 años	4,633	0,490
				30 o más años	4,444	0,607

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Elemento definitorio	p	Tau-b	Categoría	Media	DE
Metodológica	Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto	0,010	-0,1208	1 a 4 años	4,631	0,522
				5 a 9 años	4,467	0,644
				10 a 14 años	4,406	0,728
				15 a 19 años	4,235	0,819
				20 a 24 años	4,355	0,723
				25 a 29 años	4,467	0,730
				30 o más años	4,167	0,941
Comunicación interpersonal	Crear un clima de empatía durante la comunicación interpersonal	0,0215	-0,1109	1 a 4 años	4,772	0,463
				5 a 9 años	4,800	0,435
				10 a 14 años	4,703	0,524
				15 a 19 años	4,647	0,544
				20 a 24 años	4,613	0,558
				25 a 29 años	4,667	0,479
				30 o más años	4,639	0,542
	Identificar las necesidades individuales del interlocutor durante el proceso de comunicación interpersonal	0,013	-0,1186	1 a 4 años	4,737	0,518
				5 a 9 años	4,653	0,532
				10 a 14 años	4,516	0,734
				15 a 19 años	4,500	0,564
				20 a 24 años	4,645	0,551
				25 a 29 años	4,533	0,629
				30 o más años	4,472	0,609

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Elemento definitorio	p	Tau-b	Categoría	Media	DE
Comunicación interpersonal	Respetar la diversidad cultural y sus implicaciones durante el proceso de comunicación interpersonal	0,048	-0,946	1 a 4 años	4,807	0,398
				5 a 9 años	4,653	0,581
				10 a 14 años	4,719	0,548
				15 a 19 años	4,529	0,564
				20 a 24 años	4,548	0,723
				25 a 29 años	4,600	0,621
				30 o más años	4,555	0,809
	Identificar las barreras de comunicación interpersonal en el contexto didáctico y plantear estrategias de mejora	0,007	-0,1277	1 a 4 años	4,667	0,512
				5 a 9 años	4,680	0,524
				10 a 14 años	4,547	0,688
				15 a 19 años	4,353	0,691
				20 a 24 años	4,516	0,677
				25 a 29 años	4,600	0,563
				30 o más años	4,389	0,599
Trabajo en equipo	Promover procesos de autoevaluación en el seno del equipo, como paso para la introducción de caminos y mejoras	0,007	-0,1261	1 a 4 años	4,596	0,530
				5 a 9 años	4,533	0,622
				10 a 14 años	4,359	0,675
				15 a 19 años	4,176	0,797
				20 a 24 años	4,193	0,946
				25 a 29 años	4,367	0,890
				30 o más años	4,305	0,710

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Elemento definitorio	p	Tau-b	Categoría	Media	DE
Trabajo en equipo	Disponer de capacidad de trabajar en equipo con expertos y docentes de su disciplina, de otras áreas y en contextos tanto nacionales como internacionales	0,018	-0,1123	1 a 4 años	4,719	0,491
				5 a 9 años	4,480	0,554
				10 a 14 años	4,321	0,814
				15 a 19 años	4,470	0,662
				20 a 24 años	4,484	0,570
				25 a 29 años	4,533	0,681
				30 o más años	4,278	0,701
	Capacidad para afrontar y resolver los conflictos y problemas que puedan surgir en el equipo	0,043	-0,0970	1 a 4 años	4,719	0,453
				5 a 9 años	4,627	0,514
				10 a 14 años	4,578	0,637
				15 a 19 años	4,559	0,561
				20 a 24 años	4,580	0,564
				25 a 29 años	4,467	0,681
				30 o más años	4,500	0,609

Importancia de las competencias docentes en relación con la categoría profesional

Finalmente se determinó la importancia que los profesores del Grado en Enfermería le brindaron a las diferentes competencias docentes en función de la categoría profesional que presentaban.

La codificación de esta variable se realizó en función de las principales categorías profesionales establecidas en el modelo universitario español, dando la opción a que se pudiera incluir cualquier otro tipo de categoría que no estuviera codificada previamente en el cuestionario.

Tabla 44: Importancia de las competencias en relación con la categoría profesional

Competencia	Categoría	Media	DE	Máximo	Mínimo
Contextual	Catedrático	4,17	0,408	5	4
	Prof. titular	4,52	0,605	5	3
	Prof. contratado doctor/ agregado	4,39	0,635	5	3
	Prof. ayudante doctor/adjunto	4,64	0,488	5	4
	Prof. asociado	4,48	0,632	5	2
	Prof. colaborador	4,61	0,496	5	4
	Prof. interino de sustitución	4,77	0,439	5	4
	Prof. investigador postdoctoral	4,50	0,707	5	4
	Prof. contratado predoctoral	3,50	0,707	4	3
	Prof. visitante/invitado	4,00	0	4	4



PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Categoría	Media	DE	Máximo	Mínimo
Metacognitiva	Catedrático	3,50	1,225	5	2
	Prof. titular	4,39	0,650	5	3
	Prof. contratado doctor/ agregado	4,29	0,701	5	3
	Prof. ayudante doctor/adjunto	4,46	0,744	5	3
	Prof. asociado	4,46	0,695	5	2
	Prof. colaborador	4,42	0,614	5	3
	Prof. interino de sustitución	4,62	0,650	5	3
	Prof. investigador postdoctoral	5,00	0,000	5	5
	Prof. contratado predoctoral	4,00	0,000	4	4
	Prof. visitante/invitado	4,50	0,577	5	4

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Categoría	Media	DE	Máximo	Mínimo
Planificación	Catedrático	4,50	0,548	5	4
	Prof. titular	4,61	0,536	5	3
	Prof. contratado doctor/ agregado	4,67	0,516	5	3
	Prof. ayudante doctor/adjunto	4,68	0,476	5	4
	Prof. asociado	4,63	0,508	5	3
	Prof. colaborador	4,55	0,506	5	4
	Prof. interino de sustitución	4,69	0,630	5	3
	Prof. investigador postdoctoral	4,50	0,707	5	4
	Prof. contratado predoctoral	4,50	0,707	5	4
	Prof. visitante/invitado	4,25	0,957	5	3

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Categoría	Media	DE	Máximo	Mínimo
Metodológica	Catedrático	3,33	1,506	5	1
	Prof. titular	4,65	0,502	5	3
	Prof. contratado doctor/ agregado	4,53	0,578	5	3
	Prof. ayudante doctor/adjunto	4,79	0,418	5	4
	Prof. asociado	4,67	0,536	5	2
	Prof. colaborador	4,36	0,603	5	3
	Prof. interino de sustitución	4,77	0,439	5	4
	Prof. investigador postdoctoral	4,50	0,707	5	4
	Prof. contratado predoctoral	3,50	0,707	4	3
	Prof. visitante/invitado	4,50	0,577	5	4

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Categoría	Media	DE	Máximo	Mínimo
Evaluación	Catedrático	4	1,095	5	2
	Prof. titular	4,56	0,583	5	3
	Prof. contratado doctor/ agregado	4,41	0,572	5	3
	Prof. ayudante doctor/adjunto	4,75	0,518	5	3
	Prof. asociado	4,61	0,531	5	3
	Prof. colaborador	4,52	0,566	5	3
	Prof. interino de sustitución	4,77	0,599	5	3
	Prof. investigador postdoctoral	5	0,000	5	5
	Prof. contratado predoctoral	4,5	0,707	5	4
	Prof. visitante/invitado	4,75	0,500	5	4

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Categoría	Media	DE	Máximo	Mínimo
Comunicación instrumental	Catedrático	4,33	0,516	5	4
	Prof. titular	4,58	0,599	5	3
	Prof. contratado doctor/ agregado	4,47	0,612	5	3
	Prof. ayudante doctor/adjunto	4,71	0,460	5	4
	Prof. asociado	4,63	0,528	5	3
	Prof. colaborador	4,48	0,667	5	2
	Prof. interino de sustitución	4,69	0,630	5	3
	Prof. investigador postdoctoral	5	0,000	5	5
	Prof. contratado predoctoral	4,50	0,707	5	4
	Prof. visitante/invitado	4,75	0,500	5	4

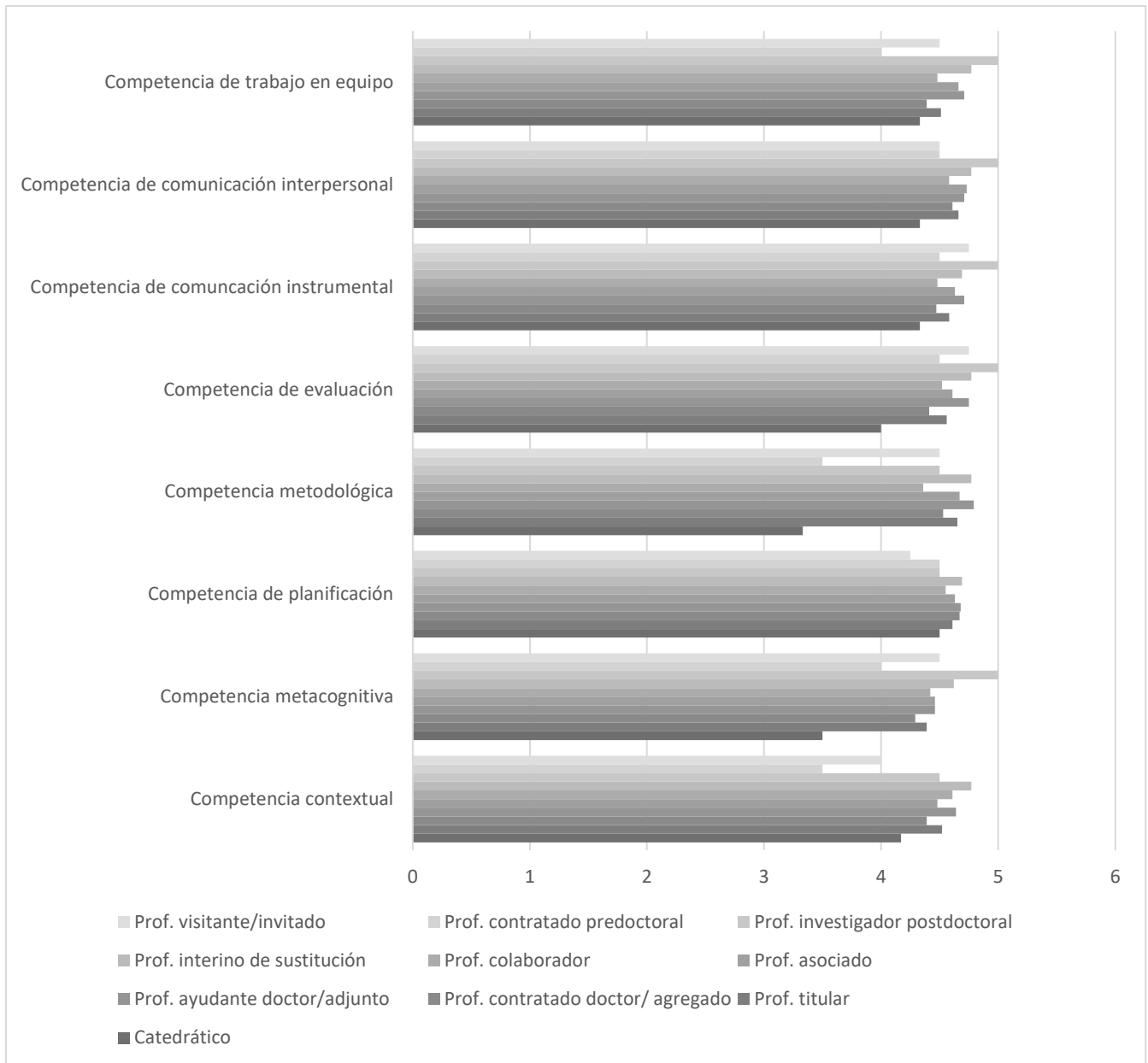
PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Categoría	Media	DE	Máximo	Mínimo
Comunicación interpersonal	Catedrático	4,33	0,516	5	4
	Prof. titular	4,66	0,563	5	3
	Prof. contratado doctor/ agregado	4,61	0,532	5	3
	Prof. ayudante doctor/adjunto	4,71	0,460	5	4
	Prof. asociado	4,73	0,533	5	2
	Prof. colaborador	4,58	0,663	5	2
	Prof. interino de sustitución	4,77	0,439	5	4
	Prof. investigador postdoctoral	5,00	0,000	5	5
	Prof. contratado predoctoral	4,50	0,707	5	4
	Prof. visitante/invitado	4,50	0,577	5	4

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES (FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	Categoría	Media	DE	Máximo	Mínimo
Trabajo en equipo	Catedrático	4,33	0,516	5	4
	Prof. titular	4,51	0,676	5	2
	Prof. contratado doctor/ agregado	4,39	0,695	5	3
	Prof. ayudante doctor/adjunto	4,71	0,535	5	3
	Prof. asociado	4,66	0,520	5	3
	Prof. colaborador	4,48	0,619	5	3
	Prof. interino de sustitución	4,77	0,439	5	4
	Prof. investigador postdoctoral	5	0,000	5	5
	Prof. contratado predoctoral	4	1,414	5	3
	Prof. visitante/invitado	4,50	0,577	5	4

Figura 20: Importancia de las competencias docentes en profesores según su experiencia docente





Finalmente, para determinar si existieron diferencias estadísticamente significativas entre la importancia otorgada por cada uno de los grupos en función de su categoría profesional se empleó nuevamente la prueba de Kruskal Wallis

No se evidenció significación estadística ni en la importancia que brindaron a las competencias en general, siendo mostrados sus resultados a continuación, ni en la otorgada a los elementos definitorios de cada una de las mismas.

Tabla 45: Valor de la significación estadística en la importancia de las competencias docentes en profesores según la categoría profesional

Competencia	p	Suma de rangos	
Competencia contextual	0,595	Catedrático	822,5
		Prof. titular	11948,5
		Prof. contratado doctor/ agregado	6011,5
		Prof. ayudante doctor/adjunto	3511,5
		Prof. asociado	13462,5
		Prof. colaborador	4399,00
		Prof. interino de sustitución	1369,5
		Prof. investigador postdoctoral	153,5
		Prof. contratado predoctoral	153,5
		Prof. visitante/invitado	654
Competencia metacognitiva	0,089	Catedrático	841,5
		Prof. titular	12352
		Prof. contratado doctor/ agregado	5686
		Prof. ayudante doctor/adjunto	3567

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES  
(FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	p	Suma de rangos	
Competencia metacognitiva	0,379	Prof. asociado	14274
		Prof. colaborador	4584,5
		Prof. interino de sustitución	1562
		Prof. investigador postdoctoral	25
		Prof. contratado predoctoral	114,5
		Prof. visitante/invitado	364
Competencia de planificación	0,200	Catedrático	841,5
		Prof. titular	12352
		Prof. contratado doctor/ agregado	5686,5
		Prof. ayudante doctor/adjunto	3567
		Prof. asociado	14070
		Prof. colaborador	4488
		Prof. interino de sustitución	1562,5
		Prof. investigador postdoctoral	25
		Prof. contratado predoctoral	114,5
		Prof. visitante/invitado	364
Competencia metodológica	0,338	Catedrático	935
		Prof. titular	11895
		Prof. contratado doctor/ agregado	6041,5
		Prof. ayudante doctor/adjunto	3533,5

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES  
(FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	p	Suma de rangos	
Competencia metodológica	0,338	Prof. asociado	13490
		Prof. colaborador	4830
		Prof. interino de sustitución	1440
		Prof. investigador postdoctoral	66
		Prof. contratado predoctoral	234
		Prof. visitante/invitado	313
Competencia de evaluación	0,716	Catedrático	713
		Prof. titular	10859
		Prof. contratado doctor/ agregado	5881,5
		Prof. ayudante doctor/adjunto	3225
		Prof. asociado	15042
		Prof. colaborador	4558,5
		Prof. interino de sustitución	1720,5
		Prof. investigador postdoctoral	107
		Prof. contratado predoctoral	316,5
		Prof. visitante/invitado	648
Competencia de comunicación instrumental	0,080	Catedrático	713
		Prof. titular	10859
		Prof. contratado doctor/ agregado	5881
		Prof. ayudante doctor/adjunto	3225

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES  
(FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	p	Suma de rangos	
Competencia de comunicación instrumental	0,080	Prof. asociado	15042
		Prof. colaborador	4558
		Prof. interino de sustitución	1720
		Prof. investigador postdoctoral	107
		Prof. contratado predoctoral	316
		Prof. visitante/invitado	648
Competencia de comunicación interpersonal	0,333	Catedrático	774,5
		Prof. titular	11397
		Prof. contratado doctor/ agregado	5895
		Prof. ayudante doctor/adjunto	3668
		Prof. asociado	14519
		Prof. colaborador	4711,5
		Prof. interino de sustitución	1666,5
		Prof. investigador postdoctoral	181,5
		Prof. contratado predoctoral	96,5
		Prof. visitante/invitado	455,5
Competencia de trabajo en equipo	0,547	Catedrático	271,5
		Prof. titular	10874
		Prof. contratado doctor/ agregado	4804,5
		Prof. ayudante doctor/adjunto	3617

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ENFERMERÍA SOBRE COMPETENCIAS DOCENTES  
(FASE ANALÍTICA-EXPLICATIVA)

Competencia	p	Suma de rangos	
Competencia de trabajo en equipo	0,547	Prof. asociado	13277,5
		Prof. colaborador	4084
		Prof. interino de sustitución	1295,5
		Prof. investigador postdoctoral	249
		Prof. contratado predoctoral	107
		Prof. visitante/invitado	237

## **2.2. Estudio descriptivo cualitativo: Grupos Focales**

### Planificación y desarrollo de los grupos focales

En este estudio se ha planificado el desarrollo de dos sesiones de grupos focales con el objetivo de comprobar la relación de la información entre ambos grupos. Para integrar la visión de los principales grupos de interés implicados en la docencia en Enfermería, el primer grupo estuvo conformado por docentes y autoridades académicas y el segundo por estudiantes de Grado, así como recién egresados, debiendo cumplir los participantes los criterios de inclusión en el estudio.

### **Grupo focal n.º 1:**

Para el desarrollo del primero grupo focal se seleccionaron de manera intencional profesores del Grado en Enfermería y autoridades académicas que representaran la realidad del ejercicio docente en el Grado de Enfermería, considerando también los siguientes criterios:

1. Experiencia laboral: se buscaron participantes con diferentes años de experiencia, desde 1 año hasta más de 10, en cohortes de: 1 año, de 2 a 5, entre 5 y 10 y más de 10.
2. Género: se garantizó una distribución de género que respetara la realidad de la docencia en Enfermería.
3. Especialidad: se buscaron perfiles que abarcaran la docencia de los diferentes módulos que se encuentran en el Grado en Enfermería (Ciencias Básicas, Ciencias Clínicas y Ciencias Psicosociales).
4. Responsabilidad: se incluyeron perfiles que desempeñaran un cargo de gestión y/o responsabilidad en la Facultad (Decanos, Vicedecanos, coordinador/a de la titulación, coordinadores de curso, directores de departamento, etc.).
5. Se seleccionó un perfil de especialista en pedagogía y/o metodología docente, ajeno al Grado en Enfermería.

6. Se buscó un perfil de responsable de programas de formación del profesorado.

El perfil de profesores seleccionados se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 46: Participantes en el Grupo Focal de profesorado

Participante	Género	Experiencia	Especialidad
<b>P1</b>	Femenino	22 años	Decana
<b>P2</b>	Femenino	1 año	Ciencias Clínicas
<b>P3</b>	Femenino	15 años	Ciencias Psicosociales
<b>P4</b>	Femenino	5 años	Ciencias Básicas
<b>P5</b>	Masculino	12 años	Educación Responsable formación profesorado
<b>P6</b>	Masculino	16 años	Vicedecano

La realización del grupo focal estuvo organizada a través de un *guion semiestructurado* (Anexo 3). Con la intención de organizar los bloques de información durante las sesiones. Asimismo, se determinaron de manera inicial las áreas temáticas, a través de las cuales se establecieron las categorías generales del estudio, asociando a cada una de ellas un número para su codificación:

1000. Consideraciones generales del modelo de competencias docentes.

2000. Competencia contextual.

3000. Competencia metacognitiva.

4000. Competencia de planificación.

5000. Competencia metodológica.

6000. Competencia de evaluación.

7000. Competencias de comunicación instrumental e interpersonal.

8000. Competencia de trabajo en equipo

9000. Competencia disciplinar.

10000. Nuevas competencias no exploradas en el modelo.

Como se ha indicado anteriormente, el diseño de las preguntas del guion debe ser secuencial, con preguntas iniciales que exploren aspectos generales en relación con el tema de estudio, indagando en los aspectos concretos una vez iniciada la discusión entre los participantes.

Atendiendo a esta consideración, el guion comenzó con un pool de preguntas genéricas en relación con la situación actual de los docentes de Enfermería y con el modelo de competencias docentes propuesto. Tras este bloque, se planificaron las diferentes preguntas en relación con aspectos concretos de los resultados obtenidos en el abordaje cuantitativo, las cuales han sido elaboradas siguiendo los siguientes criterios:

- Explicar aspectos relevantes y significativos de los resultados en relación con la importancia que los participantes del abordaje cuantitativo han brindado a las diferentes competencias propuestas en el cuestionario.
- Profundizar en las divergencias encontradas entre los diferentes grupos estudiados según: área de conocimiento, profesores enfermeros y no enfermeros, nivel académico y experiencia docente.
- Analizar las respuestas con puntuaciones más extremas, tanto las más bajas como las más altas.

### **Grupo focal n.º 2**

En el caso del segundo grupo, se seleccionaron de manera intencional estudiantes del Grado en Enfermería y profesionales recién egresados, que cumplieran los siguientes criterios de inclusión:



- Curso: estudiantes del Grado en Enfermería que dispongan de dos o más años de estudios universitarios (tercer y cuarto curso).
- Género: se garantizó una distribución por género que refleje la realidad de los estudios del Grado en Enfermería.
- Egresados en la última promoción en el momento de realizar esta fase del estudio (2020-2021).

La distribución de los participantes se expone en la siguiente tabla:

Tabla 47: Participantes en el Grupo Focal de alumnos y egresados

Participante	Género	Curso
<b>A1</b>	Femenino	Cuarto
<b>A2</b>	Femenino	Egresada curso 2020-21
<b>A3</b>	Femenino	Tercero
<b>A4</b>	Femenino	Tercero
<b>A5</b>	Femenino	Cuarto
<b>A6</b>	Masculino	Tercero
<b>A7</b>	Masculino	Tercero
<b>A8</b>	Femenino	Cuarto

Al igual que en el caso anterior, el desarrollo de la sesión estará organizada a través de un guion semiestructurado (Anexo 3) y estructurada en función de las categorías generales, las cuales fueron:

1000. Consideraciones generales del modelo de competencias docentes.

2000. Competencia contextual.

3000. Competencia metacognitiva.

4000. Competencia de planificación.

5000. Competencia metodológica.

6000. Competencia de evaluación.

7000. Competencias de comunicación instrumental e interpersonal.

8000. Competencia de trabajo en equipo

9000. Competencia disciplinar.

10000. Nuevas competencias no exploradas en el modelo.

### Desarrollo de los grupos focales de profesores y alumnos

Previamente a la realización de los grupos focales, se contactó de manera directa con los participantes para exponerles los objetivos del estudio y los preceptos ético-legales que protegían su participación en los mismos, atendiendo igualmente a todas las preguntas que pudieran presentar acerca de su desarrollo. Finalmente, se remitió a cada uno de ellos un consentimiento informado (Anexo 4), el cual debió ser devuelto al investigador firmado antes del inicio de cada una de las sesiones.

Debido a la situación sociosanitaria acaecida en el momento de realizar el estudio y con la intención de poder incluir a participantes sin que la distancia geográfica supusiera una limitación, los grupos focales fueron realizados de manera telemática a través de la plataforma *Zoom*. Todas las sesiones fueron grabadas para su posterior transcripción literal. El investigador participó como moderador en las sesiones, teniendo una duración aproximada de 2 horas.

### Codificación y análisis de los datos

En la investigación cualitativa, el análisis de los datos obtenidos puede considerarse como cíclico y continuo a lo largo del estudio (Hernández et al., 2014), pese a ello, se puede situar el inicio de esta fase en la transcripción literal de las sesiones, mediante una interpretación inicial de los datos y la asignación de significación a cada categoría.

Tras realizar la transcripción literal de las sesiones, el análisis de la información obtenida se estructuró atendiendo a los subprocesos propuestos por Miles y Huberman (1994). A través de un proceso de reducción de datos se procedió a simplificar la información, seleccionando aquella que fuera relevante para los objetivos del estudio mediante un sistema que permitió codificar y organizar los resultados:

- Categorización: una vez establecidas las categorías generales del estudio y tras un análisis profundo de la información, se establecieron las subcategorías, las cuales fueron emergiendo a lo largo del estudio de los discursos.
- Codificación: para la codificación de la información, los distintos datos fueron fragmentados y extraídos de los discursos en función de su significación, relación y pertinencia con los objetivos del estudio, siendo agrupados en unidades analizables. En este proceso se empleó un sistema alfanumérico, asignando a cada participante una letra (P para profesores y A para alumnos) y un número en función de su orden de intervención en el grupo. Las unidades discursivas fueron organizadas mediante un código de colores a través de los cuales fueron asignadas a las categorías correspondientes.

### Criterios de calidad

Para asegurar la confiabilidad de los resultados obtenidos, se siguieron los criterios de credibilidad, transferencia, consistencia y confirmabilidad de Lincoln (1995) para fundamentar la investigación cualitativa.

Además, se procedió a la comprobación de la calidad del análisis de los discursos con algunos participantes seleccionados de manera aleatoria. A todos ellos se les mostraron los resultados de las transcripciones y del informe para asegurar que fueran reconocidos y objetivar el que se hubiera conseguido trasladar de manera veraz y fehaciente sus ideas, opiniones, pensamientos y sentimientos con respecto al tema de estudio.

### Consideraciones éticas

La participación en el estudio fue voluntaria, pudiendo los individuos abandonarlo en cualquier momento sin ningún perjuicio, asimismo no estuvo prevista ninguna remuneración por la misma.

El tratamiento de los datos se realizó conforme a los preceptos de la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

Todas las grabaciones fueron destruidas tras su transcripción, manteniendo el anonimato de los participantes durante la elaboración de los informes, preservando que en ningún caso ningún dato se pudiera relacionar con un individuo en concreto.

El fichero obtenido con los datos de audio y vídeo estuvo únicamente en formato digital y ubicado en un ordenador personal al que solo tuvo acceso el investigador, debiendo acceder a través de usuario y clave. Asimismo, se procedió al cifrado de los archivos de audio y vídeo además de la base de datos con el fin de asegurar su confidencialidad. El tiempo de duración de los datos fue el estrictamente necesario para la transcripción literal y el envío a los participantes de su propio informe para cumplir con los criterios de calidad para la investigación cualitativa. Su duración máxima estuvo prevista en un periodo de 1 año. Una vez concluido dicho periodo, los datos fueron destruidos digitalmente a través de borrado informático, el cual permitió eliminar carpetas específicas, discos duros y rellenar espacios vacíos del disco, de manera que la técnica de eliminación fuera segura y no se pudiera volver a recuperar la información eliminada. Durante el tiempo que se mantuvieron los datos, los dueños de estos pudieron ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, portabilidad, etc., dirigiéndose a la dirección de correo [raul.quintana.alonso@gmail.com](mailto:raul.quintana.alonso@gmail.com) es adjuntando copia de su DNI.

### 2.2.1 Análisis e interpretación de resultados

A continuación, se van a presentar los resultados del abordaje cualitativo, incluyendo de manera conjunta la información obtenida tanto en el grupo focal de profesores como de alumnos y egresados, siendo organizada en función de las categorías generales y las subcategorías que emergieron durante el análisis de la misma.

#### 1000. Consideraciones generales del modelo de competencias docentes.

1100. Necesidad de formación docente del profesorado universitario.

En esta subcategoría se pretendió analizar la situación en relación con la formación docente de los profesores de Enfermería y la necesidad real que existe de que estos profesores dispongan de conocimientos específicos en metodología docente.

En este sentido, es muy destacable que existió unanimidad en ambos grupos en relación con la necesidad de que los profesores universitarios en general y de Enfermería en particular deben recibir formación específica en pedagogía y metodología docente, hecho ejemplificado en los discursos de estos estudiantes:

- A5: *“Creo que se debe tener una formación especial para poder ser docente, porque por mucho que sepas, si no sabes comunicarlo de manera verbal o no verbal, al final hay profesores con los que no te enteras, da igual cómo lo expliquen”.*
- A8: *“Yo estoy de acuerdo en que necesitan una formación porque está muy bien que se sepa su tema, pero enseñarlo no es solo saberse su tema sino saber transmitir y motivar a sus alumnos”.*

Los propios profesores reconocieron que existe una carencia en relación con las competencias docentes, la cual puede venir motivada porque no existe ninguna normativa o necesidad de disponer de esta formación para ser docente en la universidad.

- P2: *“Considero que existe una carencia en cuanto a la formación docente del profesorado universitario”.*
- P3: *“Para ser profesores en ningún momento se nos preguntó si teníamos competencia docente, conocimiento o metodología pedagógica”.*
- P4: *“Yo creo que si nos preguntaran ahora mismo si tenemos los conocimientos suficientes, creo que diríamos que nos faltan herramientas”.*

Además, pusieron el foco en que los actuales modelos de acreditación prácticamente no contemplan la necesidad de disponer de formación específica en docencia, aspecto que en muchos casos desincentiva que los profesores consideren mejorar sus competencias en este aspecto:

- P3: *“Creo que un factor importante por el que, en general, los profesores universitarios no tenemos esa formación es que no es un requisito para las agencias de calidad. El requisito es tener el doctorado, es decir, tener una competencia investigadora, pero no docente. Al no existir una regulación normativa, lo dejamos todo a voluntad, necesidad o inquietud del propio profesor”.*
- P5: *“Uno de los problemas es que desde las propias agencias de acreditación se está castigando la docencia y premiando la investigación. Está muy bien la investigación y la transferencia de conocimiento a la sociedad, pero la universidad tiene una función primordial que es la formación de profesionales”.*

Tras analizar los discursos tanto de los estudiantes como de los profesores se ha podido evidenciar que existe la necesidad de que los docentes dispongan de una formación específica en pedagogía para poder transmitir sus conocimientos a los alumnos con eficacia y calidad, no existiendo hoy en día elementos que motiven a estos profesores a mejorar sus competencias, salvo la propia inquietud del profesional.

## 1200. Resultados globales del cuestionario

En esta subcategoría se pretendió profundizar acerca de la visión general que los participantes tenían acerca de los resultados globales del abordaje cuantitativo. En este sentido cabe destacar que hubo un gran nivel de consenso con los resultados obtenidos, considerándose apropiados para el ejercicio de la docencia en Enfermería.

- A2: *“Yo creo que, si la gente de verdad que ha contestado a esto lo ha hecho a conciencia y con una opinión de si esto lo lleva a cabo, a mí me gusta que esté en ese orden y todo, que todo eso sea así”.*
- P4: *“En general estoy de acuerdo con los resultados del cuestionario, pero para mí lo más importantes es que exista un equilibrio entre todas estas competencias”.*

Pese a ello, sí que emergieron ideas que difieren con los resultados obtenidos en la metodología cuantitativa, como por ejemplo la necesidad de brindarle una mayor importancia a la competencia metacognitiva en la función docente, hecho que queda evidenciado en los siguientes discursos:

- A8: *“La competencia metacognitiva no debe ser de las últimas, si tú no te evalúas, si no mides si lo que estás enseñando está llegando, ¿Cómo vas a saber si lo estás haciendo bien?”.*
- P4: *“Me ha sorprendido mucho que la competencia metacognitiva sea la menos importante para los profesores de Enfermería. O sea, si tú no te analizas lo que estás haciendo, no puedes hacer una contextualización de tu contenido”.*
- P5: *“Yo me he quedado también con que la competencia que ha obtenido la menor puntuación sea la metacognitiva. Creo que no es casualidad que lo que menos nos preocupe o menos valoremos sea nuestra actualización en las competencias docentes. Siendo además una exigencia de nuestros propios estudiantes el que estemos al día, que nos actualicemos y mejoremos nuestra capacidad docente”.*

Desde la perspectiva de los estudiantes también emergieron ligeras discrepancias, principalmente motivadas por la competencia docente que debería ser considerada como más importante, que bajo su prisma debería ser la relativa a la comunicación interpersonal.

- A3: *“Lo que más valoramos son las clases en las que el profesor no te hace sentir que eres un número, tú eres el 300, tú eres el 100 y se acaba y no sé ni quién eres. Eso a mí me parece algo básico y fundamental”.*
- A6: *“La comunicación interpersonal es muy importante. No tiene sentido que en muchas universidades se obvие, siendo tan importante como es”.*

Finalmente, es muy destacable que los profesores participantes en el grupo focal estuvieron de acuerdo en considerar que la competencia disciplinar no es tan relevante para los profesores que son enfermeros, siendo prioritarias las competencias relativas a la capacidad pedagógica de los docentes. En este sentido es importante recordar que en el abordaje cuantitativo la competencia disciplinar fue la considerada como la más importante por este grupo de docentes.

- P3: *“Me sorprende que le demos tanta importancia a la competencia disciplinar, es decir, al contenido, cuando todos estamos de acuerdo en que en lo que realmente necesitamos más apoyo y acompañamiento es en la parte pedagógica”.*

Según estos docentes, un profesor enfermero ya dispone de los conocimientos relativos a su disciplina, por lo que se deben focalizar los esfuerzos formativos en dotarle de las competencias necesarias para transmitir ese conocimiento de manera adecuada a sus estudiantes.

- P2: *“Si seguimos pensando que la competencia disciplinar es la más importante, dejamos relegadas las competencias de planificación, metodológica, etc. Es decir, nos incorporamos a la docencia porque somos expertos en el área clínica, pero luego la parte de planificación, metodológica, que para un docente son más importantes, las dejamos de lado (...) porque de base todos somos enfermeros, por lo que para ejercer*



*la docencia, para mí las más importantes son la metodológica y planificación”.*

- P4: *“La competencia disciplinar claro que es importante, pero creo que todavía tenemos una percepción de que la docencia en Enfermería se basa en enseñar las técnicas y que para eso únicamente vale con la experiencia. Yo he invitado a enfermeros con mucha experiencia a dar algunos talleres y me han dicho: esto no es como era en mi tiempo, los alumnos te preguntan todo, qué haces, porqué lo haces así, cómo les vas a evaluar, lo que yo hago lo hago por tradición y ellos quieren saber todo. Por ello tenemos que percibir que la competencia diciplinar es importante, pero la planificación y metodología docente lo son aún más”.*

1300. Influencia de la disciplina enfermera en las diferencias de puntuaciones entre profesores.

Como se pudo apreciar en el abordaje cuantitativo, se detectó diferencia estadísticamente significativa en la importancia que los profesores enfermeros y no enfermeros dieron a las competencias docentes, destacando las relativas a la comunicación instrumental e interpersonal. Es por ello que en ambos grupos focales se trató de indagar si el hecho de que un profesor fuera enfermero podría suponer un elemento diferenciador a la hora de desempeñar la función docente.

En este sentido, tanto los profesores como los estudiantes indicaron que no han percibido que la disciplina del profesor tenga relación, en general, con su actividad docente.

- A2: *“La verdad es que no, basándome en mi experiencia, no”.*
- P4: *“Bajo mi punto de vista, considerando que las puntuaciones en general han sido altas, no veo significativa la diferencia entre disciplinas”.*

Los estudiantes sí que manifestaron diferencias entre profesores, pero no por su disciplina, sino por su edad, considerando necesaria una actualización en las metodologías de los profesores con mayor edad.

- A3: *“Más que hablar de disciplina, yo veo la diferencia en la edad, puede ser que tengan otro concepto de las clases y a lo mejor lo que hay que hacer son cursos para renovarse. La manera de dar las clases cambia con el tiempo y los alumnos son distintos y hay que adaptar las clases a los tiempos en los que estamos”.*
- A5: *“Los profesores deben adaptarse a lo que hay hoy en día, no pueden seguir haciendo lo que hacían hace 5 o 10 años porque ni la situación es igual, ni los alumnos son iguales”.*

### 2000. Competencia contextual.

2100. La importancia del contexto donde se ejerce la docencia.

La competencia contextual fue una de las valoradas con menor puntuación, es por ello que en ambos grupos focales se trató de profundizar en este aspecto a través de la visión de los estudiantes que reciben la formación y de los propios profesores que la imparten. En este sentido, es muy destacable que tanto profesores como alumnos dieron una gran importancia a esta competencia, considerando que no se puede impartir una materia sin conocer el contexto en el que se está desarrollando.

Todos los profesores manifestaron la necesidad de que los docentes conozcan no solo la realidad de la disciplina en la que imparten docencia, sino de la estructura y funcionamiento del sistema universitario, destacando una realidad que es frecuente en los profesores de Enfermería, los cuales acuden desde el ámbito clínico a impartir docencia en la universidad, desconociendo totalmente su funcionamiento, aspecto que en muchos casos genera incertidumbre y ansiedad.

- P3: *“Yo considero que es imprescindible que conozcamos el contexto en el que estamos académicamente. Creo que una de las necesidades de los docentes, sobre todo cuando empiezan a dar clase, es conocer cómo funciona la universidad, es decir, ¿Cuál es el contexto académico? ¿Cómo funciona? Sobre todo los enfermeros que venimos de un contexto clínico y ahora nos ponen a dar clase y no sé qué significa esto de profesor titular, ayudante doctor o cómo se accede a ello. Es imprescindible que alguien nos*

*enseñe y nos ayude a integrarnos en el contexto académico, porque crea ansiedad y estrés a los profesores nuevos, más que dar la clase, el desconocer el contexto de la universidad, ya que es un mundo muy nuevo y muy diferente para los enfermeros”.*

- P5: *“Yo creo que es muy importante enseñar a los profesores el contexto de la universidad, su normativa y regulación, su organización. Hay muchos profesores que te dicen, no sé lo que soy, si colaborador, ayudante, no saben qué significa eso, cómo se consigue, cómo se regula su docencia. Es muy importante enseñar este contexto”.*

Otros profesores también expusieron la importancia de adaptarse al contexto de los estudiantes que acuden a las aulas, siendo capaces de adecuarse a la realidad de los mismos, la cual es muy cambiante con el paso del tiempo.

- P2: *“Es muy importante saber el contexto en el que damos clase y a quienes nos estamos dirigiendo, por ejemplo en la actualidad con los estudiantes que son todos nativos digitales, tenemos que adaptar la docencia a su realidad y al periodo que estamos viviendo”.*

Los estudiantes también indicaron que es muy importante que el profesor se adapte al contexto en el que imparte la docencia, pero su perspectiva difiere de la manifestada por los profesores. En este caso hubo unanimidad entre los alumnos al afirmar que los profesores que imparten docencia en el Grado en Enfermería y no son enfermeros deberían conocer el contexto de la disciplina en la que enseñan, para así poder adecuar la carga docente de sus materias a lo que realmente es necesario para un profesional de enfermería.

- A3: *“Yo creo que hay profesores que al no ser su rama enfermería, se toman su asignatura como si estuviésemos en esa carrera y tenemos que estudiar como estudiaron ellos, tenemos que saber como saben ellos y hay veces que tienes que coger y decir, a ver, estoy en enfermería, no tengo que quitar importancia a mi asignatura, pero estudian para ser enfermeros”.*
- A7: *“Básicamente está en entender la profesión, entender la enfermería, porque yo he visto desde el principio profesores que no tienen ni idea de qué*

*va esto. Mi peor profesora me la he encontrado aquí en la universidad, porque no entendía lo que era la Enfermería”.*

## 2200. La participación de profesores en innovación docente

Este elemento fue uno de los evaluados como menos importante en el abordaje cuantitativo, motivo por el cual se trató de profundizar en él para objetivar la importancia que le brindan tanto los estudiantes como un grupo de profesores.

En este sentido, es muy destacable que hubo unanimidad tanto en el grupo de alumnos como de profesores en la afirmación de que la participación de los docentes en la innovación es muy importante ya que les brinda la capacidad de adaptarse a las nuevas corrientes en la enseñanza y a usar las nuevas tecnologías en la misma.

- A3: *“Yo sí que considero la innovación una herramienta fundamental. No lo puedes hacer en todas las clases y con todos los contenidos, pero sí me parece que es necesaria una renovación, pero por el bien del alumnado. Con el tiempo los recursos son distintos y van cambiando y cuanto más didáctico y práctico sea, más y mejor vamos a aprender”.*
- A5: *“La docencia tiene que ir a caballo de la sociedad, se deben introducir herramientas de innovación siempre que se respeten los valores de aprendizaje, que haya feed-back, al final avanzar en tu forma de dar la clase”.*
- P2: *“Hoy en día tenemos muchas más herramientas y recursos docentes innovadores que yo creo que deberíamos incorporar y que ya no son los recursos o herramientas, sino los conocimientos sobre su manejo”.*
- P5: *“En los tiempos que corren es imprescindible que los profesores participemos en programas y formaciones de innovación docente, tenemos que adaptarnos a los tiempos que corren y si hoy en día la audiencia es digital, la clase no puede ser analógica”.*

### 3000. Competencia metacognitiva

#### 3100 autoevaluación de la docencia

Como se pudo observar en los discursos de los participantes en ambos grupos focales, la competencia metacognitiva y, en concreto, la autoevaluación que un profesor realiza de su actividad docente, fue un elemento considerado como muy importante, motivo por el que los participantes en esta fase del estudio discreparon de los resultados del abordaje cuantitativo, donde la valoración de la misma fue inferior al resto.

Debido a que esta competencia obtuvo una de las menores puntuaciones, se consideró necesario profundizar en este aspecto, buscando la visión tanto de alumnos y profesores para determinar cómo debía ser abordada tanto en el modelo competencial definitivo, como en el plan formativo derivado de éste.

Existió un gran consenso entre los estudiantes y los docentes a la hora de afirmar que la menor puntuación de esta competencia ha podido estar motivada por la actitud de los profesores, considerando que no quieren asumir que su actividad docente pueda tener áreas de mejora:

- A2: *“Yo creo que hay una parte del mismo profesor que tiene que asumir que a lo mejor carece de alguna competencia o habilidades. A muchos profesores les cuesta asumir que se puedan estar equivocando en ese sentido”*
- P3: *“Yo creo que a lo mejor los profesores no dan tanta importancia a la evaluación de su docencia porque no les gusta que les digan lo que hace mal, eso muchas veces cuesta asumirlo”.*

La importancia de la actitud del profesor en la evaluación de su función docente emergió también en ambos grupos, quedando ejemplificada en el discurso de esta profesora:

- P4: *“Independientemente de los procesos de evaluación externa, que coincido en que son necesarios, los profesores debemos continuamente hacernos la pregunta ¿Lo estoy haciendo bien? ¿En qué puedo mejorar?”*

### 3200. Los procesos de evaluación docente

En relación con los procesos de evaluación docente, también hubo consenso entre alumnos y profesores en manifestar que son herramientas muy necesarias para la mejora continua, pero que deben ser revisadas debido a que, en muchas ocasiones, la metodología de obtención de la información provoca que los resultados no se relacionen totalmente con la realidad del desempeño del profesor, sobre todo en los procesos de evaluación en los que participan los estudiantes.

- A5: *“Es complicado sacar resultados veraces de la evaluación que hacemos los alumnos, primero porque mucha gente lo hace al azar y luego por miedo, mucha gente se piensa que vais a saber que son ellos los que han contestado”.*

En relación con los procesos de evaluación externa, como es el Docentia, todos los profesores manifestaron la importancia de que un docente conozca su funcionamiento y participe del mismo.

- P1: *“Yo sí que creo que es importante conocer y participar en estos procesos de evaluación, por ejemplo el Docentia. Te sirve para parar y reflexionar sobre lo que has estado haciendo los últimos cuatro años, cómo has estado dando las clases, qué formaciones has realizado y eso te sirve para detectar áreas de mejora y poder ponerles remedio”.*
- P4: *“A mí me ha hecho reflexionar el haber participado en procesos como el Docentia. Es verdad que muchas evaluaciones que realiza no son justas y debería mejorarse, pero en mi caso me hizo reflexionar en aspectos de la evaluación que podía mejorar”.*
- P6: *“Me llama mucho la atención que el ítem conocer y participar en procesos de evaluación externa de la actividad docente se haya considerado menos importante ya que, si no conocemos bien lo que nos van a evaluar,*

*pues es difícil orientarnos, no sabemos hacia dónde tenemos que dirigir nuestra mejora en la docencia”.*

#### 4000. Competencia de planificación

##### 4100. Evaluar los conocimientos previos de los estudiantes

La evaluación previa de los conocimientos de los estudiantes como elemento para planificar la asignatura fue otro de los elementos que menor puntuación tuvieron en el abordaje cuantitativo, debido a ello se decidió indagar sobre el mismo, con el objetivo de explorar a través de las opiniones de los participantes en los grupos focales si realmente era menos importante este elemento competencial y con ello evaluar su presencia en el mapa de competencias y en la formación derivada del mismo.

Nuevamente se observó unanimidad en las valoraciones que tanto estudiantes como profesores realizaron acerca de este elemento. En concreto, los alumnos indicaron que evaluar sus conocimientos previos para realizar la preparación de las clases es muy importante, ya que no solo orienta las acciones formativas sino que brinda seguridad a la clase a la hora de afrontar la materia.

- A3: *“Además eso nos da mucha más seguridad (...) Se ha visto en otras asignaturas, por ejemplo, en inglés no se hizo evaluación previa y pasó lo que pasó, toda la clase suspensa, luego cambió la metodología y fue bien”.*
- A4: *“El hecho de preguntar antes de empezar un tema nuevo e incidir en los conocimientos que tienen los alumnos para orientarte sobre cómo está la clase, eso ayuda a saber lo que tiene que dar el profesor o saber en qué nivel está la clase”.*
- A8: *“A mí me parece importante que se tomen en cuenta los conocimientos previos, creo que ayuda mucho a no perder el hilo de las clases y a que al final el tema que se te da, la gente lo vea con más claridad y que se tenga que ver mejor”.*

Desde la perspectiva de los profesores, también se incidió en la importancia de evaluar el nivel previo de los estudiantes, sobre todo en las materias clínicas, las cuales precisan de la integración de los conocimientos de las asignaturas básicas para poder ser comprendidas de manera adecuada.

- P1: *“Yo creo que en ciertas asignaturas, por ejemplo en Enfermería Clínica, que toca aspectos de fisiología, anatomía y patología es súper importante conocer el nivel de conocimientos de los alumnos, porque a lo mejor no recuerdan nada de fisiología y hay que volver a empezar por ahí porque si no no se van a enterar de nada”.*
- P2: *“Considero que en la planificación es muy importante conocer a los alumnos que tenemos delante, desde dónde partimos y hacia dónde queremos llegar, sobre todo para diseñar de manera adecuada las dinámicas de clase”.*
- P6: *“No se puede dar por hecho que traigan un nivel de conocimiento alto a la hora de planificar la asignatura, entonces es bueno no dar por hecho muchas cosas y analizar antes cómo está la clase”.*

#### 5000. Competencia metodológica.

##### 5100. Herramientas docentes en el aula.

Muy relacionado con la participación en actividades de innovación docente, tanto los profesores como los estudiantes, indicaron que es muy importante emplear herramientas innovadoras en el desarrollo de las clases. Aun así, también hubo consenso en indicar que la clase magistral es un elemento fundamental que no debe ser denostado ya que en muchas ocasiones sigue siendo la vía más eficaz para transmitir conocimiento a los alumnos.

- P1: *“Considero que la clase magistral sigue siendo una metodología válida y que funciona, pero sí que es verdad que tenemos que hacer también cosas innovadoras, emplear nuevas metodologías que hagan participar más a los alumnos”.*



- P6: *“Lo primero que quiero significar es que el modelo de clase magistral existe desde el siglo XII y el siglo XIII, y es un modelo que se ha perpetuado hasta prácticamente finales del siglo pasado. Ha funcionado y ha funcionado muy bien. Y no solo en España, sino en todo Europa, en todo Occidente”.*

Para los alumnos, el empleo de métodos prácticos, visuales y digitales supone un aumento de su atención y motivación en las clases, por lo que abogan por que los profesores incrementen su uso en la docencia, sobre todo en disciplinas como la Enfermería con una elevada actividad práctica.

- A6: *“La docencia más práctica, si te van a explicar un procedimiento no tiene sentido que eso sea con diapositivas. Dame la información, pero déjame ver cómo se hace y practicar el hacerlo, porque luego nos estudiamos el procedimiento y vamos al hospital y vemos que realmente no tiene nada que ver”.*
- A8: *“Los métodos visuales aportan mucho y favorecen mucho a la hora de aprender y hacen que la clase no sea tan aburrida y que sea más amena”.*

#### 5200. La diversidad en el aula y su relación con la disciplina enfermera

Otro de los elementos en los que se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre profesores enfermeros y no enfermeros en el abordaje cuantitativo fue el relativo a *“diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto”*. Debido a ello, se trató de buscar una explicación a esta realidad, tratando de conocer si, bajo el prisma de los participantes en los grupos focales, existe esta diferencia entre ambos grupos de docentes.

En este sentido, se observó una discrepancia entre los profesores y los estudiantes, ya que los primeros afirmaron que no tiene que existir una relación entre la disciplina del docente y considerar la diversidad de la clase:

- P1: *“Yo creo que es independiente la condición de enfermero o no del profesorado, independientemente de la disciplina todos somos académicos y funcionamos en el aula un poco de la misma manera”.*
- P3: *“No es necesario el perfil de enfermero para nada. Yo creo que todos somos docentes y sabemos perfectamente, sin necesidad de que sea una profesión concreta de Enfermería. Eso va más en la persona que no en la formación que tiene”.*

Sin embargo, los estudiantes manifestaron haber experimentado diferencias en este aspecto entre profesores que eran enfermeros y otros cuya disciplina era diferente:

- A3: *“Yo pienso que parte de la enfermería te obliga tener la mente abierta y a entender al máximo número de personas, entender a la diversidad y la enfermería lo exige para ser un buen enfermero (...) La enfermería para mí es humanización y en otras profesiones no es”.*
- A7: *“Yo sí que entiendo que pueda tener más mano con los diferentes alumnos alguien que sea enfermero, porque su trabajo en parte es atender a esa gran diversidad, que a lo mejor otro profesor que no haya convivido con pacientes y puede tener menos tacto”.*

#### 6000. Competencia de evaluación

Una de las funciones más importantes para los docentes es la de saber organizar herramientas de evaluación que de manera objetiva permitan determinar si los estudiantes han adquirido los conocimientos y competencias establecidos para cada materia. Es por ello que resultó llamativo el hecho de que esta competencia no tuviera una puntuación mayor en el abordaje cuantitativo, hecho por el que se preguntó a profesores y alumnos acerca de su visión sobre la misma.

Desde el punto de vista de los estudiantes, que un docente planifique adecuadamente una evaluación es muy importante, destacando dos aspectos: que se comunique a los alumnos previamente la metodología de evaluación y que ésta suponga un reto intelectual para los mismos.

- A3: *“Una manera mala de evaluar es provocar el estudiar de memoria y vomitar apuntes”*
- A7: *“Si un profesor te quiere exigir ciertas cosas para evaluarte, te lo tiene que dejar claro, eso es lo importante, más que luego que te ponga en el examen X cosas para que tú demuestres lo que sabes. Si una persona deja claro lo que se te pide, no deberías tener problemas para llegar al examen y ser capaz de cumplir con esa evaluación”.*

En este sentido, los profesores manifestaron que la evaluación es una de las funciones más difíciles de cualquier docente, siendo muy importante el diseñar estrategias que no solo permitan evaluar los conocimientos sino la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, un elemento en el que sería necesaria formación. Además consideraron muy relevante el disponer de conocimientos para poder “evaluar su evaluación”.

- P3: *“Para mí un aspecto muy importante es saber evaluar mi evaluación, es decir, saber cuántos alumnos han contestado bien a según qué preguntas, qué temas han sido los que han salido peor, si he sabido evaluar correctamente. Tener tiempo y saber hacer esto sería muy interesante”.*
- P1: *“A día de hoy, todavía diseñamos nuestras evaluaciones para evaluar conocimientos y una de las cosas que supuestamente iba a traer el Grado es que íbamos a evaluar por competencias. Yo creo que es una de las cosas que ninguno nos paramos a pensar y creo que deberíamos analizar si estamos evaluando correctamente y tomar medidas al respecto”.*
- P6: *“En relación a la evaluación por competencias, es una de las cuestiones que más miedo nos da a los profesores porque, por ejemplo, ¿Cómo evaluáis la bioquímica por competencias? Es lo que nos piden las agencias y que tenemos que hacerlo, pero creo que no sabemos y es un punto en el que nos tienen que enseñar”.*

### 7000. Competencias de comunicación instrumental e interpersonal

Durante el abordaje cuantitativo quedó de manifiesto que las competencias de comunicación son muy importantes para la función docente. En este sentido, es muy destacable que tanto los estudiantes como los profesores coincidieron en destacar que la comunicación interpersonal es la que mayor importancia tiene en el proceso docente en Enfermería, corroborando así lo obtenido en la primera fase.

- A4: *“La comunicación interpersonal es súper importante, porque yo he tenido una situación muy mala y para mí estar estudiando y que motivos externos te pongan obstáculos, el que se preocupen por ti y te motiven es súper importante”.*
- A8: *“A mí me parece que la comunicación interpersonal es muy importante porque no solamente enseñar es dar un tema, sino conocer al alumno, saber que lo que estás dando le llegue y le estés motivando”.*
- P3: *“Para mí la comunicación interpersonal es fundamental, te ayuda a poder contextualizar como hablamos antes y así saber a quién tienes delante”.*
- P4: *“Me parece que es una competencia fundamental para ser un buen docente, porque cada alumno viene con sus circunstancias y no siempre son favorables para el aprendizaje, entonces darles la confianza para que en un momento dado se abran, te cuenten sus situaciones, esa parte de relación con el alumno creo que es muy importante”.*

En el análisis de los resultados del cuestionario se objetivó una relación estadísticamente significativa entre los profesores enfermeros y la importancia que se brindó a la comunicación interpersonal, siendo este grupo el que mayor importancia le dio. Este hecho se quiso contrastar con los participantes en el abordaje cualitativo, indicando éstos que en este caso sí es plausible que exista esta relación, la cual puede explicarse debido a la idiosincrasia del ejercicio de la enfermería, la cual implica desarrollar constantemente la comunicación interpersonal en situaciones complejas como son la enfermedad y la muerte, siendo esta trasladada al aula de manera natural por los profesores enfermeros.

- P1: *“Yo creo que aquí sí que depende mucho del tipo de carrera que hayas estudiado y creo que el ser enfermero condiciona, por las experiencias que vivimos, por el sentido de acompañamiento, de cuidar de nuestra profesión”.*
- P2: *“Quizá los enfermeros damos más importancia a la comunicación interpersonal por nuestra experiencia clínica con los pacientes, porque lo asociamos a conectar más con los alumnos, a generar más confianza, a que se sientan más seguros. Creo que es una competencia fundamental en un profesor de Enfermería”.*
- A3: *“Yo sí que puedo llegar a entender que un enfermero dando clase lo que necesita es una cercanía y es un trabajo de cara al público y muy humano y eso sí que se puede comunicar en clase, no como si viene un físico, un matemático o un estadístico, que la parte más humana no la usan en su trabajo diario, pero un enfermero sí y por eso tiene ese tacto, porque se lo ha dado su profesión y su formación, por moverse en el hospital y encontrarse cada día con 100 personas”.*
- A4: *“Una persona que se mete a estudiar Enfermería tiene unas inquietudes y cualidades de empatía, cercanía, comunicación, que a lo mejor otros no tienen”.*
- A6: *“Los enfermeros sí que se nota que son más cercanos fuera del aula y dentro del aula”.*

#### 8000. Competencia de trabajo en equipo

En relación con el trabajo en equipo, todos los participantes afirmaron que los profesores deben disponer de esta competencia, sobre todo cuando imparten materias de manera conjunta con otros profesores, ya que una descoordinación entre docentes impacta directamente en la calidad de las clases y en la satisfacción de los estudiantes con las mismas.

- P3: *“Considero que es fundamental saber trabajar en equipo, saber coordinar a profesores de la facultad, pero más importante en Enfermería es saber incluir a enfermeros clínicos expertos que den su visión del hospital. O el profesorado sabe trabajar cohesionado o los estudiantes lo notan rápido y se pierde confianza y credibilidad”.*

- P5: *“Pienso que un profesor tiene que saber coordinar a distintos profesores, profesionales clínicos, colaboradores que participen en sus asignaturas para que las clases se organicen de manera adecuada, no se repita temario o no se deje algo sin explicar”.*
- A3: *“Eso se nota, cuando los profesores de una asignatura hablan y se comunican para que el alumno reciba lo mejor. Yo conozco gente de otras universidades que tienen en una asignatura 10 profesores, este me ha dado esto, este me lo ha vuelto a repetir, este no sabía que han dado los otros y al final eso es malo para el alumno, por eso, que haya esa organización entre profesores es fundamental”.*
- A5: *“Recuerdo una asignatura en la que tenía a tres profesores y cada uno evaluaba de una manera diferente, cada uno daba su clase de manera distinta y eso a la hora de entender y sacar la asignatura nos costaba mucho porque ¿Éste cómo iba a evaluar? ¿Y el otro? Creo que es una locura que haya descoordinación total entre el equipo de profesores”.*

Un matiz importante que emergió en el grupo de profesores, es la idea de que no todos los docentes tienen la obligación de participar en los órganos de gestión de las universidades, pero sí deben tener formación al respecto, de cara a saber coordinar equipos, como se ha visto anteriormente, o de resolver conflictos con compañeros.

- P1: *“El profesorado debe tener formación en gestión de equipos, hay muchos profesores que no van a ocupar puestos de gestión, pero deberán saber coordinar sus asignaturas o módulos. El trabajo en equipo en el aula y en la facultad es fundamental y tenemos que saber gestionarlo y organizarlo”.*
- P2: *“Otra habilidad importante es la de saber resolver conflictos, resolver cuando hay una discrepancia de opinión, en la evaluación, porque para planificar sobre el papel parece más fácil, pero luego hay que llegar a acuerdos con los compañeros y veo más difícil conseguir la resolución de los conflictos que la planificación”.*

### 9000. Competencia disciplinar

Sobre esta competencia, ya emergió anteriormente que es muy importante para los profesores enfermeros, pero que no debe supeditarse a las competencias estrictamente docentes como son la planificación, metodológica, evaluación, etc.

- P3: *“Me sorprende que le demos tanta importancia a la competencia disciplinar, es decir, al contenido cuando todos estamos de acuerdo en que en lo que realmente necesitamos más apoyo y acompañamiento es en la parte pedagógica”.*

Sin embargo, los estudiantes sí que brindaron más importancia a esta competencia, afirmando haber encontrado diferencias sustanciales en las clases recibidas por profesores enfermeros con mayor experiencia.

- A3: *“Es que hasta los profesores tenéis que haber notado diferencias entre unos y otros”.*
- A4: *“La experiencia también te hace poder enseñárselo a otra persona. A ti la experiencia ha podido facilitarte ese problema que tuviste en su día y ahora te ayuda a enseñarlo a otras personas”.*
- A8: *“Te da una perspectiva, otro punto de vista alguien que lleva poco tiempo o que lleva 20 años trabajando en algo, te da perspectivas distintas, porque uno sabe más como es el mundo real”.*

### 10000. Nuevas competencias no exploradas en el modelo

En esta categoría se preguntó a los participantes por las competencias que habían propuesto los participantes en el abordaje cuantitativo y que no estaban incluidas en el modelo competencial propuesto. En este sentido, hubo unanimidad en ambos grupos a la hora de indicar que una competencia básica en el desarrollo docente en el siglo XXI es la competencia digital y que como tal debe ser enseñada a los docentes y desarrollada de manera integral en la formación que éstos imparten a sus estudiantes.

- P1: *“Incorporaría la competencia de nuevas tecnologías, la sociedad está avanzando tan rápido, sobre todo tras lo ocurrido con el confinamiento en la pandemia, que es urgente adquirir esta competencia digital”.*
- P6: *“Coincido con mis compañeros, en mi caso creo que la competencia digital es prioritaria ahora mismo en la universidad, nuestros alumnos han crecido en un contexto digital y conviven todo el día con la tecnología, por lo que debemos aprender a adaptarnos a su realidad y usarla en beneficio de la docencia”.*
- A3: *“La competencia digital debería estar ahí, más en el año en el que estamos, más después de la pandemia y que ahora todo el mundo tiene un ordenador en casa, es lo que hay ahora”.*
- A2: *“Una competencia que tiene que ser muy importante es la digital, yo creo que es el futuro y se debe dar un hueco a lo que más se está usando ahora, por el tema de la pandemia”.*
- A4: *“Si todo el mundo se moderniza, ¿Por qué la educación no?”*

Finalmente, en el grupo de los profesores destacó la propuesta de una de las participantes, la cual indicó que sería importante dotar a los docentes de competencias en coaching educativo, para poder emplearlas en resolver situaciones problemáticas o conflictivas con sus estudiantes.

- P2: *“También veo muy interesante conocer el coaching educativo, por ejemplo si vienen alumnos desmotivados, si les falta un impulso o tienen algún problema, el saber cómo ayudarlos o motivarlos”.*



### 2.3 Discusión

El estudio de las competencias docentes que los profesores de Enfermería deben presentar para realizar su función con eficacia y calidad está escasamente desarrollado, suponiendo este hecho una importante limitación que no solo afecta al propio docente, el cual no dispondrá de la capacidad para transmitir de manera adecuada a sus estudiantes los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la disciplina enfermera, sino que dificultará que éstos se conviertan en unos profesionales competentes en el futuro (Pennbrant, 2016; Salminen et al., 2021). Esta situación se ve agravada por el hecho de que gran parte de los profesores, sobre todo los enfermeros y médicos, migran directamente desde el ámbito asistencial al académico sin experiencia ni formación pedagógica (Gilbert y Womack, 2012; Wendler et al., 2021), además de tampoco existir un consenso con relación a qué competencias docentes deben desarrollar estos profesores (Fitzgerald, et al., 2020; Salminen et al., 2013; OMS, 2016) el cual ayude a orientar los planes formativos para estos profesionales. Este hecho supone que, en muchos casos, la formación que se está impartiendo en las facultades de Enfermería tenga una mayor relación con la motivación personal o lo que los docentes vieron hacer a sus profesores cuando eran estudiantes, que con un proceso pedagógico sistematizado y avalado científicamente, aspecto que se ejemplifica en el discurso de uno de los profesores participantes en el Grupo Focal:

- P1: *“Un día entras a formar parte del equipo de la entonces escuela y te dicen que te toca prepararte esta asignatura y dices bueno, pues tomas de referencia lo que hicieron los profesores que tuviste tú en aquel momento. Y bueno, luego con el tiempo pues si tú quieres te vas formando, pero sin ninguna directriz, sino que depende de la autonomía del profesor”.*

Considerando esta situación del ejercicio docente en las Ciencias de la Enfermería, se hace imprescindible el realizar un profundo análisis de las competencias que estos profesores deben presentar, como punto de inicio para el desarrollo de un plan formativo que permita homogeneizar el desarrollo de la enseñanza que se está impartiendo en las facultades de Enfermería, siendo éste el objetivo principal de este proyecto.

### 2.3.1 Método científico

Ante una realidad escasamente estudiada, sobre todo en el contexto universitario español, la investigación proyectiva se contempló como la metodología de análisis que de una manera más profunda podría dar respuesta a los objetivos planteados. Cabe recordar que este despliegue metodológico se caracteriza por el diseño de una propuesta derivada de un problema o necesidad detectada, tratando con ello de proponer soluciones a una situación determinada, exponiendo cómo deberían ser las cosas para poder funcionar de una manera adecuada, en este caso brindar una formación de la máxima calidad a los estudiantes de Enfermería en las universidades españolas (Hurtado,2012).

Se considera que esta metodología de investigación es adecuada y ha permitido responder a dichos objetivos debido a su visión holística, mediante la cual se han podido estudiar todos los elementos del problema en su contexto, es decir, el sistema universitario europeo y español, las relaciones dinámicas que permite establecer entre las diferentes metodologías y procesos empleados, hecho que ha brindado un muy elevado rigor científico a esta investigación, así como la elevada participación que ha permitido la aproximación a todos los actores implicados, habiendo explorado la visión de docentes, alumnos y gestores, lo que ha permitido abordar todas las realidades del ejercicio de la docencia en Enfermería (Das et al., 2018).

Para poder ejecutar esta investigación proyectiva se han planificado tres fases, en las cuales se han desplegado diferentes métodos de investigación conducentes a abarcar toda la realidad del objeto de estudio mediante un proceso continuo y metodológicamente riguroso, hecho que, como se podrá apreciar a continuación, permite inferir una elevada calidad de los resultados obtenidos.

En la fase exploratoria-descriptiva se diseñó una profunda revisión bibliográfica de la literatura existente en relación con el contexto universitario europeo y español y, sobre todo, acerca de la función y competencias de los profesores tanto de manera general, como específicos de Enfermería. Se decidió comenzar la investigación con esta metodología debido al carácter acumulativo de

la misma, permitiendo explorar en profundidad el problema de estudio y con ello permitiendo la conceptualización que derivó en el mapa de competencias propuesto (Codina, 2020).

De una manera más concreta, la revisión bibliográfica se puede entender como la selección de los documentos disponibles sobre un tema, en este caso las competencias docentes de los profesores de Enfermería, con la intención de expresar determinadas ideas sobre la naturaleza del mismo y la forma en la que éste se va a investigar, así como la evaluación eficaz de estos documentos en relación con la investigación que se propone (Hart, 1998). Esta metodología ha sido imprescindible en el desarrollo de este trabajo, debido a que se trata de un estudio detallado, selectivo y crítico, desplegado de manera sistematizada a través de un método riguroso de búsqueda con lenguaje controlado en las principales bases de datos de Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud, permitiendo con ello integrar la información esencial acerca del sistema universitario, el rol de los docentes y las competencias que deben presentar para realizar su labor con calidad y eficacia, pudiendo así obtener una perspectiva unitaria y de conjunto de este problema de estudio, la cual permitió desarrollar el mapa de competencias propuesto de una manera fundamentada por la evidencia científica (Guirao, 2015).

Pese a que el mapa competencial estuvo sustentado por una alta evidencia proveniente de la fase exploratoria, se consideró necesario dotarlo del mayor rigor científico, considerando la relevancia que iba a presentar en el desarrollo de la posterior acción formativa para los profesores de Enfermería. Debido a ello, se diseñó la segunda fase, analítica-exploratoria, la cual estuvo sustentada sobre un modelo de teoría fundamentada. Se ha considerado que este planteamiento metodológico es el más correcto para aproximarse de una manera profunda a la realidad de la acción docente de estos profesores debido a su carácter interpretativista, y por tener sus raíces en el interaccionismo simbólico, elementos que junto a su método inductivista permite establecer una teoría sólida que brinde una explicación a un fenómeno de estudio concreto, en este caso las competencias docentes que deben presentar los profesores del Grado en Enfermería (Páramo, 2015).

En la ejecución de este modelo, se planteó un diseño mixto secuencial explicativo, a través de un abordaje cuantitativo y cualitativo. Esta decisión fue adoptada debido a la consideración de que ambos métodos por separado no permiten abordar el problema de estudio en toda su profundidad debido a que desde el paradigma cuantitativo se establecen análisis correlacionales, poniendo la medición como fin, mientras que el cualitativo emplea métodos descriptivos e interpretativos que buscan la comprensión antes que la medición (Alarcón et al., 2016). Al combinar ambos métodos, se consiguió aprovechar las fortalezas de cada uno de ellos, limitando las debilidades que se hubieran obtenido al ejecutarlos por separado, dotando al modelo competencial presentado en este estudio de un soporte científico y metodológico sólido, el cual permite considerar con certeza estas competencias para el desarrollo de la posterior acción formativa que permita mejorar la calidad de la docencia que actualmente reciben los estudiantes de Enfermería.

En relación con el método cuantitativo empleado, cabe destacar que participaron un total de 327 profesores con asignación docente en el Grado de Enfermería, obteniendo representación de todas las Comunidades Autónomas de España. Si bien es cierto que se desconoce el número exacto de profesores que pueden impartir materia en este Grado, ya que en muchas ocasiones participan profesores de otras Facultades, se han tomado como referencia los datos publicados en relación con los profesores asignados a las Facultades de Enfermería de España, los cuales, según el Informe de la Conferencia Nacional de Decanas y Decanos de Enfermería, suponen un total de 3571 (CNDE, 2021). Tal como se expuso en la metodología, se alcanzó una muestra estadísticamente representativa considerando una precisión de error de 0,02. Pese a ello, es necesario considerar que debido a la metodología de muestro empleada en este estudio, no se puede afirmar categóricamente que los resultados obtenidos son totalmente extrapolables para la totalidad de la población a estudio, aunque debido al elevado número de participantes, sí que se puede considerar la elevada solidez de los mismos.

Considerando las principales variables sociodemográficas, también se puede afirmar que se ha conseguido una muestra que refleja fielmente la realidad de la enseñanza de las Ciencias de la Enfermería, aspecto que refuerza la anteriormente indicada solidez de los resultados.

En relación con la identidad de Género, casi el 70% de los participantes fueron mujeres, este hecho se relaciona totalmente con la profesión enfermera, la cual desde sus inicios ha sido desarrollada mayoritariamente por mujeres. Según los últimos datos publicados, en España, el 84% de los profesionales de enfermería colegiados corresponden al género femenino (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022a). En este sentido, se ha de destacar que en la carrera docente e investigadora, el número de enfermeras mujeres disminuye moderadamente con respecto al total de la profesión, siendo muy similar al obtenido en el presente estudio, en concreto, según los mismos datos del Instituto Nacional de Estadística, el porcentaje supone en este caso un 66% (INE, 2022b).

Otro aspecto en el que se ha conseguido trasladar la realidad del profesorado es la edad media de los docentes, con 47,75 años, siendo la edad media de la población a estudio de 48 años (CNDE, 2021).

Sobre la experiencia docente, se considera que se ha podido obtener una representación adecuada de los diferentes grupos de profesores, consiguiendo un elevado número de respuestas para todos los grupos incluidos en el estudio, los cuales eran desde 1 año hasta más de 30 años de experiencia.

En relación con la formación académica de los profesores, es razonable considerar que el 74% sean profesores enfermeros, aunque este resultado no se puede contrastar con informes oficiales, porque no existen datos publicados acerca de la disciplina de los profesores que imparten docencia en el Grado de Enfermería. Lo que sí se puede contrastar es el grado académico de los mismos. En este estudio, casi un 70% de los profesores disponían de grado de doctor, siendo la media de los profesores universitarios en España del 76% (CNDE, 2021).

Considerando la categoría profesional de los participantes, también se puede afirmar que se ha conseguido abarcar toda la realidad de la docencia en Enfermería, habiendo obtenido respuestas por parte de profesores incluidos en todas las categorías, además con una distribución muy próxima a la manifestada por los informes oficiales (CNDE, 2021). En este sentido es importante destacar que, aunque la distribución se haya podido aproximar a esta realidad en la que, por ejemplo, el número de catedráticos adscritos a las facultades de Enfermería es escaso, los resultados estadísticos obtenidos en función de esta variable deben ser interpretados con cautela, debido a la importante diferencia existente entre el número de participantes incluidos en las diferentes categorías profesionales analizadas.

Finalmente, también es muy destacable la distribución de las materias impartidas, habiendo conseguido la participación de profesores de todas las áreas implicadas en la formación de los estudiantes de Enfermería.

Estos datos refuerzan la consideración de haber conseguido aproximarse a la realidad de los profesores que imparten docencia en las facultades de Enfermería de España a pesar de la limitación del tipo de muestreo, hecho que brinda una importante solidez a los resultados obtenidos en este estudio.

Con relación al abordaje cualitativo, cabe recordar que su diseño estuvo orientado por el carácter secuencial explicativo del método, es decir, fue empelado para dar explicación a aquellos elementos que fueron destacables en el abordaje cuantitativo. Sobre esta metodología, se consideró de gran importancia el incorporar la visión de los principales agentes implicados en la actividad educativa universitaria debido a que, tal como afirman Alarcón et al., (2015) la práctica pedagógica debe reconocer la función que cumplen cada uno de los actores en el aprendizaje, reconociendo los diferentes roles y la forma en la que éstos se relacionan. Es por ello que se consideró la presencia de profesores de diferentes universidades españolas, tanto públicas como privadas, gestores académicos, así como estudiantes y recién egresados. Como se ha podido apreciar en los resultados del estudio, gracias a la profundidad de sus discursos y al rigor con que éstos han sido codificados y analizados, se considera que esta metodología ha

aportado una visión muy amplia en relación con los resultados obtenidos acerca de las competencias que deben presentar los profesores de Enfermería, hecho que nuevamente aporta un elevado grado de evidencia científica y rigor al mapa competencia que ha emanado a través de esta investigación.

### **2.3.2 Resultados del estudio**

Uno de los elementos nucleares del diseño metodológico propuesto es la comparación o contraste del modelo elaborado con la información encontrada a través de la metodología exploratoria-descriptiva, buscando los puntos de encuentro y desencuentro con las diferentes teorías y modelos competenciales analizados en esta fase inicial, aspecto que se va a exponer a continuación.

En esta línea, con la intención de aportar más rigor al modelo definitivo, no solo se ha contrastado con los previamente citados, sino que se ha buscado evidencia científica que avale las decisiones adoptadas con relación a las competencias y elementos definitorios incluidos en el mismo, con la intención de poder profundizar en las implicaciones que el desarrollo de estas competencias por parte de los profesores de Enfermería puede tener en su labor docente, así como para poder confirmar que el modelo elaborado es metodológicamente riguroso y responde a la última evidencia científica en las Ciencias de la Educación.

Para que la comprensión de la realidad estudiada sea completa, se van a exponer de manera conjunta los resultados relativos al abordaje cuantitativo y cualitativo, destacando aquella información más relevante para dar respuesta a los objetivos del estudio.

Un dato de gran relevancia, el cual justifica el desarrollo de trabajos como el presentado en esta tesis, es el que evidencia que el 77% de los profesores encuestados manifestaron que no se les requirió ningún tipo de formación docente para acceder a su puesto de trabajo como profesores universitarios. Esta situación ya fue mencionada en el marco conceptual, siendo reafirmada por la literatura existente, la cual indica que, en términos generales, los profesores universitarios acceden a la carrera docente sin ningún tipo de formación pedagógica, emigrando

directamente desde otros espacios profesionales, siendo en el caso de la enfermería la asistencia sanitaria, y sin percibir la necesidad de disponer de estas habilidades y conocimientos (Gamboa, 2017; Logan et al, 2016; Martínez et al., 2019; Mas, 2011). Esta situación se ve agravada con que actualmente es muy escasa la literatura que aborda la formación y competencias docentes en profesores de Enfermería, existiendo además una gran variabilidad entre los diferentes países del EEES en relación con los requisitos y conocimientos que deben presentar estos profesores (Salminen, et al.,2021; Zlatanovic et al., 2017).

Generalmente, estos requisitos dependen del país en el que se imparte la docencia. Por ejemplo, en Alemania los profesores deben disponer el título de Enfermería y, a partir de 2029 será obligatorio que dispongan de un título de máster (Bundesgesetzblatt, 2017). En el caso de Finlandia precisan no solo del título de Enfermería y un máster, sino un mínimo de 3 años de experiencia clínica (Finlex, 2014), siendo requisito en España, Irlanda o Islandia el disponer de estudios de Doctorado para poder realizar la carrera docente (BOE, 2007; Salminen, 2021). Lo que sí parecen tener en común estos países es que la formación especializada, máster o doctorado, no tiene que ser en relación con la docencia, suponiendo este hecho una importante limitación en la calidad educativa que se está impartiendo en las Facultades de Enfermería.

Pese a que todavía existe controversia acerca de la relación entre la preparación docente de los profesores y los resultados de sus estudiantes, habiendo hallado además pocos estudios centrados en el ámbito universitario, sí parece que existe una correlación entre que los docentes dispongan de una formación específica en pedagogía y un mejor resultado académico de sus estudiantes (Harris y Sass, 2011).

En este sentido, es importante destacar que uno de los factores que impactan en mayor medida en el rendimiento académico de los estudiantes es la gestión del aula por parte del docente. Sobre este hecho, está ampliamente demostrado que una gestión eficaz del entorno de aprendizaje impacta directamente en el rendimiento de los docentes, siendo un aspecto más relevante que factores como la inteligencia y el nivel socioeconómico de los mismos. Es por



ello que los docentes que han recibido formación en este sentido estarán en mejor disposición de gestionar su aula de una forma adecuada, que aquellos que ejercen la docencia sin formación específica, consiguiendo con ello un mejor aprovechamiento y rendimiento por parte de sus estudiantes (Stough, et al., 2015).

Una de las principales limitaciones para la formación docente de los profesores se encuentra en la propia realidad del sistema universitario actual. Tal como afirman Caballero y Bolívar (2015), en un inicio la principal función del profesor universitario era dotar a los estudiantes de la formación académica necesaria para desenvolverse eficazmente en una profesión, sin embargo, desde inicios del S XXI, este deber, pese a mantenerse, ha quedado supeditado a otro, la investigación, siendo actualmente la que permite al docente alcanzar un mayor éxito y prestigio profesional, además de ser el factor más limitante a la hora de desarrollar su carrera profesional.

Esta situación ha supuesto una desviación del objetivo prioritario de la docencia universitaria, la cual siempre ha sido la formación de los estudiantes, a otros objetivos más relacionados con adquirir relevancia académica y social a través de la investigación (Zabalza, 2009). Este hecho se puede confirmar a través de la organización de los sistemas de evaluación del profesorado, los cuales dan más importancia a la actividad investigadora que a la docente, ayudando así a comprender este cambio generado en los últimos años y cuáles son las características que actualmente definen el perfil del profesorado (Caballero, 2013; Caballero y Bolívar, 2015). Esta realidad emergió en el grupo focal realizado con profesores, quedan reflejada en la siguiente fracción discursiva:

- P3: *“Creo que un factor importante por el que, en general, los profesores universitarios no tenemos esa formación es que no es un requisito para las agencias de calidad. El requisito es tener el doctorado, es decir, tener una competencia investigadora pero no docente. Al no existir una regulación normativa, lo dejamos todo a voluntad, necesidad o inquietud del propio profesor”.*

Este hecho, ha supuesto que gran parte de los esfuerzos e interés de los profesores por su formación vayan destinados a adquirir conocimientos y competencias en investigación, limitando la preocupación que presentan por sus aptitudes docentes y la calidad de la enseñanza que están brindando a sus estudiantes (Mayor, 2009).

Esta realidad se puede apreciar en la siguiente cita, la cual es antigua, pero refleja a la perfección la problemática existente en la actualidad con relación a la ponderación de la importancia de la función docente e investigadora en los profesores universitarios:

*“La producción investigadora tiene una clara primacía sobre la calidad docente, que gradualmente se ha ido convirtiendo en un peaje que es preciso pagar para ocupar una plaza en la universidad”* (Monereo y Pozo, 2003; p.7)

Es por ello, que es imprescindible no solo implementar acciones que conduzcan a mejorar las competencias docentes de los profesores universitarios, sino el reflexionar acerca de la realidad de la enseñanza superior, con el objetivo de volver a brindar al ejercicio docente la importancia que realmente tiene, sin descuidar la investigación como eje vertebrador de la ampliación del cuerpo de conocimiento disciplinar. De esta manera se podrían aumentar las inquietudes que los propios profesores presentan con relación a su capacitación docente, consiguiendo con ello mejorar la calidad de la educación que imparten a sus estudiantes.

### Competencias docentes en los profesores del Grado en Enfermería

A continuación, se va a profundizar en el análisis de los resultados relativos a la importancia que los participantes en el estudio han brindado a las competencias docentes propuestas, combinando la información obtenida en los abordajes cuantitativo y cualitativo y contrastando con los diferentes modelos encontrados y la literatura existente con relación a este tema.

### Competencias sistémicas

Tal como se indicó anteriormente, las competencias sistémicas incluyen habilidades y destrezas del profesor para el aprendizaje de manera autónoma, el desarrollo de la creatividad y la adaptación a situaciones nuevas y cambiantes, permitiendo al docente adquirir unos conocimientos que le capacitan para analizar cómo las partes de un todo se relacionan, permitiendo su aproximación a la realidad de su actividad en toda su complejidad (Amor y Serrano, 2018; Macías, 2018; Zabala y Arnau, 2008).

Según la definición del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* estas competencias incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan realizarse mejoras en los sistemas o incluso diseñar nuevos modelos. Para ello, el docente debe presentar capacidad para aprender de manera continua, para adaptarse a nuevas situaciones, debe conocer la idiosincrasia del entorno en el que ejerce su actividad, es decir, la universidad y orientar su motivación hacia la calidad y mejora continua (González y Wagenar, 2003). Todo ello se ha abordado en el mapa competencial propuesto en esta investigación a través de las competencias que se exponen a continuación.

### Competencia contextual

Según Torrá et al., (2012) la competencia contextual se refiere a la capacidad de incorporar a la práctica educativa los principios esenciales de los procesos de aprendizaje que, a la vez de justificar el propio modelo docente, permitan situar la docencia en el contexto epistemológico y sociocultural de la materia que imparte.

Pese a que en términos generales no fue una de las competencias a las que los participantes en el estudio brindaron mayor importancia, sí que se considera relevante para un adecuado ejercicio de la docencia en esta disciplina, sobre todo en el caso de los profesores enfermeros que, como se ha afirmado anteriormente, gran cantidad de ellos acceden a la docencia universitaria directamente desde el ámbito asistencial, por lo que disponen de un escaso conocimiento del contexto tanto institucional como académico de la universidad, presentando problemas para

comprender desde los procesos docentes hasta los sistemas de evaluación y acreditación, tal como quedó reflejado en el grupo focal de profesores:

- P3: *“Yo considero que es imprescindible que conozcamos el contexto en el que estamos académicamente. Creo que una de las necesidades de los docentes, sobre todo cuando empiezan a dar clase, es conocer cómo funciona la universidad, es decir, ¿Cuál es el contexto académico? ¿Cómo funciona?, sobre todo los enfermeros que venimos de un contexto clínico y ahora nos ponen a dar clase y no sé qué significa esto de profesor titular, ayudante doctor o cómo se accede a ello. Es imprescindible que alguien nos enseñe y nos ayude a integrarnos en el contexto académico, porque crea ansiedad y estrés a los profesores nuevos, más que dar la clase, el desconocer el contexto de la universidad ya que es un mundo muy nuevo y muy diferente para los enfermeros”.*

Hay estudios publicados que han abordado esta realidad, como es el caso de Adoniou (2013), la cual en su investigación ha demostrado la importancia de que los profesores adquieran competencias en 4 contextos: personal, el cual engloba las aptitudes que el docente presenta o desarrolla para la docencia, las cuales se engloban dentro de otro área del mapa de competencias sugerido en este estudio; universitario, que engloba la formación relativa a su disciplina; práctico, que se refiere a la experiencia práctica de que dispone el profesor y el que tiene relación directa con el objeto de esta discusión, el contexto laboral, el cual se refiere a los conocimientos que el profesor tiene de su entorno de trabajo, regulación política, normativa, organización interna de su universidad o facultad, etc. En este sentido, la autora sostiene que es muy importante que el profesor conozca previamente y se alinee con el contexto de su entorno de trabajo para que su incorporación sea más satisfactoria y pueda desplegar todo su potencial docente desde un inicio.

Siguiendo esta línea, autores como Fresko y Nasser (2009) afirman que los centros educativos suponen un entorno multidimensional complejo, en los cuales se interrelacionan aspectos políticos, sociales, organizacionales, personales y académicos, los cuales impactan de manera directa en la forma en la que los profesores desarrollan su actividad, así como en el aprendizaje de sus estudiantes,

siendo expresada esta situación por los profesores noveles como un “choque de realidad” ya que manifiestan no haber recibido formación acerca del contexto en el que tienen que impartir su docencia, suponiendo una importante barrera en el inicio de su carrera docente, aspecto que impacta en la calidad de la educación que brindan a sus estudiantes (Mansfiel et al, 2012).

Por todo ello, es muy llamativo que ninguno de los modelos de competencias para profesores de enfermería consultado haya contemplado la competencia contextual, considerando la importancia que el aprendizaje del contexto tiene en la calidad de la enseñanza que ejercen estos profesionales, tal como se ha justificado anteriormente.

Pese a ello, esta realidad no es compartida por otros autores, por ejemplo, el propio equipo de Torrá (2012), que definieron esta competencia, decidieron retirarla de su modelo debido a que, según su reflexión *“los ítems de esta competencia constituyen una descripción de la forma de abordar la función docente de cada universidad y área de conocimiento, pudiendo considerarla como su filosofía de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto, debe impregnar todas las competencias que se propongan”* (p.30).

Esta afirmación puede ser válida para profesores que acceden a la docencia universitaria desde disciplinas cuya actividad esté muy relacionada con el entorno educativo, pero, como se ha podido apreciar, en el caso de la Enfermería u otras Ciencias de la Salud, en las que los estudiantes se preparan para ejercer laboralmente en un ámbito muy concreto y ajeno a la universidad, es necesario que aquellos profesionales que accedan a un puesto docente reciban una formación que les permita conocer en profundidad el entorno en el que están desarrollando su trabajo, no solo desde la perspectiva de los procesos docentes, sino de las condiciones laborales y planes de progresión profesional a las que pueden acceder.

Este hecho se puede contrastar también con los resultados de este estudio, los cuales manifiestan que los profesores enfermeros han brindado una mayor importancia a la competencia contextual que los que imparten la docencia en este grado y su disciplina de origen no es la Enfermería (enfermeros: 4,54; no

enfermeros: 4,35), siendo además esta diferencia estadísticamente significativa ( $p=0,0010$ ).

De la misma forma, se ha podido objetivar como según el profesor adquiere un mayor nivel académico, desciende la importancia que brinda a la competencia contextual, siendo los doctores los que menor puntuación le dieron (4,461), aunque en este caso la diferencia entre grupos no fue significativa ( $p= 0,143$ ). Todo ello puede explicarse con lo que se ha indicado anteriormente, es decir, si el profesor accede a la docencia desde una disciplina ligada al ámbito asistencial (ajeno al universitario) y, según va adquiriendo más experiencia el nivel de importancia que brinda al contexto disminuye, es probable que sea originado por su mayor nivel de conocimientos del mismo por el paso de los años en la carrera docente.

Es importante resaltar que de todos los elementos definitorios que componen la competencia contextual, el que menor puntuación obtuvo fue el relativo a *“participar activamente en proyectos y experiencias de innovación docente”* con 4,39 sobre 5, siendo este resultado llamativo ya que en la actualidad es uno de los elementos más considerados no solo en la propia actividad de los profesores, sino en las herramientas de evaluación de la calidad docente, como es el programa docencia, en el que uno de los ítem más valorados es la participación del profesor en actividades o formaciones relativas a la innovación educativa (ANECA, 2021).

Atendiendo a la definición propuesta por la OCDE, la innovación se entiende como un producto o proceso nuevo o mejorado, el cual difiere significativamente de los productos o procesos anteriores, el cual se ha puesto a disposición de los potenciales usuarios, cuando se trata de un producto, o se ha puesto en marcha dentro de una organización, cuando se refiere a un proceso (OCDE/EUROSTAT, 2018).

Tomando como referencia esta definición, se puede inferir que en términos de innovación educativa, se pueden instaurar innovaciones “de producto” cuando se introducen modificaciones en los planes de estudio, recursos docentes y nuevas metodologías de enseñanza o experiencias formativas (e-learning, simulación clínica, etc.), pero también innovaciones “de proceso”, las cuales se dan cuando

tanto los docentes como las instituciones educativas cambian la organización en la que despliegan su actividad, como por ejemplo, actualizando la forma de trabajar de los profesores (mentoría entre iguales), cambiando la manera de agrupar a sus estudiantes, estableciendo colaboraciones con otras instituciones, etc. (Vincent et al., 2019).

Considerando el contexto social y educativo actual, caracterizado por el cambio constante y por una preponderancia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, cuyo uso ha sufrido una importante evolución, sobre todo motivada por las necesidades educativas derivadas de la pandemia padecida y las restricciones derivadas de la misma (González 2021; Pinos et al, 2020), se hace imprescindible el establecer acciones que fomenten la participación de los profesores en proyectos y experiencias de innovación docente, que deben ir enfocadas a resolver las principales dificultades a las que éstos se enfrentan para generalizar su uso en las aulas, las cuales, según la literatura consultada, se centran en la falta de conocimientos y habilidades en el manejo de las herramientas docentes basadas en las nuevas tecnologías, la propia disponibilidad y motivación de los docentes por aprender a usarlas, así como la apuesta de las instituciones educativas para proporcionar los recursos necesarios para poder desplegarlas (Morales et al., 2015; Şchiopu, 2020). Todo ello redundará en una mejora en la calidad de la docencia que, en este caso, reciben los estudiantes de Enfermería, ya que están ampliamente demostrados los beneficios que aporta la innovación en las aulas, favoreciendo no solo el aprendizaje y la mejora en los resultados académicos, sino también estimulando el intercambio de ideas, los procesos de investigación independiente, el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la autoevaluación de su aprendizaje por parte de los estudiantes (Al-Azawei, 2019; Chan et al., 2017; Karamti, 2016; Liesa et al, 2020).

Es por ello que se ha considerado imprescindible incluir en el programa formativo que se desarrollará más adelante un módulo específico de innovación docente, para dotar a los profesores de las habilidades y competencias necesarias para usar esta importante herramienta en las aulas.

### Competencia metacognitiva

Como se indicó anteriormente, esta competencia permite al profesor monitorizar, autoevaluar y reflexionar acerca de la propia praxis pedagógica, con el objetivo de encontrar posibles áreas de debilidad en su función docente y así establecer acciones de mejora que le conduzcan a un desarrollo profesional excelente (Killeavy y Moloney, 2010; Pinedo et al., 2019; Sanabria et al., 2014;).

En relación con esta competencia, la evidencia consultada afirma que la práctica reflexiva es uno de los procesos más importantes en la formación del profesorado, ya que estimula a los docentes a desarrollar diferentes habilidades como la propia metacognición, la toma de decisiones y el pensamiento lógico (Goodley, 2018). Esta reflexión supone que el docente mantenga un pensamiento reflexivo que le impulse a revisar de una manera sistemática y cíclica su experiencia en el aula, usando sus percepciones y experiencia, así como las valoraciones de sus estudiantes, para evaluar la calidad de su desempeño, tomando acciones para mejorar su docencia y los estándares de aprendizaje de sus alumnos (Zahid y Khanam, 2019).

Esta práctica reflexiva incluye determinadas habilidades, las cuales permiten al docente evolucionar y mejorar su práctica diaria, las cuales son:

- Autoanálisis y autoevaluación continuos.
- Apertura a formas de trabajo diferentes a las ya establecidas.
- Identificación de las prácticas docentes de calidad.
- Apertura para compartir experiencias con compañeros.
- Voluntad y capacidad para cambiar la organización docente en función de las experiencias de sus estudiantes.
- Habilidad para analizar las creencias que sustentan sus acciones como docente, pudiendo modificarlas si la evidencia o los resultados de las mismas así lo justifican (Maksimovic y Osmanovic, 2018).



El desarrollo de la competencia metacognitiva no es innato al profesor, sino que requiere de una formación estructurada y basada en la evidencia que le permita adquirir todas las habilidades necesarias para realizar una práctica reflexiva que realmente sirva de impulso para la mejora de su práctica docente (Lane et al, 2015). Esta necesidad formativa es todavía más importante para los profesores de Enfermería ya que, salvo aquellos que dispongan de estudios relacionados con las Ciencias de la Educación, ninguno de ellos ha recibido formación al respecto en sus disciplinas de origen, como pueden ser la Enfermería, Medicina, Biología, etc., por lo que se ha considerado como indispensable incluir en el plan formativo propuesto un módulo específico de esta área.

La competencia metacognitiva ha sido a la que menor importancia se le ha dado de todo el modelo propuesto, si bien es cierto que su puntuación fue de 4,31 sobre 5, por lo que se puede inferir que en el conjunto del modelo fue la menos considerada, pero aun así su puntuación fue elevada.

Es llamativo que, en relación con este resultado, hubo unanimidad en los grupos focales realizados con profesores y alumnos a la hora de afirmar que no están de acuerdo en que esta competencia sea considerada como la menos importante, indicando que un profesor debe tener conocimiento acerca de cómo está desarrollando su labor y ser capaz de recibir críticas sobre la misma, siempre con el objeto de mejorar su desempeño.

- P5: *“Si tú no te analizas si lo estás haciendo bien o mal, no podrás hacer mucho para mejorar tu práctica docente”.*
- A6: *“La competencia metacognitiva debería tener más valor, creo que los profesores deben conocer cómo están dando sus clases y ser capaces de asumir las críticas cuando no se está haciendo bien y, por supuesto, usarlo para mejorar”.*

Asimismo, trataron de explicar el porqué de esta puntuación, indicando que pudo estar motivada por la propia actitud de los docentes, los cuales en muchas ocasiones no quieren asumir que su actividad tenga debilidades o posibles áreas de mejora, tal como se expuso en los resultados con anterioridad.

- P3: *“Yo creo que, a lo mejor los profesores no dan tanta importancia a la evaluación de su docencia porque no les gusta que les digan lo que hacen mal, eso muchas veces cuesta asumirlo”.*

Esta situación puede ser explicada por la controversia que actualmente existe con relación a la evaluación externa que recibe el profesorado, sobre todo la proveniente por los preceptores de su enseñanza, es decir, los estudiantes. En este sentido, la literatura consultada indica que es necesario que el docente disponga de una elevada confianza y autoeficacia para poder recibir retroalimentación por parte de sus estudiantes de una manera adecuada, empleando estos resultados para implementar cambios efectivos en su práctica diaria, siendo además percibida como menos amenazante si la persona que la recibe está convencida de su utilidad y se muestra abierta a reflexionar sobre ella (Röhl y Gärtner, 2021; Runhaar et al., 2010).

En el otro extremo se encuentran los docentes que no comparten la utilidad de este tipo de evaluaciones de su desempeño, o las perciben como una amenaza a su trabajo. En estos casos, el feedback de los estudiantes es percibido como una experiencia estresante, provocando un elevado escepticismo e incluso el rechazo de la misma por considerar que la inexperiencia de los alumnos invalida los resultados obtenidos (Cherasaro et al., 2016; Elstad et al., 2017; Lechermeier & Fassnacht, 2018).

Cuando se ha contrastado la importancia que se brinda a esta competencia entre profesores enfermeros y no enfermeros, se objetivó que los primeros dieron una mayor importancia a la misma, siendo la diferencia estadísticamente significativa ( $p=0,0146$ ). En este sentido, no se ha encontrado información semejante en la literatura consultada con la que poder contrastar este resultado, por lo que únicamente se puede inferir que los profesionales de enfermería, que en el ámbito asistencial están muy acostumbrados a que tanto las instituciones como los pacientes valoren la calidad de los cuidados que brindan, puedan trasladar esta metodología a la docencia, considerándola como un elemento de importancia para la mejora de su desempeño (Aiken, et al., 2018; Endeshaw, 2021; Karaca y Durna, 2019).

Asimismo, se ha objetivado una tendencia significativa en relación con la experiencia docente ( $p=0,040$ ;  $\text{Tau-b}=-0,0964$ ), dando más importancia los profesores con menor experiencia a la evaluación de la propia actividad docente que los que disponen de más años de ejercicio. En este punto, es importante recordar que debido a la codificación que se realizó de la base de datos, el valor negativo de Tau-b indica una tendencia decreciente de los resultados, es decir que cuanto más experiencia académica, menos importancia se brinda a la competencia metacognitiva.

También es muy destacable la baja valoración que se observó por parte de los profesores catedráticos (3,5 sobre 5), si bien este hecho debe ser interpretado con cautela, ya que la proporción de participantes con esta categoría profesional fue muy baja. Hecho que, entre otros aspectos, ha podido provocar el que esta diferencia no haya sido significativa con respecto a los otros grupos profesionales.

Esta situación no es nueva y está ampliamente estudiada, habiendo encontrado investigaciones desde hace más de 40 años que afirman que cuanto mayor edad y/o su experiencia docente tiene el profesor, consideran menos útiles las retroalimentaciones que puedan recibir sobre la calidad de su ejercicio profesional, tanto si vienen por parte de estudiantes, como de instituciones externas o los propios compañeros (Dretzke et al., 2015; Ilgen et al., 1979; Kunst et al., 2018). Esta situación puede deberse a que, como disponen de una dilatada experiencia, consideran que sus competencias docentes están altamente desarrolladas y su margen de mejora es estrecho, por lo que no precisan de evaluaciones para ello.

Analizando los elementos definitorios de esta competencia, destaca la puntuación relativa a *conocer y participar en procesos de evaluación externa de la actividad docente, siguiendo un modelo de mejora continua*, la cual fue una de las menores de todo el cuestionario, con una valoración de 4,31 sobre 5. Esta puntuación es explicada por los profesores participantes en el grupo focal, en los cuales hubo prácticamente unanimidad al afirmar que actualmente los procesos de evaluación externa de la actividad docente, sobre todo los enfocados a la promoción profesional, como es el sistema de acreditaciones de la ANECA, están altamente focalizados en la actividad investigadora, siendo ponderadamente

menos valorada la experiencia docente, hecho que supone una importante limitación para profesores que inician su actividad docente o se encuentran en centros pequeños, con grupos de investigación más reducidos.

- P5: *“Uno de los problemas es que desde las propias agencias de acreditación se está castigando la docencia y premiando la investigación. Está muy bien la investigación y transferencia de conocimiento a la sociedad, pero la universidad tiene una función primordial que es la formación de profesionales”.*

Pese a que no se ha encontrado literatura actualizada al respecto, esta realidad ya ha sido advertida por investigadores como Caballero (2013), la cual afirmaba que el profesorado universitario contempla la docencia como una actividad que no ofrece las mismas oportunidades que la investigación para la promoción profesional, generando un desequilibrio en el que el prestigio del profesor depende en su mayoría de su currículum investigador y no así del académico. Ya en el año 2013 indicaba que se debería potenciar la conexión entre la docencia y la investigación, haciendo ver a los docentes que su esfuerzo por mejorar el aprendizaje de sus estudiantes no era nimio, debiendo recuperar la actividad docente el prestigio y valor que merece. A la luz de los resultados obtenidos, parece que los esfuerzos de la administración siguen poniendo el foco en la investigación y la percepción del profesorado sigue siendo la misma.

Por otro lado, destaca que la percepción que se tiene acerca del programa docente es diferente al anterior, siendo considerado como una herramienta eficaz para la mejora continua de los profesores universitarios, llegando alguno de los participantes en el grupo focal a sorprenderse de que sus compañeros no le brindaran la importancia que merece.

- P1: *“Yo sí que creo que es importante conocer y participar en estos procesos de evaluación, por ejemplo el docente. Te sirve para parar y reflexionar sobre lo que has estado haciendo los últimos cuatro años, cómo has estado dando las clases, qué formaciones has realizado y eso te sirve para detectar áreas de mejora y poder ponerles remedio”.*

Pese a ello, los resultados de satisfacción con el mismo no son muy elevados, como por ejemplo puede ser el obtenido por los profesores de la Universidad de Salamanca que participaron en el curso 2019-20 en este proceso, los cuales mostraron una satisfacción con el mismo de 3,02 sobre 5 (Agencia de calidad del sistema universitario de Castilla y León [ACSUCYL], 2021), datos que se relacionan con los manifestados por profesores de otras universidades.

Pese a no ser objeto de estudio de esta Tesis, parece imperiosa la necesidad de revisar el proceso de evaluación y acreditación de los profesores universitarios, por otro lado, a colación de los resultados obtenidos, parece que la competencia metacognitiva debe ser considerada en la acción formativa, no solo por el impacto que la autoevaluación de la actividad docente tiene en la calidad de la enseñanza que estos profesores imparten, hecho que justifica el dotarles de herramientas para que la desplieguen de una manera efectiva, sino también para concienciarles acerca de su elevada importancia.

Finalmente, se considera llamativo que esta competencia únicamente se encuentre en dos de los modelos generales para docentes que han sido consultados (Mas, 2011; Torrá et al., 2012) y no se halle en ninguno de los modelos específicos para profesores de Enfermería, ya que, como ha quedado evidenciado, la práctica docente reflexiva y la autoevaluación del ejercicio docente son elementos directamente relacionados con la calidad de la enseñanza que imparten los profesores universitarios, por lo que es imprescindible que esta competencia se encuentre reflejada en los modelos y esté presente en las acciones formativas destinadas a estos profesionales.

### Competencias didácticas

Tal como se reflejó anteriormente, las competencias didácticas engloban las habilidades y conocimientos relacionados con el diseño y despliegue de las estrategias formativas y evaluativas acorde con las necesidades educativas de los estudiantes, contemplando las diferentes realidades sociales, culturales y personales existentes en el aula (Liakopoulou, 2011).

Las competencias didácticas son críticas para el éxito de la función docente, siendo su vital importancia demostrada en múltiples investigaciones (Call, 2018; Simonović, 2021; Tejedor, et al., 2019). Estas competencias son enseñadas a los futuros profesores durante sus estudios en Ciencias de la Educación, incluyendo conocimientos generales y específicos con relación a la pedagogía, psicología general, psicología de la educación, así como habilidades en didáctica y metodología docente. Esta realidad no es igual en el resto de profesionales que ejercen como profesores en la universidad y que provienen de disciplinas ajenas a la Educación, tal como se ha indicado en reiteradas ocasiones anteriormente, hecho que de manera innegable debe suponer una importante limitación en la calidad de la docencia que imparten, ya que carecen de los conocimientos formales y habilidades para desplegar un proceso de enseñanza que impacte de manera profunda en el aprendizaje de sus estudiantes, derivando su ejercicio de la influencia recibida por los estilos docentes de sus propios profesores o de sus estilos personales de aprendizaje (Castillo et al., 2019; Dubovicki y Jukić, 2017; Gardner, 2014; Mansilla y Ricouz, 2016). Por todo ello, este grupo competencial debe suponer una parte central no solo del modelo de competencias docentes propuesto, sino del plan formativo que se derive del mismo.

### Competencia de planificación

Según la Real Academia Española, planificar *supone “hacer un plan o proyecto de una acción”* (RAE, 2014d). Desde el punto de vista de la docencia, se puede entender que la planificación es un borrador que proporciona un marco sobre qué, cuándo, por qué y cómo enseñar, el cual explica los objetivos formativos y las actividades diseñadas para alcanzarlos, así como el impacto esperado en el aprendizaje de los estudiantes (Süral, 2019).

La planificación permite a los profesores organizar de manera sistemática todos los elementos implicados en el proceso docente, así como los tiempos y espacios necesarios para que sus estudiantes adquieran los conocimientos y competencias establecidos, además ayuda a los docentes a monitorizar su propia actividad y a identificar cómo su diseño impacta en el aprendizaje de los alumnos,

apoyando la reflexión continua del profesor acerca de la calidad de su desempeño (Cuñado y Abocejo, 2018).

A la hora de desarrollar la competencia de planificación, son múltiples los aspectos que debe considerar un profesor, los cuales han sido reflejados en el modelo competencial propuesto en este trabajo y sobre los cuales se profundizará a continuación, con la intención de determinar los elementos fundamentales que deben ser considerados en la futura acción formativa.

Los profesores del Grado en Enfermería participantes en el estudio calificaron esta competencia con 4,61 sobre 5, siendo considerada una de las más importantes de las propuestas en el modelo evaluado. Si se analizan los resultados entre profesores enfermeros y no enfermeros, destaca nuevamente una diferencia estadísticamente significativa, considerando los primeros esta competencia como más importante ( $p=0,0041$ ). Realmente no se ha hallado información ni evidencia que justifique esta diferencia, la cual puede ser debida a la preponderancia de profesores enfermeros entre los participantes del estudio. Otra posible explicación radica en la metodología de trabajo de los enfermeros, la cual se fundamenta en el Proceso de Atención de Enfermería (PAE), el cual se diseña para cada paciente y en el que se planifican de manera detallada y sistematizada los objetivos de salud que debe alcanzar y las intervenciones de enfermería necesarias para ello. Todo basado en los diagnósticos de enfermería obtenidos de una valoración exhaustiva de su estado inicial (Herdman y Kamitsuru, 2017).

Desde el inicio de la formación enfermera, se enseña a estos profesionales que la planificación es la base fundamental de la gestión de los cuidados que se brindan a los pacientes, suponiendo una metodología altamente incorporada en la rutina de trabajo en esta disciplina, hecho que puede haber sido trasladado a la práctica docente por estos profesores y por ello dar explicación a la importancia con la que este grupo ha catalogado esta competencia.

En el resto de las variables analizadas, no se objetivaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos, destacando únicamente la importancia

brindada a esta competencia por los profesores de la rama de ciencias sociales (4,3 sobre 5), la cual es ligeramente inferior al del resto de sus compañeros.

Cuando se analizan los resultados de los elementos que definen esta competencia, se puede observar cómo los relativos a *seleccionar y definir los objetivos, competencias y contenidos de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en el perfil personal y profesional de los futuros titulados y programar las actividades teórico-prácticas para el desarrollo de los contenidos, la adquisición de competencias y consecución de objetivos*, obtuvieron puntuaciones elevadas, (4,64 y 4,74 respectivamente).

Parece lógico que los profesores den importancia a los elementos relacionados con el diseño curricular, así como de la elección de las metodologías docentes para llevarlo a cabo, siendo estos elementos fundamentales en la función de un profesor. Este hecho se puede corroborar ya que la presencia de competencias de planificación se ha encontrado en la práctica totalidad de modelos competenciales encontrados en la fase conceptual, como puede ser el de Mas (2011) el cual las engloba en lo que denominó *diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y perfil profesional, todo ello coordinado con otros profesores* o de Torrà et al. (2012), cuyo modelo se empleó de referencia debido a la elevada calidad metodológica de su diseño, y que incluye una competencia de *planificación y gestión de la docencia*. En el caso de los modelos centrados en los profesores de Enfermería, destaca que su diseño es más superficial, por lo que no han contemplado una competencia de planificación independiente, sino que incluyen ciertas habilidades que pueden relacionarse con la misma, salvo el modelo de la OMS (2016), en el que sí se contempla una competencia denominada *currículum e implementación*, en la que se considera de manera directa la planificación de la docencia.

Llama la atención que el elemento definitorio relativo a *analizar y detectar los conocimientos previos de los estudiantes y sus expectativas de aprendizaje* haya obtenido una puntuación inferior al resto (4,28 sobre 5), aunque hay que recordar que sigue siendo muy elevada. Relativo a este resultado se consideró muy relevante contrastarlo con la visión de los estudiantes, por lo que se abordó esta



cuestión en los grupos focales, en los cuales existió unanimidad entre los alumnos en afirmar que para ellos el evaluar sus conocimientos previos para planificar la docencia es un elemento positivo que consideran que mejora la calidad de su aprendizaje:

- A3: *“Además eso nos da mucha seguridad (...) Se ha visto, por ejemplo, en otras asignaturas, por ejemplo, en inglés no se hizo evaluación previa y pasó lo que pasó, toda la clase suspensa, luego cambió la metodología y fue bien”.*

Este discurso fue secundado por los profesores que participaron en este abordaje, los cuales también indicaron que es un elemento muy importante el determinar los conocimientos previos de los estudiantes para poder planificar sus clases:

- P1: *“Yo creo que, en ciertas asignaturas, por ejemplo, en Enfermería Clínica, que toca aspectos de fisiología, anatomía y patología es súper importante conocer el nivel de conocimientos de los alumnos porque a lo mejor no recuerdan nada de fisiología y hay que volver a empezar por ahí porque si no, no se van a enterar de nada”*

Estas afirmaciones son también corroboradas por la literatura consultada al respecto, en la cual se evidencia que para poder planificar de manera adecuada la docencia es necesario determinar los conocimientos previos de los estudiantes, para así poder conocer el nivel de cada uno de ellos, sirviendo esta información como punto de inicio para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje posteriores (Segovia, 2018).

Que un estudiante disponga de unos adecuados conocimientos previos puede afectar a su motivación y aprendizaje, estando demostrado que estudiantes con un nivel elevado de estos conocimientos muestran una mayor auto-reflexión, manteniendo una actitud más activa durante la formación y evidenciando un rendimiento académico superior al de los que disponen de conocimientos previos insuficientes (Bernacki et al., 2012; Song et al., 2016; Yang et al., 2018).

Si bien es cierto que analizar los conocimientos previos de los estudiantes no hace que éstos sean mayores *per se*, sí que puede permitir implementar acciones que permitan brindar un apoyo a aquellos alumnos cuyo nivel de conocimientos sea inferior y con ello que puedan presentar un rendimiento académico similar al de sus compañeros, por lo que se considera muy importante el mantener este elemento definitorio en el mapa de competencias y que sea considerado para la posterior formación en competencias docentes.

### Competencia metodológica

Las competencias metodológicas son aquellas que habilitan al docente para vincular el conocimiento de la disciplina que enseña con la realidad de los estudiantes, con el objetivo de favorecer y potenciar su aprendizaje y desarrollo de competencias personales y profesionales, empleando para ello estrategias metodológicas apropiadas, de acuerdo con modelos pedagógicos y éticos adecuados a cada contexto y situación educativa, siendo por lo tanto una de las competencias clave para cualquier docente (Gairín, 2011; Villaroel y Bruna, 2017).

Tal como afirma Simonović (2021), es una imperiosa necesidad el que los docentes dispongan no solo de una adecuada formación, sino también de una cultura metodológica, la cual les permita desplegar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la máxima calidad, brindando así a sus estudiantes todos los conocimientos y competencias necesarios para adquirir su máximo potencial tanto en el ámbito profesional como personal.

Es por ello que no es de extrañar que esta competencia esté presente, en diferentes formulaciones, en los modelos competenciales analizados, desde el presentado por Smith y Simpson (1993), los cuales plantearon una dimensión llamada *competencias docentes*, pasando por el de Fielden (2001) que contemplaba varias competencias relativas a la metodología docente, como son *dominar los avances en los procesos de enseñanza-aprendizaje, poseer la habilidad de enseñar a un diverso colectivo de estudiantes, con independencia de su origen, nivel socioeconómico o cultura o conocer las aplicaciones de las TIC en el campo disciplinar, desde la perspectiva de las fuentes documentales, así como*

*de la metodología de enseñanza*, además de los propuestos por Mas (2011) con la competencia relativa a *desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal* y Torrà et al. (2012), cuyas *competencias metodológicas* fundamentaron el diseño de las propuestas en este estudio.

En relación con los modelos específicos para profesores de enfermería se objetiva la misma situación, estando presente la competencia metodológica en todos los modelos consultados, pero expuesta de diferentes maneras, como es el caso de la revisión de Zlatanovic et al. (2017) que menciona las *competencias pedagógicas* o el propuesto por la Organización Mundial de la Salud (2016) con lo que denominaron *teorías y principios del aprendizaje en el adulto*.

Atendiendo a la importancia capital que presenta esta competencia, no es de extrañar que los profesores del Grado en Enfermería participantes en este estudio puntuaran su importancia con 4,59 sobre 5, siendo una de las que mayor calificación obtuvo, solo por debajo de la competencia de planificación y la competencia disciplinar, debiendo recordar que esta última solo fue puntuada por profesores enfermeros, por lo que su comparación debe considerarse con cautela.

Al comparar los resultados en relación con las principales variables del estudio, nuevamente se observa una diferencia estadísticamente significativa entre la importancia que le han brindado los profesores enfermeros y no enfermeros, siendo los primeros los que asignaron una puntuación más alta ( $p=0,0031$ ), hecho que puede explicarse por lo expuesto anteriormente. También se ha objetivado una diferencia estadísticamente significativa entre profesores de Ciencias Clínicas, en relación con los de Ciencias Básicas y Ciencias Sociales ( $p=0,025$ ), hecho que se puede responder al considerar que la mayoría de los profesores enfermeros se encuentran englobados en el grupo de Ciencias Clínicas, lo que nuevamente puede haber sido determinante en el análisis realizado. Finalmente, como se ha observado anteriormente, los profesores catedráticos brindaron una menor puntuación a esta competencia (3,33 sobre 5), hecho que nuevamente no se puede considerar como significativo debido a bajo número de profesores con esta categoría que participaron en el estudio.

La importancia que tiene esta competencia para el ejercicio docente se evidencia nuevamente al analizar los elementos definitorios de la misma, los cuales fueron evaluados en su conjunto con puntuaciones elevadas, entre 4,41 y 4,69 sobre 5. En este sentido destaca que el elemento que menor puntuación obtuvo fue el relativo a *“diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto”* con los 4,41 citados anteriormente.

La Conferencia Internacional de Educación, en su cuadragésimo octava reunión celebrada en el año 2008 y titulada “la educación inclusiva: el camino hacia el futuro” determinó que la inclusión en la educación no debe ser un aspecto marginal, sino que es vital para el logro de una educación igualitaria y de calidad entre todos los estudiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2008). Si bien es cierto que en los últimos años se han realizado importantes esfuerzos desde las administraciones y los propios centros en potenciar la inclusión en las etapas de educación obligatoria, su presencia en los estudios superiores es todavía más difusa (Sánchez et al., 2016).

Según los datos publicados por la Fundación Universia, en el curso 2020-2021 había matriculados en las universidades españolas 23851 estudiantes con necesidades docentes especiales, número que no ha dejado de crecer, ya que según la misma entidad en el año 2008 se matricularon 8230 personas con estas necesidades (Universia, 2022).

En este tiempo la realidad de la universidad ha cambiado ampliamente, habiéndose incrementado la participación en la misma, principalmente mediante la incorporación de colectivos que tradicionalmente podían estar marginados en la educación superior, incluyendo estudiantes de diferentes nacionalidades, edades, culturas, situaciones socioeconómicas o capacidades diversas (Thomas, 2016).

Pese a ello, en muchos casos los profesores todavía no implementan acciones en sus clases que contemplen esta diversidad presente en las aulas, pese a que su actitud hacia la misma es positiva (Lombardi et al., 2015). Esta dualidad se puede explicar por un déficit de conocimientos, que hace que estos docentes no

conozcan las estrategias para poder atender a la diversidad de sus estudiantes, como ha quedado demostrado en varios estudios, en los que se evidenció que tras acciones formativas sobre capacitación docente en diversidad, la predisposición y actitud de los profesores a implementar cambios al respecto aumentó (Lombardi y Murray, 2011; Moriña et al., 2015; Murray et al., 2011).

En este punto, es interesante destacar que en este elemento definitorio también se halló diferencia estadísticamente significativa entre profesores enfermeros y no enfermeros, siendo los primeros los que le brindaron una mayor importancia ( $p=0,0027$ ). Ante esta realidad, se preguntó al respecto en los grupos focales, obteniendo una diferente visión por parte de profesores, los cuales indicaron que la disciplina no debería tener relación con atender a la diversidad en el aula, y los alumnos, que manifestaron haber percibido diferencias en este aspecto si el profesor era enfermero o no.

- P1: *“Yo creo que es independiente la condición de enfermero o no del profesorado, independientemente de la disciplina todos somos académicos y funcionamos en el aula un poco de la misma manera”*
- A7: *“Yo sí que entiendo que puede tener más mano con los diferentes alumnos alguien que sea enfermero, porque su trabajo en parte es atender a esa gran diversidad, que a lo mejor otro profesor que no haya convivido con pacientes y puede tener menos tacto”.*

Es verdad que la atención a la diversidad está ampliamente desarrollada en el currículum de la disciplina enfermera, tanto desde una perspectiva cognitiva como cultural, la cual es desarrollada durante el ejercicio diario en el ámbito asistencial, en el que estos profesionales cuidan de personas de diferentes culturas, nacionalidades, religiones y también capacidades, además en situaciones de enfermedad, que ocasionan una elevada vulnerabilidad en las mismas (Rubio y Rubio, 2020), hecho que ocasiona que puedan disponer de una mayor concienciación y habilidades en el trato de estas situaciones.

Un ejemplo de ello se encuentra en una de las principales teóricas de la Enfermería, Madeleine Leininger, la cual postuló la teoría de la diversidad y

universalidad en los cuidados, en la que el ser humano se entiende como un ente integral, que no puede separarse de su procedencia cultural, de su estructura social ni de su comprensión del mundo, debiendo planificar los cuidados de enfermería en función no solo de su estado de salud, sino de esta realidad de cada individuo (Leininger y McFarland, 2002). El hecho de trabajar bajo el prisma de la interculturalidad, entre otros aspectos, puede explicar los resultados obtenidos, sin embargo no se ha hallado ningún estudio con el que se pueda demostrar que la diferencia encontrada tenga algún fundamento científico, por lo que no se ha considerado ninguna diferencia entre estos grupos a la hora de desarrollar el modelo competencial.

Tras lo expuesto anteriormente, se puede concluir que para garantizar la igualdad de oportunidades y facilitar la inclusión del alumnado en la universidad es necesario incorporar los principios de educación inclusiva y atención a la diversidad en el diseño y despliegue de la metodología docente (Moriña, 2017), siendo para ello indispensable formar a los profesores universitarios, hecho que justifica que, pese a haber obtenido la menor puntuación, el elemento definitorio que considera el diseño de estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto sea incluido en el mapa competencial y considerado para la posterior formación en capacitación docente.

Otro de los elementos definitorios que se considera importante destacar es el relativo a *seleccionar y utilizar las TIC como soporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, no porque haya generado controversia en el estudio, ya que además ha obtenido una de las puntuaciones más altas de todo el cuestionario, 4,69 sobre 5, sino por la importancia que el uso de estas tecnologías tiene actualmente en la docencia universitaria, sobre todo tras la experiencia derivada de la pandemia por SARS-CoV2, la cual obligó a implementar estrategias de docencia virtual primero e híbrida después, suponiendo un importante reto para los profesores en general (Lee y Jung, 2021; Torras, 2021).

En este punto, se hace necesario comprender más en profundidad qué supone el término digitalización, ya que, como apuntan Díaz y Loyola (2021), la competencia digital es multidimensional, englobando un amplio conjunto de

habilidades y actitudes interrelacionadas que abarcan aspectos de capacidad técnica, informacional, mediática, comunicacional, de creación de contenidos, solución de problemas, así como la toma de decisiones de manera estratégica y ética, desde una perspectiva didáctico-pedagógica y en un contexto profesional educativo. De esta manera no solo se trata de presentar habilidades técnicas, sino de adquirir una posición crítica, responsable y segura con respecto al uso de las TIC en este ámbito (Cabero et al., 2020).

En una sociedad hiperconectada, el uso de las TIC en la educación debe ser una estrategia a considerar de manera rutinaria, tal como quedó reflejado en los grupos focales, en los que existió unanimidad entre profesores y alumnos en relación con su importancia:

- P1: *“Incorporaría la competencia de nuevas tecnologías, la sociedad está avanzando tan rápido, sobre todo tras lo ocurrido con el confinamiento en la pandemia, que es urgente adquirir esta competencia digital”.*
- A2 *“La competencia digital debería estar ahí, más en el año en el que estamos, más después de la pandemia y que ahora todo el mundo tiene un ordenador en casa, es lo que hay ahora”.*

Además, la pandemia sufrida desde marzo de 2020 ha provocado la aceleración del proceso de transformación digital que ya venía tratando de implementarse desde hacía varios años (OCDE, 2021), provocando una revolución en todos los aspectos políticos, sociales y laborales, entre los que se destaca la educación a todos los niveles (García et al., 2021; Krishnamurthy, 2020). Tal como se ha comentado anteriormente, el confinamiento derivado de esta situación sanitaria obligó a la abrupta incorporación de las TIC en la docencia, pero una vez reinstaurada la presencialidad en las aulas, es el momento de considerar su uso como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo por los beneficios que aporta, como son un aumento de la motivación, participación y colaboración de los estudiantes, así como un incremento en su confianza durante el aprendizaje, además de una mejora en sus competencias digitales, sino por ser un elemento de uso común y estandarizado en la sociedad (Álvarez et al., 2021; Henderson, 2020).

Los beneficios de las TIC en el aula han sido ampliamente estudiados, sin embargo no es objeto de esta tesis realizar una disertación en relación con los mismos por lo que, conociendo que un profesor debe dominar esta tecnología e implementarla en las aulas, se considera necesario entender los aspectos relativos a su competencia y formación en el uso de las mismas.

Pese a su importancia, estudios como el de Pozo, et al (2020) apuntan a que de manera general, parece que los profesores todavía no disponen de un nivel de competencia digital óptimo, hecho que supone un factor limitante a la hora de instaurar herramientas de innovación en su práctica diaria. En otros estudios se ha objetivado como estos docentes presentan sobre todo dificultades en el desarrollo de estrategias de aprendizaje lúdicas, por ejemplo la gamificación y el uso de herramientas digitales para la creación de evaluaciones (Álvarez et al., 2021; Andía et al., 2020).

En función de la categoría laboral, un estudio realizado en profesores universitarios evidenció que según ésta aumentaba, el nivel de capacitación en el uso de nuevas tecnologías era menor, siendo los profesores ayudantes los que mayor nivel competencial manifestaron frente a los profesores titulares y catedráticos, cuyo conocimiento de esta tecnología fue bajo. Además, únicamente el 20% del total de profesores empleaba las TIC de manera eficiente en el aula (Sahito y Vaisanen, 2017). Sobre este asunto, aunque en este estudio no se preguntó por el nivel de conocimientos, sino por la importancia que se daba a las TIC, se puede destacar que no hubo diferencia estadísticamente significativa entre esta importancia y ninguna de las variables sociodemográficas.

Finalmente, se ha considerado necesario resaltar que varios profesores participantes en el estudio manifestaron que se debería incluir la competencia digital como una categoría propia del modelo. En este sentido y tras analizar tanto los modelos ya existentes como la literatura científica al respecto, se ha considerado oportuno mantener como elemento definitorio de la competencia metodológica el uso de las TIC ya que éstas son una metodología más que debe conocer y a la que debe acudir el docente para poder desempeñar su labor con la máxima calidad, pero no es algo exclusivo o que deba ser considerado de manera



aislada entre el resto de metodologías de enseñanza que actualmente existen y que se engloban igualmente dentro de esta competencia metodológica. Lo que sí ha quedado evidenciado es la importante necesidad de incluir un apartado específico para las TIC en educación dentro del futuro plan formativo para profesores de Enfermería.

### Competencia de evaluación

La evaluación del desempeño del alumnado es considerada como uno de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo tal su relevancia que en muchas ocasiones orienta la propia actividad educativa (Sanahuja y Sánchez, 2018). Es por ello que la competencia evaluativa es considerada como una de las competencias clave en el perfil del profesorado de cualquier nivel educativo, siendo así por los beneficios que reporta tanto al aprendizaje de los estudiantes, como a la propia enseñanza y a las instituciones en las que esta se imparte (Bilbao y Villa, 2018).

Pese a la elevada importancia de esta competencia, es llamativo que de los modelos competenciales para profesores en general descritos en este trabajo, únicamente el de Smith y Simpson (1993) con su *competencia de evaluación e información*, el de Fielden (2001) con la relativa a *poseer conocimientos y habilidades relacionadas con el diagnóstico evaluación del alumnado* y el de Mas (2011) a través de la competencia *evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje* sean los únicos que incluyen una competencia específica para esta actividad. El resto de los modelos, como el de Torrà (2012) incluyen elementos definitorios en la competencia metodológica relativos al proceso de evaluación, como son: *mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación y proporcionar retroalimentación continua que favorezca el aprendizaje y autorregulación del estudiante*. En este caso, los investigadores consideraron que la metodología docente incluye las estrategias de enseñanza como de evaluación, sin embargo en el modelo que se presenta en esta investigación se ha determinado que debido a la importancia capital que tienen las actividades de evaluación, éstas deben ser consideradas como una competencia diferenciada de la relativa a las metodologías de enseñanza.

En el caso de los modelos concretos para profesores de Enfermería, esta competencia está presente tanto en el propuesto por Salminen (2000), codificado como *competencias de evaluación*, por el de la Organización Mundial de la Salud (2016) como *seguimiento y evaluación*, y por el publicado por la Liga Nacional de Enfermería (2005) cuya tercera competencia se refiere a *usar adecuadamente las estrategias de evaluación, desplegando una amplia variedad de herramientas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, tanto en el aula como en los laboratorios y en la práctica clínica*.

La evaluación no solo debe entenderse como un acto en el que se aporta una calificación en función de resultados concretos de los estudiantes, sino que debe ser concebida como un recurso didáctico que contribuya al logro de los objetivos de aprendizaje establecidos, promoviendo la participación de los alumnos en la misma. Además debe ser un proceso continuo y procesual, siendo a la vez crítica, reflexiva y democrática, favoreciendo así el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo con ella valores de equidad y respeto (Chappuis y Stiggins, 2019; Hidalgo y Murillo, 2017; Sanahuja y Sánchez, 2018).

Planificar y desplegar una correcta evaluación no es sencillo, por lo que en ocasiones los docentes no siempre manifiestan una postura adecuada hacia esta competencia, habiéndose observado que en muchas ocasiones éstos carecen de la formación pedagógica para evaluar de manera adecuada, hecho que se agrava en aquellos que acuden a la docencia desde otras disciplinas y no han recibido educación formal al respecto (Gudiño, 2015).

Esta realidad fue manifestada por los profesores participantes en el grupo focal, los cuales evidenciaron la dificultad que presentan a la hora de planificar los procesos de evaluación y de conocer si éstos realmente están siendo eficaces para determinar el progreso de sus estudiantes:

- P3: *“Para mí un aspecto muy importante es saber evaluar mi evaluación, es decir, saber cuántos alumnos han contestado bien a según que preguntas, qué temas han sido los que han salido peor, si he sabido evaluar correctamente. Tener tiempo y saber hacer esto es muy interesante”*

- P6: *“En relación a la evaluación por competencias, es una de las cuestiones que más miedo nos da a los profesores (...) creo que no sabemos y es un punto en el que nos tienen que enseñar”.*

Los resultados obtenidos en este trabajo muestran igualmente la importancia que los docentes brindan a esta competencia, habiendo indicado una puntuación de 4,56 sobre 5, pese a lo cual, si se compara con el resto de las competencias, no ha sido una de las que obtuvo una mayor calificación, estando en el sexto puesto, únicamente por encima de la competencia de trabajo en equipo, metacognitiva y contextual.

Analizando los resultados en función de las diferentes variables sociodemográficas, nuevamente se observa una diferencia estadísticamente significativa entre profesores enfermeros y no enfermeros, hecho al que ya se ha dado una posible respuesta anteriormente. En el resto de las variables no se objetivaron diferencias estadísticamente significativas.

Con relación a los elementos definitorios, sus puntuaciones individuales son muy similares a las obtenidas de manera general en la competencia de evaluación, con 4,55 y 4,59 sobre 5. Destaca una puntuación inferior en el elemento *favorecer los procesos de tutoría académica a los estudiantes con el fin de optimizar el desarrollo de sus tareas académicas y los resultados de sus pruebas de evaluación* con 4,43 sobre 5.

Las tutorías son un recurso docente que cada vez está adquiriendo una mayor importancia, siendo consideradas en la enseñanza superior como una de las estrategias de mejora de la calidad en la docencia. En ellas se pretende potenciar las capacidades de cada estudiante y ayudarle a superar las dificultades que puedan ir apareciendo a lo largo de su proceso formativo, suponiendo además un espacio de educación bidireccional, en el que ambas partes convergen en el aprendizaje significativo y dominio de competencias necesarias para el desarrollo integral del estudiante (Alcivar y Gorozabel, 2018).

Es importante que los profesores dispongan de competencias para realizar acciones tutoriales de manera adecuada, tanto por la relevancia de este recurso docente que, como indican Torres et al. (2019), *no solo se limita a transmitir los conocimientos incluidos en el plan de estudios, sino que fomenta actitudes y valores positivos en los estudiantes y facilita el aprendizaje al identificar las fortalezas y debilidades de la persona en formación, promoviendo un mejor desempeño tanto cognitivo como social* (p.6); como por la elevada satisfacción que de manera general manifiestan los propios estudiantes y los profesores con las mismas (Guerra et al., 2020; Hernández et al., 2021). Es por ello que, pese a haber obtenido una puntuación inferior al resto, se considera de gran importancia que este elemento permanezca en el mapa conceptual y que se incluya también en la formación para profesores de Enfermería.

#### Competencia de comunicación instrumental

La comunicación por parte de un profesor en el aula es un aspecto clave, habiendo autores que afirman que el propio proceso de enseñanza-aprendizaje se puede reducir a un proceso comunicativo cuya finalidad es propiciar la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes por parte de los estudiantes (Hernández, 2019).

En este sentido, se entiende que el docente es el emisor de un mensaje, los contenidos de su materia, siendo los estudiantes los receptores del mismo, los cuales pueden responder enviando nuevas informaciones, lo que se conoce como feedback, en función de cómo hayan recibido y procesado el mensaje (Bernardo, 2011; Hernández, 2019).

Esta realidad se puede ejemplificar en la siguiente cita del propio Bernardo (2011):

*“La enseñanza, pues, está en función del aprendizaje: no tiene sentido en sí misma. El proceso de enseñar está imbricado en el proceso de aprender, son como las dos caras de una misma moneda. El proceso de enseñanza-aprendizaje (comunicación) es un proceso interactivo en el que el alumno también emite mensajes hacia el profesor, padres... Es, pues, una comunicación bidireccional que*

*debe utilizar el educador como fuente de información para detectar fallos y aciertos en su trabajo educativo, para subsanar carencias de información de los alumnos y para confirmar la consecución de los objetivos propuestos y controlar el proceso seguido” (p.19).*

La comunicación instrumental es entendida como un proceso dinámico e intencional, la cual se desarrolla con unos objetivos claros, los cuales se relacionan con los propios objetivos docentes, y está mediada por las acciones didácticas planificadas en cada caso y por las interacciones entre los profesores y sus estudiantes en un entorno académico. Además, tiene la función de generar un ambiente que favorezca y optimice el intercambio de conocimiento que contribuya a la formación tanto académica como personal de los intervinientes (Gutiérrez, 2017).

Como se puede apreciar, el acto docente es inseparable del acto comunicativo ya que uno no se puede dar sin el otro, hecho que puede explicar que los participantes en el estudio indicaran que la competencia de comunicación instrumental tiene una elevada importancia, en concreto con una puntuación de 4,57 sobre 5, siendo una de las mejor valoradas.

En relación con esta competencia, se ha vuelto a evidenciar una diferencia estadísticamente significativa entre los profesores enfermeros y no enfermeros, siendo los primeros los que mayor importancia brindan a la misma ( $p=0,000$ ). En este sentido, sí que pueden existir razones que justifiquen esta diferencia, las cuales serán expuestas cuando se discuta la competencia de comunicación interpersonal, ya que ambas comparten la misma explicación, siendo la segunda la que puede provocar realmente que los enfermeros brinden tanta importancia a la comunicación.

Esta diferencia también se ha encontrado en función del ámbito docente ( $p=0,026$ ), siendo los profesores de Ciencias Básicas los que menor importancia han brindado a esta competencia (4,02 sobre 5), siendo aun así una calificación considerablemente elevada. En el resto de las variables, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas para la comunicación instrumental.

Cuando se analizan los elementos definitorios de esta competencia, se objetiva que el que menor puntuación obtuvo fue el relativo a *gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación*, con 4,45 sobre 5. Esta valoración es llamativa, ya que la voz es uno de los principales instrumentos de trabajo de un docente, siendo además uno de los colectivos que sufre un mayor número de patologías derivadas de un sobreesfuerzo vocálico, motivo por el cual llegan a estar consideradas como enfermedad profesional (Arrizabalaga y García, 2017).

La profesión docente exige un sobreesfuerzo continuo de la voz, situación que además se agrava cuando las condiciones de la enseñanza no son las adecuadas, por ejemplo con un elevado número de horas de docencia, estando demostrado que superar las 20 horas semanales de clase está relacionado con una mayor presencia de disfonías, o si el ambiente en el aula no es el apropiado, bien porque exista mucho ruido o porque la acústica sea inadecuada (Domínguez et al., 2019; Fernández et al., 2014). Por todo ello, es indispensable que los profesores desarrollen una adecuada técnica vocal, que permita tanto emplear su voz de una manera correcta para desarrollar el proceso de enseñanza de una manera segura, como para prevenir la aparición de lesiones derivadas del sobreesfuerzo o mal uso, por todo ello se hace necesaria la inclusión de este elemento definitorio en el modelo de competencias, además de valorar la inclusión de un módulo en el futuro plan formativo ya que, tal como indican Botella y Esteve (2016) es muy escasa, cuando no nula, la presencia de materias dedicadas al aprendizaje del uso de la voz, hecho que se agrava en profesores que inician la docencia universitaria desde disciplinas ajenas a las Ciencias de la Educación.

Otro de los elementos definitorios que fueron peor evaluados fue el relativo a *estructurar el discurso según las características del contexto, mensaje y las personas que sean destinatarias*, con una puntuación de 4,46 sobre 5. En este sentido Neira et al. (2018) son claros a la hora de afirmar que la adaptación del discurso al contexto e interlocutor constituye una habilidad esencial en los docentes, ya que en el ejercicio de la enseñanza un profesor deberá comunicarse con diferentes interlocutores (alumnos, compañeros, responsables académicos, etc.), y en diferentes contextos (proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula,

reuniones con miembros de la comunidad educativa, conferencias y congresos profesionales, etc.), siendo por ello imprescindible el que estos profesionales sepan adaptar su lenguaje a las características del receptor y su contexto, para así conseguir implementar una comunicación eficaz (Domingo et al., 2010). Es por ello que se considera que este elemento definitorio debe permanecer en el modelo de competencias y ser una habilidad que se enseñe a los profesores de Enfermería.

Finalmente, se desataca otro de los elementos definitorios cuya puntuación fue inferior, siendo *utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal*, con una calificación de 4,47 sobre 5. En este punto, se podría considerar que la comunicación no verbal puede presentar una baja transcendencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo se conoce ampliamente que en cualquier acto comunicativo, independientemente de su contexto, únicamente el 7% de la información emitida corresponde a las palabras pronunciadas, suponiendo el 38% a la voz en función de su entonación, proyección, resonancia, etc. (hecho que brinda una mayor importancia a lo comentado en el párrafo anterior) y el 55% restante al lenguaje corporal, es decir, gestos, posturas, movimiento ocular, respiración, etc. (Corrales, 2011).

En el ámbito académico, no es muy extensa la literatura encontrada al respecto, siendo además antigua. Aun así, parece que existe unanimidad a la hora de afirmar la importancia de que un docente domine el lenguaje no verbal y lo emplee de manera sistematizada, ya que el uso del mismo facilita la comprensión de los mensajes que emite, favoreciendo la aparición de un clima emocionalmente positivo, el cual ayuda a reforzar la motivación e implicación del estudiante en su aprendizaje (Cantillo, 2014). Más concretamente, se ha demostrado que la actitud no verbal del profesor es un elemento que permite al estudiante una mejor descodificación del mensaje emitido, favoreciendo la integración de conocimientos por su parte. Por el contrario, cuando el mensaje no verbal no se relaciona con el mensaje verbal, se produce un importante obstáculo en el proceso cognitivo de comprensión por parte de los alumnos, dificultando con ello la adquisición de los conocimientos que el profesor trata de impartir (Bambaeeroo y Shokrpour, 2017; Kendon, 2004; McNeil, 2010; Shablico, 2012). Por todo ello, nuevamente se ha considerado importante mantener este elemento definitorio dentro del modelo

competencial para profesores de Enfermería y considerar su inclusión en la formación posterior.

Considerando la importancia capital que tiene el proceso de comunicación en el ejercicio docente, es llamativo que esta competencia no aparezca o su presencia sea de manera residual en la mayoría de los modelos analizados, como por ejemplo en el de Mas (2011), en el que la comunicación figura únicamente como una unidad de la competencia “*Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal*”. En el caso del modelo propuesto por Torrà et al. (2012) sí se brinda más importancia a la comunicación, existiendo una competencia exclusiva para ella, aunque no diferencia si ésta se da en el contexto educativo o interpersonal.

Más llamativo es el hecho de que los modelos competenciales para profesores de Enfermería tampoco incluyan de manera tácita una competencia de comunicación ya que, tal como se ha mostrado con anterioridad, se trata de una de las competencias básicas que debe dominar un profesional de enfermería y, por ende, debe ser aprendida durante su formación, hecho que motiva que los profesores de esta disciplina deban desarrollar y saber enseñar unas adecuadas habilidades de comunicación. En este sentido, se destaca que solo el modelo de la OMS (2016) contempla, de manera muy superficial, esta competencia comunicativa, hecho que refuerza la necesidad de elaborar un nuevo modelo de competencias que abarque todas las dimensiones del ejercicio docente de los profesores de Enfermería.

### Competencias interpersonales

Tal como se afirmó en el marco conceptual, según el proyecto *Tuning Educational Structures en Europe*, las competencias interpersonales se entienden como las capacidades individuales, relativas a la habilidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica, así como destrezas sociales como la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de un compromiso social y ético en los actos desempeñados (González y Wagenar, 2003). De manera



concreta en este proyecto se determinaron las siguientes competencias interpersonales:

- Capacidad crítica y autocrítica.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de trabajar en un ambiente interdisciplinar.
- Capacidad para comunicarse con expertos en otras áreas.
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
- Compromiso ético.

Estas competencias también presentan una elevada importancia para la labor de los docentes, tal como queda reflejado por su presencia en los diferentes modelos competenciales para profesores en general, como es el caso de los propuestos por Saravia (2004) a través de la *competencia personal* o Torr a et al. (2012), que incluyeron una dimensión llamada *competencias interspersonales*, en la que se incluyen los diferentes elementos hallados en el proyecto Tuning. De la misma manera, los modelos para profesores enfermeros también incluyen diversas competencias, las cuales pueden relacionarse con las interpersonales, como ocurre con la revisión realizada por Zlatanovic et al. (2017) en la cual incluye una dimensión titulada *actitudes*, el modelo propuesto por Salminen et al. (2000), que hace referencia a la competencia de *relación con los estudiantes* o el de la OMS (2016) con *comunicación, colaboración y asociación*, además de *principios éticos, legales y profesionalidad*.

Pese a aproximarse desde diferentes prismas, todos los modelos expuestos tratan de definir las actitudes y valores personales que los docentes deben desarrollar en el ejercicio de su profesión, tanto con el alumnado, como con el resto de la comunidad educativa. En este sentido, s  que se puede apreciar en la información aportada en el marco conceptual que algunos de ellos pueden parecer poco precisos en la definición de estas competencias interpersonales, motivo por el que en el modelo propuesto en este trabajo se ha tratado de ser muy específico en esta definición, tanto en las competencias que se incluyen en esta dimensión,

como en los elementos definitorios presentes en cada una de ellas, con la intención de que puedan servir de guía de cara a la elaboración tanto de la acción formativa que se presentará más adelante, como otras que pudieran derivar de esta investigación.

### Comunicación interpersonal

A3: *“Lo que más valoramos son las clases en las que el profesor no te hace sentir que eres un número, tú eres el 300, tú eres el 100 y se acabó y no sé ni quién eres. Eso a mí me parece algo básico y fundamental”*

Sin contar con la competencia disciplinar, que como se ha indicado en varias ocasiones solo fue evaluada por profesores enfermeros, la comunicación interpersonal fue la competencia calificada como más importante por los profesores participantes en el estudio, con un 4,66 sobre 5, demostrando con este resultado, la importancia capital que tiene esta competencia en el desempeño de la función docente.

Esta valoración coincide con lo hallado en otros estudios, que si bien no han evaluado la importancia que los profesores brindan a las competencias docentes, han investigado la relación que una adecuada comunicación interpersonal por parte del docente tiene en sus estudiantes. En este sentido, está evidenciado que cuando los estudiantes se sienten aceptados por los profesores, tienen una mayor motivación, confianza y predisposición en las clases, además de un mejor estado de ánimo durante las mismas, llegando incluso a mejorar su rendimiento académico (Juvonen et al., 2012; Martin, 2014).

Esta realidad también fue corroborada por los estudiantes en el desarrollo de los grupos focales, llegando a expresar que la ayuda de los profesores en momentos de dificultad fue un elemento fundamental para poder desarrollar con éxito su aprendizaje, tal como se ejemplifica a continuación:

- A4: *“La comunicación interpersonal es súper importante, porque yo he tenido una situación muy mala y para mí estar estudiando y que motivos externos*

*te pongan obstáculos, el que se preocupen por ti y te motiven es súper importante”.*

Como se pudo apreciar en el epígrafe de resultados, esta visión es compartida por los docentes, tal como expuso el siguiente participante:

- P4: *“Me parece que es una competencia fundamental para ser un buen docente, porque cada alumno viene con sus circunstancias y no siempre son favorables para el aprendizaje, entonces darles la confianza para que en un momento dado se abran, te cuenten sus situaciones, esa parte de relación con el alumno es muy importante”.*

Al igual que ocurrió con la comunicación instrumental, en los resultados de este estudio se ha objetivado una diferencia estadísticamente significativa entre profesores enfermeros y no enfermeros, siendo los primeros los que mayor importancia han brindado a la comunicación interpersonal (4,75 frente a 4,39;  $p=0,000$ ).

Si bien es cierto que esta diferencia puede deberse al fenómeno del mayor número de participantes enfermeros expuesto anteriormente, el hecho de que el valor de  $p$  sea igual a 0 y de que la puntuación media en el caso de los profesores enfermeros presente una desviación estándar muy pequeña (0,044), hace necesario preguntarse si puede existir algún factor que afecte a que la valoración por este grupo de profesionales haya sido tan alta y homogénea.

Para tratar de explicar esta realidad, nuevamente hay que acudir al núcleo central del ejercicio profesional de la enfermería, el cuidado de las personas, sobre todo en el ámbito asistencial. En este sentido, se debe comprender que el ejercicio del cuidado está intrínsecamente relacionado con el establecimiento de una adecuada comunicación entre el enfermero, su paciente y el entorno del mismo, mediante la cual no solo hacerse comprender, sino poder entender y empatizar con el otro (Kim y Sim, 2020; Madrigal, 2013; Newel y Jordan, 2015).

No se está haciendo referencia a una comunicación instrumental, en la que estos profesionales brindan instrucciones de salud a sus pacientes sin tenerlos en

consideración, sino que todo acto comunicativo de un enfermero pone a la persona en el centro, considerando siempre sus dimensiones bio-psico-sociales. Tal es la importancia que los enfermeros dan a la persona que tienen delante, que en estudios de felicidad y satisfacción laboral, éstos indican que lo que más valoran de su trabajo es el contacto íntimo y cercano con sus pacientes, siendo el motivo principal de insatisfacción el no disponer del tiempo necesario para poder brindarles unos cuidados de calidad y poder establecer una relación adecuada con ellos (Quintana, 2019).

Es posible que esta importancia que los profesionales de enfermería brindan a la comunicación interpersonal con sus pacientes, la cual está ampliamente contrastada, sea trasladada al ámbito académico cuando acceden a la carrera docente, prestando así esta atención a la que están acostumbrados a sus alumnos. Pese a que no se puede establecer una relación causal entre ser enfermero y disponer de unas mayores habilidades de comunicación interpersonal, tanto la realidad de su ejercicio profesional como las experiencias de los propios estudiantes sí apuntan a una posible tendencia a este respecto, tal como se objetivó en los grupos focales:

- A4: *“Una persona que se mete a estudiar Enfermería tiene unas inquietudes y cualidades de empatía, cercanía, comunicación, que a lo mejor otros no tienen”*
- A6: *“Los enfermeros sí que se nota que son más cercanos fuera del aula y dentro del aula”.*

Siendo una visión compartida por alguno de los profesores:

- P1: *“Yo creo que sí que depende mucho del tipo de carrera que hayas estudiado y creo que el ser enfermero condiciona, por las experiencias que vivimos, por el sentido de acompañamiento, de cuidar de nuestra profesión”.*

Es importante destacar que, pese a que pueda existir una relación entre la disciplina enfermera y que estos profesores dispongan de una mayor concienciación en relación con la competencia de comunicación interpersonal, ésta

debe ser parte del núcleo competencial de cualquier docente, sobre todo en los profesores de Enfermería, que deben transmitir su importancia a los futuros enfermeros, por lo que debe estar presente tanto en el mapa competencial propuesto como en la posterior acción formativa.

Por otro lado, es muy destacable que también se ha hallado una relación estadísticamente significativa entre los años de experiencia de los profesores y la importancia que éstos brindan a la comunicación interpersonal, objetivándose además una tendencia en la que según aumentan estos años, la importancia que se brinda a esta competencia es menor ( $p=0,017$ ;  $Tau-b=-0,1149$ ).

En este sentido, cabe destacar que son pocas las investigaciones encontradas que relacionen la experiencia profesional de los profesores con sus habilidades de comunicación interpersonales. Además los resultados encontrados son contradictorios, por ejemplo Zamir y Hina (2017), evidenciaron que los profesores con menos experiencia, en concreto de 0 a 10 años, muestran mejores competencias en comunicación y relación interpersonal con sus estudiantes que aquellos cuya experiencia docente era mayor. Sin embargo Manzanal et al., (2022) en su estudio sobre la valoración de competencias del profesor universitario, encontraron que los docentes con más experiencia valoraron más positivamente las competencias comunicativas e interpersonales que los más noveles, mismo resultado expuesto por Barrio y Barrio (2018), los cuales afirman que, según la percepción de los profesores universitarios participantes en su estudio, las habilidades de comunicación parecen aumentar conforme se incrementa la experiencia de los docentes.

Finalmente, en relación con los elementos definitorios de esta competencia, se destaca la elevada puntuación que de manera generalizada se les ha brindado por parte de los profesores participantes en el abordaje cuantitativo, destacando los relativos a *crear un clima de empatía durante la comunicación interpersonal*, con 4,71 sobre 5 y *escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros* con 4,66 sobre 5. Estas valoraciones corresponden con aptitudes fundamentales que debe presentar un buen docente, máxime cuando está demostrado que una educación basada en la empatía aporta grandes beneficios en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, estudios realizados en estudiantes de Enfermería, evidenciaron una relación directa entre la empatía de los profesores con el desarrollo académico de sus alumnos, llegando a objetivar a través de un metaanálisis, que esta empatía de los docentes era uno de los predictores más fuertes de los resultados positivos de sus estudiantes, tanto los académicos como los afectivos y de comportamiento (Bozkurt y Ozden, 2010; Cornelius, 2007; Meyers et al., 2019; Mikkonen et al., 2015).

Misma situación se ha encontrado con la escucha activa, la cual es una aptitud que debe ser desarrollada por los docentes ya que, entre otros aspectos, se relaciona con una mejora de la relación con sus estudiantes, la cual impacta de manera directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ayudar a los profesores a establecer relaciones satisfactorias con el resto de la comunidad educativa (Kourmousi et al., 2018; Bond, 2012).

#### Competencia de trabajo en equipo

El trabajo en equipo es una de las competencias más valoradas en el sector educativo, siendo importante su adquisición por parte de los docentes debido a al impacto que tiene en las organizaciones en las que éstos trabajan, estando demostrado que ambientes en los que los docentes disponen de esta competencia y la desarrollan, mejora la efectividad a la hora de realizar sus tareas, se alcanzan en mayor medida los objetivos establecidos y hay una mejor predisposición a resolver los problemas (Aparicio et al., 2021; Torrelles et al., 2015).

En un mundo interconectado, en el que el trabajo colaborativo destaca, sobre todo en el ámbito educativo, en el cual se hace indispensable la participación en proyectos docentes, de innovación e investigación con compañeros tanto de la propia institución como de otras universidades a nivel nacional e internacional, los profesores deben adquirir las habilidades y competencias necesarias para poder trabajar en equipo, superando su individualidad y cooperando por un bien común (Donmoyer, 2012; Villardón, 2015).

Tal como indican Krichesky y Murillo (2018), disponer de una adecuada competencia de trabajo en equipo facilita a los docentes el conseguir nuevas

oportunidades de desarrollo profesional, las cuales se basan en la reflexión compartida con compañeros sobre diferentes aspectos de la práctica docente y la investigación, además ayuda a aprender conjuntamente con los mismos, estimulando la motivación y el compromiso del profesorado, siendo por ello también considerada una herramienta para la mejora de la calidad de la enseñanza (Butler y Schnellert, 2012; Jäppinen et al., 2016).

Tras mostrar la importancia que esta competencia tiene para el desarrollo de las funciones de un profesor, llama la atención su escasa presencia en los modelos competenciales analizados en el marco conceptual, estado únicamente presente como competencia en el modelo de Torrà et al. (2012). Por otro lado, en la propuesta de Mas (2011) se hace referencia a dos elementos competenciales, los cuales son *participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales* y *mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente*. Cabe destacar que ninguno de los dos hace referencia explícita al trabajo en equipo, por lo que se debe inferir que en ellas se hace alusión a esta competencia tan importante para los docentes.

En el caso de los modelos competenciales para profesores de Enfermería, esta competencia está presente en el modelo propuesto por la Organización Mundial de la Salud (2016) a través del denominado *comunicación, colaboración y asociación*, en el que incluyen un elemento que hace referencia de manera explícita a esta competencia, siendo el mismo: *fomentar el trabajo en equipo y de colaboración con instituciones tanto docentes como clínicas*.

Es llamativo que, tras evidenciar la relevancia que la competencia de trabajo en equipo tiene en la función de los profesores, los que participaron en el abordaje cuantitativo le brindaran la tercera puntuación más baja, siendo ésta un 4,55 sobre 5. Cabe recordar que, como se ha indicado en otras ocasiones, se están analizando los resultados en el contexto de las diferentes competencias dentro del modelo propuesto ya que, en términos cuantitativos, una puntuación de 4,55 debe ser considerada como muy elevada.

En relación con el abordaje cualitativo, existió una práctica unanimidad en calificar la importancia que esta competencia tiene para los profesores, exponiendo la misma realidad tanto profesores como alumnos. En ambos casos se manifestó la necesidad de disponer de una adecuada coordinación con compañeros con el objetivo de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se pudiera desarrollar de una manera adecuada, mostrando además los estudiantes la problemática que perciben cuando esto no es así:

- P5: *“Pienso que un profesor tiene que ser capaz de coordinar a distintos profesores, profesionales clínicos, colaboradores que participen en sus asignaturas para que las clases se organicen de manera adecuada, no se repita temario o no se deje algo sin explicar”.*
- A5: *“Recuerdo una asignatura en la que tenía tres profesores y cada uno evaluaba de una manera diferente, cada uno daba sus clases de una manera distinta y eso a la hora de entender y sacar la asignatura nos costaba mucho porque ¿Éste cómo iba a evaluar? ¿Y el otro? Creo que es una locura que haya descoordinación total entre el equipo de profesores”*

En el análisis de la importancia que los profesores han bridado a la competencia de trabajo en equipo en función de las diferentes variables sociodemográficas, se ha encontrado nuevamente una diferencia estadísticamente significativa entre profesores enfermeros y no enfermeros. Pese a que se puede volver a considerar que este dato puede responder a la diferencia entre el número de participantes en ambos grupos, la cual es razonable considerando que en la población de estudio el número de profesores enfermeros es mayor que el de otras disciplinas, la diferencia en las puntuaciones (4,63 en profesores enfermeros y 4,39 en no enfermeros) y el valor de significación ( $p=0,0001$ ) pueden hacer sospechar que exista alguna razón sobre la que subyace este resultado y de nuevo hay que acudir a la realidad del ejercicio de la enfermería para poder hallar una explicación plausible.

La enfermería es una profesión ligada indefectiblemente al trabajo en equipo. En un centro sanitario, los enfermeros deben compartir actividad con otros profesionales, como los médicos, técnicos auxiliares en cuidados de enfermería,



técnicos especialistas en radiología, análisis clínico, celadores, personal de limpieza, administrativos, etc., debiendo coordinar sus funciones en pro de un bien común, el cuidado de sus pacientes (Anderson et al., 2019). Es por ello, que los profesionales de enfermería tienen una elevada percepción de la importancia de esta competencia para un desarrollo satisfactorio de su desempeño (González, 2014), sabiendo además que la evidencia afirma que cuanto mejor desarrollada está esta competencia entre los enfermeros, los resultados en salud de sus pacientes son mejores, encontrándose menos errores, una menor mortalidad entre los mismos, además de una mayor satisfacción y sentimiento de pertenencia en los profesionales (Goosen, 2015; Kalisch y Lee, 2010). Por todo ello, se podría inferir que, tanto por la rutina del continuo trabajo en equipo en el ámbito asistencial, como por la importancia que se le brinda a esta competencia en la profesión enfermera, los profesores que provienen de esta disciplina puedan presentar una mayor valoración de la misma, hecho que justificaría los resultados obtenidos en este estudio.

En relación con los elementos definitorios de esta competencia, destaca la menor puntuación objetivada en los relativos a *dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal* con 4,31 sobre 5, y *delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del equipo*, con 4,32 sobre 5.

Ambos están directamente relacionados con funciones de gestión y, si bien es cierto que no todos los profesores tienen por qué tener asignadas este tipo de responsabilidades, uno de los docentes que participaron en los grupos focales responde a por qué deberían ser habilidades que todo docente debería poseer:

- P1: *“El profesorado debe tener formación en gestión de equipos, hay muchos profesores que no van a ocupar puestos de gestión, pero deberán saber coordinar sus asignaturas o módulos. El trabajo en equipo en el aula y en la facultad es fundamental y tenemos que saber gestionarlo y organizarlo”.*

Como se ha indicado, un docente no tiene la obligación de desempeñar estas funciones de gestión o directivas a nivel institucional, pero es probable que en algún

momento de su carrera pueda asumirlas, máxime cuando en los procesos de valoración de la calidad del desempeño de los profesores como es el docencia, el participar en órganos de gestión de las instituciones tiene una elevada importancia a la hora de calificar a los docentes (ANECA, 2021).

Por esta razón, y por la fuerte evidencia que afirma que las competencias de trabajo en equipo son altamente importantes para los profesores, se ha decidido mantener el modelo con todos los elementos definitorios de esta competencia, para que sirvan de guía no solo para la conceptualización de las competencias docentes de los profesores de Enfermería, sino de la acción formativa que se presentará a continuación.

### Competencia disciplinar

De manera previa a realizar la discusión sobre esta competencia, es necesario recordar que esta competencia fue evaluada únicamente por profesores enfermeros. Se tomó esta decisión ya que hace referencia a los conocimientos en enfermería que deben presentar los profesores, motivo por el que se consideró que el hecho de que fuera valorada por docentes de otras disciplinas podría sesgar los resultados.

Al ser los enfermeros el cuerpo docente con una mayor presencia en la formación de los futuros enfermeros se consideró relevante indagar acerca de la competencia disciplinar de manera aislada, ya que si se hubiera codificado una competencia genérica, es posible que no se hubiera podido profundizar en las habilidades y conocimientos específicos que se requieren para esta disciplina.

La competencia disciplinar, enfocada a los conocimientos de enfermería, está presente en la práctica totalidad de los modelos competenciales para profesores enfermeros que se han encontrado, como es el caso de Salminen et al. (2000) y Zlatanovic et al. (2017) con las *competencias de enfermería* o la Organización Mundial de la Salud (2016) con *práctica enfermera*. Esto refleja la importancia que se brinda a que estos docentes dispongan de elevados

conocimientos en su disciplina y es otro motivo que justifica la inclusión de esta competencia de manera aislada en este modelo.

Hasta ahora, no se ha realizado un modelo competencial para profesores de Enfermería que combinara la valoración de todos los actores implicados en la formación de sus estudiantes, ya que en los modelos previos solo se había contado con la participación de profesores enfermeros, es por ello que pese a que una de las competencias analizadas en esta investigación aborde de manera exclusiva la realidad de un grupo de docentes, si bien mayoritario, el que el resto sean comunes hace que el modelo propuesto sea válido para todos los docentes que trabajen en las facultades de Enfermería.

Analizando los resultados del cuestionario, se puede considerar como lógico el hecho de que para los profesores enfermeros esta competencia sea la más importante, siendo calificada con 4,68 sobre 5. Esta puntuación se relaciona con la literatura encontrada, la cual afirma que un profesor enfermero debe disponer de unos elevados conocimientos con relación a la teoría y práctica clínica enfermera (Booth, 2016; Salminen, 2013), llegando a afirmar en algunos casos que es necesaria una experiencia clínica de al menos dos años completos para poder acceder a un puesto de profesor (OMS,2016).

Sin embargo, resulta llamativo que, en el grupo focal realizado con profesores, se aportara una visión diferente, en la que se afirmó que, para el correcto desempeño de un docente, son más importantes las competencias didácticas que la disciplinar, ya que, al ser todos titulados en enfermería, se presupone un nivel mínimo de conocimientos en relación con la disciplina:

- P3: *“Me sorprende que le demos tanta importancia a la competencia disciplinar, es decir, al contenido, cuando todos estamos de acuerdo en que lo que realmente necesitamos es más apoyo y acompañamiento es en la parte pedagógica”.*

Sobre los elementos definitorios, destaca que todos han obtenido puntuaciones elevadas, salvo el relativo a *disponer de habilidades y conocimientos*

*en metodología de simulación clínica avanzada* con 4,35 sobre 5. En la actualidad la simulación clínica está adquiriendo una importancia capital, siendo una metodología docente totalmente instaurada en la formación de los futuros enfermeros (Chabrera et al., 2021).

De manera tradicional, los estudiantes de enfermería han recibido una enseñanza teórico-práctica en las aulas, sin embargo, siempre ha existido una importante diferencia entre lo que perciben en la facultad y la realidad que se encuentran en las prácticas clínicas, cuando se enfrentan a diferentes situaciones con pacientes reales (Ajani y Moez, 2011). La simulación clínica permite reducir la brecha que existe entre el conocimiento teórico y la aplicación del mismo en estas situaciones, mediante la posibilidad de diseñar escenarios semejantes a los que los estudiantes se pueden encontrar en la asistencia, permitiendo que desarrollen las competencias necesarias para que cuando se enfrenten a las mismas situaciones en la realidad, puedan desenvolverse con éxito (Piña y Amador, 2015).

La competencia disciplinar tiene una importancia capital para los profesores que son enfermeros, considerando además muy relevantes los elementos definitorios incluidos en la misma y, tras haber demostrado la relevancia de la simulación clínica en la formación en Enfermería, se considera que se debe mantener la estructura de esta competencia tal como ha sido propuesta en el modelo, siendo considerada igualmente para la posterior acción formativa.

Finalmente, se ha de recordar que en el abordaje cuantitativo se solicitó a los participantes que sugirieran alguna competencia que consideraran importante y que no hubiera sido contemplada en la propuesta inicial. En este sentido, se destaca que la participación en este punto fue muy escasa, habiéndose propuesto muy pocas competencias y con una proporción que podría considerarse residual. De todas ellas, ya se ha dado explicación acerca de la decisión de mantener el uso de las TIC como un elemento definitorio de la competencia metodológica. En el caso del liderazgo, se considera abordado en la competencia de trabajo en equipo. Sobre la competencia de género y diversidad cultural, están contempladas en el elemento definitorio *diseñar estrategias metodológicas ateniendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto*, cuya importancia ha sido discutida con anterioridad.

Por último, en relación con la competencia de ética y espiritualidad, también ha sido contemplada a través de *manifestar en todas las actuaciones un compromiso ético, transparencia y confidencialidad*, considerando que la espiritualidad es una vivencia que cada individuo desarrolla de una manera particular, por lo que se considera que no procede incluirla de manera genérica en un modelo de competencias docentes.

### **2.3.3 Significación de los resultados**

Tras el análisis de los resultados de los abordajes cuantitativo y cualitativo, así como de toda la información aportada en esta discusión, se ha decidido mantener el modelo de competencias docentes para profesores de Enfermería sin modificaciones, hecho que se fundamenta tanto en las puntuaciones tan elevadas que han recibido todas las competencias de manera generalizada, el refuerzo y explicaciones que se obtuvieron en los grupos focales realizados y en la potencia del resultado del índice de correlación intraclase (0,968), el cual se recuerda que cuanto más próximo a 1 sea, indica un excelente grado de acuerdo entre todos los participantes del estudio.

Tal como se ha indicado anteriormente, este modelo competencial está fundamentado en un completo despliegue metodológico, en el que se han combinado una profunda revisión bibliográfica con un modelo de teoría fundamentada, realizado a través de un estudio mixto secuencial explicativo, cuantitativo y cualitativo. Por ello, y considerando la potencia de los resultados obtenidos, se puede afirmar que el modelo que se presenta es válido y responde a una importante necesidad detectada en la población a estudio, la conceptualización de las competencias docentes que deben presentar los profesores de Enfermería para realizar su función con eficacia y calidad.

Otro elemento que es muy destacable, es que el modelo que se presenta en este trabajo se ha mostrado mucho más completo que los hallados en la fase exploratoria-descriptiva, los cuales han sido expuestos con detalle en el epígrafe correspondiente a la misma, habiendo quedado demostrado este hecho a lo largo de esta discusión. Es por ello que también se puede afirmar que esta investigación tiene una importante relevancia en el ámbito de la docencia no solo en las Ciencias

de la Enfermería, sino en las Ciencias de la Salud en general, ya que considerando la modificaciones necesarias en la competencia disciplinar, este modelo de competencias puede ser extrapolable a otras disciplinas que presentan la misma problemática que la Enfermería, como pueden ser la Medicina, Odontología, Fisioterapia u otras especialidades clínicas.

Se espera que este modelo competencial para profesores de Enfermería, sirva como base no solo para la formación que se va a presentar a continuación, sino para organizar y sistematizar los conocimientos, aptitudes y habilidades que deben presentar estos docentes, y que esta información se pueda emplear como punto de partida para implementar acciones que conduzcan a que todos los profesores de Enfermería adquieran estas competencias, resultando con ello en una mejora en la calidad de la docencia que imparten a sus estudiantes.



### **CAPÍTULO 3. UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)**

En este capítulo se va a presentar la propuesta de programa formativo sobre metodología docente para profesores de Enfermería, el cual se ha diseñado siguiendo el modelo de Máster Universitario.

El diseño de este máster se corresponde con el desarrollo de la fase proyectiva-predictiva de esta investigación, la cual se caracteriza por la elaboración de una propuesta, en este caso formativa, como respuesta a una necesidad detectada de manera previa, siendo ésta la poca homogeneidad encontrada en relación con las competencias docentes que deben presentar los profesores de Enfermería y la escasa formación de este cuerpo docente en pedagogía y metodología docente.

Tras un profundo análisis situacional, en el que se ha objetivado de manera rigurosa la realidad del desarrollo de las competencias docentes y la formación de estos profesores, se propone este modelo con el objetivo de brindar una solución factible, realista y basada en la evidencia a la problemática descrita anteriormente.

La estructuración y desarrollo de esta formación está fundamentada en el profundo análisis de las competencias docentes que deben presentar este grupo de profesores presentado en esta tesis, siendo los elementos definitorios de cada una de las mismas los que orientarán el planteamiento de las diferentes asignaturas del máster.

De manera inicial, se procederá a explicar las generalidades de la propuesta, realizando una descripción completa del programa formativo, su justificación, perfil de ingreso de los estudiantes, organización curricular, resultados de aprendizaje, perfil de profesorado, así como su análisis de factibilidad y transportabilidad. A continuación, se definirán los mecanismos de evaluación de adquisición de competencias por parte de los estudiantes, así como los procesos del sistema interno de garantía de calidad que velarán por el adecuado desarrollo del máster, así como su evaluación por organismos externos.



Por último, se presentarán los resultados del panel Delphi, en el que profesores expertos han realizado una evaluación de la calidad metodológica e interés del máster. A través de esta metodología de investigación, se pretende otorgar un mayor rigor científico a la propuesta del programa formativo, la cual ya viene sustentada por un profundo análisis previo en relación con el interés formativo: las competencias docentes en los profesores de Enfermería.

### **3.1 Máster Universitario en formación del profesorado de Enfermería**

En el diseño de este máster se destacan dos puntos preferenciales de contextualización, uno relativo a la estructuración en función al ámbito normativo actualmente vigente en España y el segundo en relación con la realidad académica y organizacional de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Sobre el primer punto de contextualización, es importante destacar que se ha decidido diseñar el programa formativo un modelo de Máster Oficial, acorde a las directrices expuestas en el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias (BOE, 2021) y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, así como las recomendaciones elaboradas por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León para el diseño y presentación de resultados de aprendizaje en las memorias de los títulos oficiales universitarios (ACSUCYL, 2022).

Esta decisión se justifica en la propia idiosincrasia de la investigación proyectiva la cual, como se ha indicado en varias ocasiones, pretende buscar soluciones reales a los problemas que se han detectado, así como por uno de los principales criterios que se deben seguir a la hora de planificar y desarrollar cualquier tipo de investigación, siendo éste el que los resultados de la misma generen un impacto positivo en la población a estudio.

Por todo ello, se ha considerado apropiado el realizar el planteamiento de esta acción formativa de la manera que en mayor medida aporte soluciones al problema detectado y pueda beneficiar a los profesores de Enfermería, hecho que ha motivado que no se presente una acción formativa genérica, cuyo desarrollo

práctico pueda ser limitado, sino un plan docente siguiendo las normativas vigentes y enfocado en la institución en la que previsiblemente se va a llevar a cabo, brindando así una gran oportunidad a su implementación de manera real.

Pese a que el proceso de verificación y la posterior implantación es más complejo, se ha decidido que esta formación se articule bajo el prisma de un Máster Universitario, este hecho se debe a que la carrera profesional de un profesor universitario requiere de éste la obtención del título de doctor, por lo que de este modo, los docentes de Enfermería se pueden beneficiar de esta acción formativa en dos vías, adquiriendo los conocimientos y habilidades que les habiliten para desplegar sus competencias docentes en toda su plenitud y obteniendo la capacitación normativa necesaria para continuar con su formación en el nivel de doctorado.

En función de todos los elementos citados en este epígrafe, se considera que con el modelo propuesto se ha podido dar respuesta a las necesidades detectadas en las fases previas de esta investigación, por lo que se contempla como una vía adecuada para resolver el problema de las competencias docentes en los profesores de Enfermería.

El otro elemento de contextualización que se ha tenido en consideración es el relativo a la institución en la que se pretende desarrollar esta acción formativa, la Universidad Pontificia de Salamanca. En este sentido, es importante destacar que se han seguido todas las directrices de la universidad para la presentación de titulaciones tipo máster, además de respetar tanto los valores como el ideario de la institución en la acción formativa propuesta.

La Universidad Pontificia de Salamanca fue fundada en el año 1940 con la intención de restaurar las facultades de Teología y Cánones que fueron excluidas de la universidad española en el año 1852, aunque su tradición emana de las raíces de la instauración de la universidad en Salamanca en el S XIII.

De ideario católico y carácter privado, es la universidad de la Conferencia Episcopal Española. Actualmente en la universidad se imparten 64 titulaciones de

diferentes disciplinas tanto de Humanidades como de Ciencias Sociales y de la Salud. Todo ello, se realiza a través de sus 10 facultades distribuidas a lo largo de los 3 campus principales, dos situados en la ciudad de Salamanca y otro en Madrid, en el que se encuentra la Facultad de Enfermería y Fisioterapia Salus Infirmorum.

Actualmente, la Universidad Pontificia de Salamanca se encuentra en proceso de ampliación de su oferta formativa, en la que se quiere brindar una fuerte presencia a las Ciencias de la Salud, hecho por el que el diseño de titulaciones como la que aquí se presenta suponen una importante oportunidad, la cual es valorada muy positivamente por la institución.

### **3.1.1 Justificación del programa formativo**

A continuación, se va a exponer la información que justifica tanto la relevancia como la pertinencia que presenta el Máster Universitario en formación del profesorado de Enfermería. Mediante la profundización en las diferentes áreas de impacto de esta acción formativa, como son el interés académico y profesional, las salidas profesionales, así como la validez interna y externa del mismo, se responderá a la pregunta acerca de si la formación propuesta puede generar un impacto real en los profesionales a los que va dirigida y a su entorno.

#### **a) Interés académico y profesional**

La implantación de un programa formativo en pedagogía y metodología docente para profesores de Enfermería responde a una importante necesidad detectada en los profesores universitarios en general y en los de esta disciplina en particular, la cual muestra que estos profesionales acceden, en su mayoría, al ejercicio de la enseñanza superior sin una formación específica en docencia, siendo mérito suficiente el disponer de un elevado desarrollo en su área de conocimiento y/o la adquisición del grado de doctor. Este hecho, como quedó evidenciado en la fase exploratoria-descriptiva, puede suponer una importante merma en la enseñanza que están recibiendo los estudiantes en las facultades de Enfermería en España.

A esta realidad, se suma el hecho de que hoy en día no existen prácticamente programas formativos, sobre todo en modalidad de Máster Universitario, orientados a dotar a los profesores de Enfermería de las competencias y habilidades necesarias para poder desempeñar su función docente con la máxima eficacia y calidad, siendo este hecho una oportunidad para el desarrollo de la formación que se presenta en este trabajo.

Las funciones que debe desempeñar un profesor universitario han sido ampliamente estudiadas, existiendo un importante número de modelos que han tratado de definir y conceptualizar las habilidades, actitudes, aptitudes y competencias que estos profesionales deben desplegar durante su labor<sup>5</sup>, existiendo un amplio consenso acerca de que su función va más allá de la mera transmisión de conocimientos, sino que deben estar capacitados para proporcionar otras competencias a sus dicentes, como creatividad, pensamiento crítico, resolución de conflictos, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades de comunicación, uso de TICs, etc. Todo ello, en un entorno muy cambiante como es el universitario y sabiendo adaptarse tanto a las innovaciones en su disciplina como a los cambios sociales que engloban este contexto, debiendo considerar la diversidad y sabiendo integrar a todos los participantes, con independencia de su origen, creencias, género o diferentes capacidades.

Las competencias que habilitan para poder desarrollar todas estas labores no son innatas ni se pueden aprender únicamente en base a la experiencia, por lo que nuevamente se objetiva que formaciones como la que aquí se presenta se hacen indispensables para que un profesor afronte con éxito todos los retos que supone la enseñanza universitaria en el siglo XXI.

A esta situación se deben añadir las particularidades que engloban la docencia de una disciplina como es la Enfermería, la cual, no solo se trata de una profesión regulada a través de la Orden CIN 2134/2008, en la que los profesores deben conseguir que sus estudiantes adquieran unos conocimientos, habilidades y competencias muy definidos, sino que deben ser enseñados otros aspectos

---

<sup>5</sup> Para profundizar sobre este aspecto consultar el capítulo 1

relacionados con el ejercicio de esta profesión, la cual se caracteriza por ser desarrollada en entornos muy especializados, en los que el trabajo interdisciplinar se combina con la resolución de problemas complejos, así como con la convivencia con realidades personales en las que el dolor y el sufrimiento suponen el día a día de su trabajo, motivando un adecuado despliegue de habilidades de comunicación y gestión emocional por parte de estos profesionales.

Considerando lo aquí expuesto, y que en la actualidad no existe un consenso acerca de qué competencias debe presentar un profesor de Enfermería, ni se ha encontrado un criterio común en los planes formativos para estos docentes, se considera que este máster, fundamentado en una profunda y rigurosa investigación previa, viene a responder a una necesidad existente en este grupo profesional, tanto en la definición de las propias competencias como en la homogenización de la formación en docencia que estos profesionales pueden recibir.

#### b) Salidas profesionales

Acorde a los últimos datos publicados por la Conferencia de Decanos y Decanas de Enfermería, en la actualidad existe un déficit de profesores en esta disciplina en España, a esto se debe añadir que en la fecha en la que se está redactando este trabajo, en torno al 15% de estos docentes tienen más de 60 años, por lo que en un corto periodo de tiempo esta situación se va a agravar. Además, aunque a día de hoy todavía no es oficial, existen comunicaciones desde el Ministerio de Universidades que afirman que en un futuro próximo se va a exigir formación en metodología docente a todos los profesionales que deseen comenzar su actividad como profesores universitarios.

Ante la importante demanda de docentes en Enfermería existente en la actualidad, y las previsiones de la necesidad de acreditación de su capacidad docente para poder ejercer esta función, se considera este máster como una oportunidad para preparar a los aspirantes a esta actividad profesional y dotarles de los requisitos que previsiblemente serán exigibles para desarrollarla.

c) Validez interna

El Máster Universitario en formación del profesorado de Enfermería está estructurado en base al modelo de competencias docentes incluido en el presente trabajo. Este modelo, está sustentado por una rigurosa metodología científica, basada en un modelo de investigación proyectiva que ha incluido una profunda revisión bibliográfica acerca de las competencias docentes que deben presentar estos profesores, en la cual se ha obtenido información muy completa acerca de la realidad del ejercicio de esta profesión, así como de los modelos competenciales publicados en la actualidad.

Posteriormente, se ha construido el modelo de competencias docentes a través de un desarrollo de Teoría Fundamentada, desplegada a través de un estudio mixto secuencial explicativo, cuantitativo y cualitativo, el cual se considera que ha aportado una gran validez y confiabilidad al modelo propuesto.

d) Validez externa

Con el objetivo de velar por la validez externa de este título, así como de su integración en el sistema universitario español, se realizó un análisis de la normativa vigente, así como de la oferta formativa a la que podían acceder los profesores de Enfermería en el año 2022. Asimismo, se realizó una revisión de los requisitos de acreditación de estos docentes y las formaciones <https://calidad.usal.es/2021/09/14/informe-de-evaluacion-de-la-implantacion-del-programa-docentia-usal-convocatoria-2019-20/s> homólogas que se estaban brindando a nivel internacional.

Toda esta información ha sido empleada en el diseño y contextualización del máster propuesto, la cual se irá presentando en los siguientes epígrafes.

### 3.1.2 Descripción del programa formativo. Datos básicos

Tabla 48: Datos básicos de la propuesta de programa formativo

<b>Tipo de título</b>	Máster Universitario
<b>Denominación del título</b>	Máster Universitario en formación del profesorado de Enfermería
<b>Órgano académico responsable</b>	Facultad de Enfermería y Fisioterapia Salus Infirmorum. Universidad Pontificia de Salamanca
<b>Modalidad de enseñanza en la que se imparte</b>	Virtual <sup>6</sup>
<b>Fecha de implantación</b>	Septiembre de 2024 a junio de 2025
<b>Número de créditos</b>	60 ECTS
<b>Duración</b>	1500h
<b>Rama del conocimiento</b>	Educación
<b>Calcificación OCDE</b>	Ciencias Sociales
<b>Lengua utilizada a lo largo del proceso formativo</b>	Español

a) Número de estudiantes previsto

Se ha determinado un número mínimo de 20 estudiantes para iniciar el programa formativo, siendo el número máximo de 30 alumnos.

b) Distribución de horas en el título

Tal como se ha indicado en el cuadro con la información general del máster, se ha seleccionado una metodología virtual para desarrollar la formación. Esta decisión viene motivada por la intención de facilitar el acceso a estos estudios a posibles

<sup>6</sup> La descripción de esta metodología docente se encuentra en el artículo 14.7 del RD 822/2021.

estudiantes que no compartan la ubicación geográfica de la facultad (Madrid) o que deban compatibilizar su formación con su actividad laboral.

Considerando lo explicitado en el RD 822/2021, una formación virtual debe disponer, como mínimo del 80% de su carga lectiva en modalidad online. En este sentido, se ha contemplado que salvo las horas relativas al practicum y alguna actividad optativa en la que sea precisa la presencialidad, el total de las horas de formación sean en el entorno virtual siguiendo la distribución que se detalla a continuación:

Tabla 49: Distribución de horas en el título

Materias obligatorias	Materias optativas	Practicum	TFM	Total
1050h	150h	150h	150h	1500h

En la descripción de cada una de las asignaturas se expondrá la distribución horaria en función de las diferentes actividades programadas para cada una de ellas, así como la relativa a la presencialidad en aquellas en la que sea necesaria.

### 3.1.3 Objetivos, competencias y resultados esperados de aprendizaje del proceso formativo

#### a) Objetivos

Considerando la investigación realizada con el objeto de determinar las competencias docentes que deben presentar los profesores de Enfermería, se han definido 4 propósitos principales, sobre los cuales se ha estructurado el proceso formativo, los cuales son:

1. Desarrollo por parte de los estudiantes de competencias sistémicas, adquiriendo las habilidades y destrezas relacionadas con el aprendizaje autónomo, desarrollo de la creatividad y capacidad de adaptación a situaciones nuevas y cambiantes. Además de una comprensión, sensibilidad



y conocimiento acerca del contexto en el que se desarrolla la docencia universitaria, permitiendo su aproximación a la realidad en toda su complejidad y no como un conjunto de hechos aislados.

2. Desarrollo por parte de los estudiantes de competencias didácticas, adquiriendo las habilidades y conocimientos relacionados con el diseño y despliegue de las estrategias formativas y evaluativas acorde con las necesidades educativas de sus estudiantes, contemplando las diferentes realidades sociales, culturales y personales existentes en el aula.
3. Desarrollo por parte de los estudiantes de competencias interpersonales relacionadas con el ejercicio de la docencia, trabajando y potenciando las capacidades individuales relativas a la expresión de los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica, así como las destrezas sociales relacionadas con la capacidad de trabajo en equipo y la expresión de compromiso social de cooperación.
4. Desarrollo por parte de los estudiantes de la competencia disciplinar, enfocada a adquirir las habilidades y conocimientos para generar nuevo conocimiento enfermero a través de la investigación, la enfermería basada en la evidencia y el ejercicio docente a través de herramientas de simulación clínica avanzada.

#### b) Competencias

Como parece lógico, los propósitos principales definidos anteriormente coinciden con las dimensiones competenciales incluidas en el modelo propuesto en este estudio, por lo que los resultados esperados se han articulado en base a las competencias y elementos definitorios incluidos en cada una de ellas.

Es importante recordar que las competencias docentes para profesores de Enfermería sobre las que se ha diseñado este máster se han determinado tras un profundo análisis elaborado bajo un modelo de investigación proyectiva, en el que se ejecutó una profunda revisión bibliográfica, tras la cual se diseñó una propuesta de modelo competencial, el cual fue sometido a un estudio mixto exploratorio secuencial (cuantitativo y cualitativo) con el objetivo de determinar la adecuación

de este modelo con la realidad docente en el Grado de Enfermería, a través de la valoración tanto de profesores como de estudiantes.

Las competencias a adquirir por parte de los alumnos del máster en formación del profesorado de Enfermería se detallan a continuación:

Tabla 50: Competencias a adquirir en el máster

Competencia	Descriptores de la competencia
<p><b>A. Competencia contextual</b> Presenta la capacidad de incorporar a la práctica educativa los principios esenciales de los procesos de aprendizaje que, a la vez de justificar el propio modelo docente, permiten situar la docencia en el contexto epistemológico y sociocultural de la materia que el profesor imparte</p>	<p>A1. Analiza el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores en su disciplina</p> <p>A2. Mantiene una continua capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales, académicos, profesionales y sociales</p> <p>A3. Trabaja para responder a las diferentes tareas y desafíos que se presentan en el quehacer docente</p> <p>A4. Manifiesta en todas las actuaciones un compromiso ético, transparencia y confidencialidad</p> <p>A5. Desarrolla un pensamiento reflexivo y crítico sobre la realidad docente.</p> <p>A6. Participa activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente</p>
<p><b>B. Competencia metacognitiva</b> Monitoriza autoevalúa y reflexiona acerca de la propia praxis pedagógica, determinando las posibles áreas de debilidad y estableciendo medidas para su mejora</p>	<p>B1. Reflexiona e investiga sobre la propia práctica y actuación docente, para buscar nuevas estrategias que permitan su modificación y mejora continua.</p> <p>B2. Aplica técnicas e instrumentos de autoevaluación de la función del docente</p> <p>B3. Determina las necesidades propias de formación para la mejora de la docencia.</p> <p>B4. Conoce y participa en procesos de evaluación externa de la actividad docente, siguiendo un modelo de mejora continua</p>
<p><b>C. Competencia de planificación</b> Diseña y desarrolla el programa académico, así como actividades docentes y otros recursos formativos, adaptados a las circunstancias de la institución, de la profesión y de la sociedad, seleccionando para ello los contenidos disciplinares más relevantes que faciliten el aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>C1. Analiza y detecta las necesidades, conocimientos previos y expectativas de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>C2. Selecciona y define los objetivos, competencias y contenidos de la asignatura, de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en el perfil personal y profesional de los futuros titulados</p> <p>C3. Programa las actividades teórico-prácticas para el desarrollo de los contenidos, la adquisición de las competencias y la consecución de los objetivos y resultados de aprendizaje esperados.</p>

UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)

Competencia	Descriptor de la competencia
<p><b>D. Competencia metodológica</b>                      Favorece y potencia el aprendizaje y desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes, mediante la aplicación de estrategias metodológicas apropiadas, de acuerdo con modelos pedagógicos y éticos adecuados a cada contexto y situación educativa</p>	D1. Aplica estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad de los estudiantes en el propio aprendizaje
	D2. Utiliza en el aula metodologías activas, interactivas y participativas
	D3. Promueve la interacción entre iguales y la colaboración entre estudiantes como estrategia de enseñanza-aprendizaje
	D4. Maneja los espacios, recursos y tiempos adecuados para el correcto desarrollo de la labor docente
	D5. Selecciona y utiliza las TIC como soporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje
	D6. Diseña estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto
<p><b>E. Competencia de evaluación</b>                      Desarrolla estrategias eficaces de seguimiento y evaluación de la adquisición de conocimientos y competencias por parte de los estudiantes, empleando para ello diferentes instrumentos acordes con la planificación docente y los objetivos de aprendizaje</p>	E1. Diseña y aplica diferentes procesos de evaluación (continua y final) acorde a los objetivos de aprendizaje y competencias que deben adquirir los estudiantes en la asignatura
	E2. Favorece los procesos de tutoría académica a los estudiantes con el fin de optimizar el desarrollo de sus tareas académicas y los resultados en sus pruebas de evaluación
	E3. Proporciona un feedback continuado para favorecer el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes
<p><b>F. Competencia de comunicación instrumental</b>                      Desarrolla procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje</p>	F1. Estructura el discurso según las características del contexto, el mensaje y los destinatarios
	F2. Se expresa oralmente de manera adecuada y clara, empleando el lenguaje científico-técnico de su disciplina en contextos de aula, tutoría o pruebas de evaluación
	F3. Garantiza una comunicación escrita correcta, empleando adecuadamente las normas y uso del idioma vehicular, así como el lenguaje científico-técnico de su disciplina
	F4. Facilita la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos, repeticiones y organizadores gráficos.
	F5. Gestiona el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación
	F6. Utiliza de manera adecuada el lenguaje no verbal

UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)

Competencia	Descriptorios de la competencia
<b>F. Competencia de comunicación instrumental</b>	F7. Identifica las barreras de comunicación instrumental en el contexto didáctico y plantea estrategias de mejora que permitan una buena comunicación instrumental con los estudiantes
<b>G. Competencia de comunicación interpersonal</b> Dispone de la capacidad de expresar sus propios sentimientos, así como de habilidades críticas, de autocrítica y destrezas sociales relacionadas con la expresión de compromiso social y de cooperación.	G1. Genera espacios donde los estudiantes puedan expresar con libertad su opinión sobre la asignatura, la docencia o el propio aprendizaje, recogiendo esta información y dando una respuesta apropiada G2. Expresa pensamientos, opiniones y emociones de forma asertiva, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros G3. Escucha activamente para entender el punto de vista de los otros G4. Negocia con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad G5. Muestra tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones siempre que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades G6. Crea un clima de empatía durante la comunicación interpersonal G7. Identifica las necesidades individuales del interlocutor durante el proceso de comunicación interpersonal G8. Respeta la diversidad cultural y sus implicaciones durante el proceso de comunicación interpersonal G9. Identifica las barreras de comunicación interpersonal en el contexto didáctico y plantea estrategias de mejora
<b>H. Competencia de trabajo en equipo</b> Colabora y participa como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propio hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.	H1. Dirige, gestiona y/o coordina equipos docentes de manera vertical y/u horizontal H2. Delega y/o distribuye tareas en función de criterios de competencia dentro del equipo H3. Asume las responsabilidades contraídas y lleva a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo H4. Hace el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del equipo y propone los cambios necesarios para lograr los objetivos H5. Promueve procesos de autoevaluación en el seno del equipo, como paso para la introducción de caminos y mejoras H6. Dispone de capacidad de trabajar en equipo con expertos y docentes de su disciplina, de otras áreas y en contextos tanto nacionales como internacionales

UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)

Competencia	Descriptor de la competencia
<b>H. Competencia de trabajo en equipo</b>	H7. Dispone de la capacidad para afrontar y resolver los conflictos y problema que puedan surgir en el equipo
<b>I. Competencia disciplinar</b> Dispone de la capacidad para desarrollar las actividades docentes propias de la profesión enfermera con eficacia, calidad y seguridad, demostrando un elevado nivel de conocimientos y habilidades didácticas relacionados con esta disciplina.	I1. Mantiene una actualización constante de los conocimientos disciplinares de la enfermería
	I2. Domina la metodología de investigación en cuidados y Enfermería Basada en la Evidencia
	I3. Dispone de una elevada capacidad de juicio clínico
	I4. Aplica la metodología y taxonomía enfermera en la gestión de cuidados
	I5. Conoce en profundidad los elementos de gestión de la calidad y seguridad clínicas
	I6. Dispone de habilidades y conocimientos en metodologías de Simulación Clínica avanzada
<b>J. Competencia práctica</b> Traslada de manera adecuada los conocimientos teóricos a un entorno docente real, ejecutando el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad y trabajando de manera integrada y coordinada con todos los miembros de la comunidad universitaria	J1. Conoce adecuadamente el contexto universitario
	J2. Planifica en un entorno docente real el proceso de enseñanza-aprendizaje
	J3. Desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno docente real empleando los recursos didácticos necesarios
	J4. Evalúa los resultados de aprendizaje de los estudiantes en un entorno docente real, seleccionando las herramientas más adecuadas
	J5. Se comunica de una manera adecuada, tanto en el contexto instrumental como interpersonal, tanto con los estudiantes como con otros profesores y personal de administración y servicios
	J6. Trabaja en equipo de manera coordinada en un contexto docente real

c) Resultados de aprendizaje esperados

Este marco competencial tiene como objetivo el dotar a los estudiantes de todos los conocimientos y habilidades para que puedan desarrollar su actividad docente universitaria con la máxima eficacia y calidad. Por todo ello, el perfil de egreso se fundamenta en un enfermero u otro perfil disciplinar afín, con altas capacidades para el desarrollo de la docencia en la disciplina enfermera, siendo un profesional que:

- Conoce ampliamente el contexto universitario, tanto a nivel normativo como social y cultural, disponiendo de capacidad para adaptarse a los cambios que pueda sufrir a todos los niveles, a través del análisis continuo, el pensamiento crítico y la capacidad de innovación.
- Es capaz de reflexionar y evaluar su propia práctica docente, tanto a nivel interno como externo, empleando para ello las herramientas adecuadas y buscando nuevas estrategias de mejora continua.
- Tiene la capacidad para diseñar y desarrollar programas formativos y otro tipo de acciones docentes, realizando un análisis previo de la situación de sus estudiantes, seleccionando las competencias y contenidos más adecuados y programando las actividades teórico-prácticas que mejor den respuesta a la necesidad de aprendizaje de sus estudiantes.
- Aplica las estrategias metodológicas promoviendo la corresponsabilidad de sus estudiantes, empleando para ello los espacios y recursos de una manera adecuada, atendiendo a la diversidad de sus dicentes, seleccionando y empleando las TICs como recurso de soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Diseña y aplica los procesos de evaluación acorde a los objetivos de aprendizaje planificados, favoreciendo los procesos de tutoría académica y proporcionando retroalimentación continuada a sus estudiantes.
- Emplea un lenguaje científico y técnico adecuado, estructurando el discurso en función del contexto de su actividad docente, facilitando la comprensión de los contenidos en sus estudiantes e identificando las barreras de comunicación existentes en el contexto didáctico.

- Es capaz de generar espacios de confianza donde sus estudiantes se puedan expresar con libertad, siendo capaz de expresar sus propios sentimientos y opiniones de manera asertiva, mostrando tolerancia y empatía durante el proceso de comunicación interpersonal.
- Tiene la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinares, pudiendo dirigirlos y gestionarlos, asumiendo responsabilidades y disponiendo de la capacidad para delegar funciones y tareas. Además, dispone de la capacidad de resolver conflictos tanto con los estudiantes como con sus compañeros o miembros de los equipos de trabajo.
- Domina la metodología de investigación y la Enfermería Basada en la Evidencia, manteniendo actualizados sus conocimientos disciplinares. Además, es capaz de empear la simulación clínica avanzada para transmitir estos conocimientos a sus estudiantes.

### **3.1.4 El acceso al programa formativo. Perfil de ingreso**

Los criterios de selección establecidos para el acceso al programa formativo propuesto están basados en las directrices del RD 822/2021 y en las consideraciones particulares, siendo detallados a continuación.

El perfil de ingreso estará fundamentado en:

- Graduados en Enfermería: al ser la disciplina en la que se centra la formación, tendrán prioridad a la hora de la selección.
- Graduados en otras disciplinas que intervengan en la docencia en Enfermería: Medicina, Biología, Bioquímica, Farmacia, Nutrición, Antropología, Sociología, Educación, etc.
- Experiencia en docencia universitaria: se dará prioridad a aquellos graduados que dispongan de experiencia docente universitaria, aunque podrán ser admitidos estudiantes sin la misma.

Atendiendo a estos criterios, el perfil de ingreso idóneo será: Graduados en Enfermería u otras disciplinas implicadas en la formación de estos profesionales con experiencia en la educación superior.



Además del perfil de ingreso, se debe considerar lo que estipula el Real Decreto indicado anteriormente, debiendo cumplirse en este caso:

- Estar en posesión de un título universitario oficial de Grado español o equivalente, o en su caso de un título de Máster Universitario o títulos del mismo nivel expedidos por instituciones de educación superior del EEES.
- Estar en posesión de un título equivalente al grado emitido por instituciones de países que no pertenecen al EEES sin necesidad de homologación, pero sí de comprobación por parte de la universidad del nivel de formación que implica, siempre y cuando en el país donde se haya expedido dicho título, éste permita el acceso a estudios de nivel de postgrado.
- Los estudiantes cuya lengua materna no sea el español deberán acreditar un nivel B2 en esta lengua, pudiendo disponer del B1 con el compromiso de obtener el B2 a lo largo de sus estudios.
- Al menos el 5% de las plazas ofertadas deben reservarse para estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%. Así como para estudiantes con necesidades de apoyo educativo permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad, que en sus estudios anteriores hayan precisado de recursos y apoyos para su plena inclusión educativa.

A estos criterios, se añade uno propio incluido por parte de la universidad en este máster, el cual será la entrega durante el proceso de admisión de una carta motivacional, en la que se valorarán las motivaciones del posible estudiante en relación con esta formación, así como su capacidad reflexiva y habilidades de comunicación escrita.

Considerando todas las variables expuestas anteriormente, se ha elaborado un baremo de selección, con el cual establecer un orden de ingreso en función de la puntuación asignada a las diferentes dimensiones analizadas, el cual se detalla a continuación:

Tabla 51: Baremo del perfil de ingreso

<b>Disciplina</b> 5 puntos	Grado en Enfermería	EEES	España	5 puntos	
			No España	B2 español	2,5 puntos
		No EEES	B2 español	2 puntos	
			B1 español	1,5 puntos	
	Otras disciplinas	EEES	España	2,5 puntos	
			No España	B2 español	2 puntos
		No EEES	B1 español	1,5 puntos	
			B2 español	1,5 puntos	
<b>Experiencia docente</b> 2,5 puntos	Sin experiencia			0 puntos	
	1-5 años de experiencia			0,5 puntos	
	5-10 años de experiencia			1 punto	
	10-15 años de experiencia			1,5 puntos	
	15-20 años de experiencia			2 puntos	
	Más de 20 años de experiencia			2,5 puntos	
<b>Carta motivacional</b> 2,5 puntos	Motivación adecuada <sup>7</sup> y redacción correcta			2,5 puntos	
	Motivación adecuada y redacción incorrecta			2 puntos	
	Motivación inadecuada y redacción correcta			1,5 puntos	
	Motivación inadecuada y redacción incorrecta			0 puntos	
<b>Puntuación total</b>				10 puntos	

Si tras el proceso de admisión no se cubrieran la totalidad de las plazas con estudiantes que cumplen estos criterios de ingreso y existieran otros perfiles que hubieran solicitado su acceso al máster, siempre y cuando éstos cumplan con la normativa vigente indicada con anterioridad, sus candidaturas serán remitidas al Comité de Garantía de Calidad del Máster, cuya organización se explicará más adelante, para que decida la aceptación o no de los postulantes.

<sup>7</sup> Se considerará una motivación adecuada la que esté orientada a desarrollar su carrera profesional en el ámbito de la docencia universitaria y muestre intención de continuar su formación con estudios de doctorado (si no los tuviera) y/o desarrollar su actividad investigadora en el ámbito de la educación en Ciencias de la Salud.

### **3.1.5 Planificación de las enseñanzas y estructura curricular de la propuesta formativa. Materias y asignaturas**

A continuación, se presenta la distribución de materias y asignaturas propuestas en el máster universitario en formación del profesorado de Enfermería. Para ello, se ha empleado la tabla incluida en el apartado 4.1b “*plan de estudios detallado*” de la plantilla de la *memoria de verificación de titulaciones oficiales de Grado y Máster Universitario de acuerdo con el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad* de la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL).

Tabla 52: Plan de estudios detallado

<b>Materia 1: El profesor universitario en Enfermería</b>	
<b>Número de créditos ECTS</b>	6
<b>Tipología</b>	<i>Obligatoria</i>
<b>Organización temporal</b>	<i>Semestral</i>
<b>Modalidad</b>	<i>Virtual</i>
<b>Resultados del aprendizaje</b>	<p>A1. Analiza el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores en su disciplina</p> <p>A2. Mantiene una continua capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales, académicos, profesionales y sociales</p> <p>A3. Trabaja para responder a las diferentes tareas y desafíos que se presentan en el quehacer docente</p> <p>A4. Manifiesta en todas las actuaciones un compromiso ético, transparencia y confidencialidad</p> <p>A5. Desarrolla un pensamiento reflexivo y crítico sobre la realidad docente</p> <p>A6. Participa activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente.</p> <p>B1. Reflexiona e investiga sobre la propia práctica y actuación docente, para buscar nuevas estrategias que permitan su modificación y mejora continua.</p> <p>B2. Aplica técnicas e instrumentos de autoevaluación de la función del docente</p> <p>B3. Determina las necesidades propias de formación para la mejora de la docencia.</p> <p>B4. Conoce y participa en procesos de evaluación externa de la actividad docente, siguiendo un modelo de mejora continua</p>
<b>Asignaturas</b>	<p><i>Perfil académico y profesional del profesor universitario, 1 semestre, 3 ECTS, español</i></p> <p><i>Formación continua e innovación docente, 1 semestre, 3 ECTS, español</i></p>
<b>Materia 2: El proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	
<b>Número de créditos ECTS</b>	24
<b>Tipología</b>	<i>Obligatoria</i>
<b>Organización temporal</b>	<i>Semestral</i>
<b>Modalidad</b>	<i>Virtual</i>
<b>Resultados del aprendizaje</b>	<p>C1. Analiza y detecta las necesidades, conocimientos previos y expectativas de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>C2. Selecciona y define los objetivos, competencias y contenidos de la asignatura, de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en el perfil personal y profesional de los futuros titulados</p>

	<p>C3. Programa las actividades teórico-prácticas para el desarrollo de los contenidos, la adquisición de las competencias y la consecución de los objetivos y resultados de aprendizaje esperados.</p> <p>D1. Aplica estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad de los estudiantes en el propio aprendizaje</p> <p>D2. Utiliza en el aula metodologías activas, interactivas y participativas</p> <p>D3. Promueve la interacción entre iguales y la colaboración entre estudiantes como estrategia de enseñanza-aprendizaje</p> <p>D4. Maneja los espacios, recursos y tiempos adecuados para el correcto desarrollo de la labor docente</p> <p>D5. Selecciona y utiliza las TIC como soporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>D6. Diseña estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto</p> <p>E1. Diseña y aplica diferentes procesos de evaluación (continua y final) acorde a los objetivos de aprendizaje y competencias que deben adquirir los estudiantes en la asignatura</p> <p>E2. Favorece los procesos de tutoría académica a los estudiantes con el fin de optimizar el desarrollo de sus tareas académicas y los resultados en sus pruebas de evaluación</p> <p>E3. Proporciona un feedback continuado para favorecer el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes</p>
<b>Asignaturas</b>	<p><i>Teorías y procesos educativos, 1 semestre, 6 ECTS, español</i></p> <p><i>Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, 6 ECTS, 1 semestre, español</i></p> <p><i>Metodologías de enseñanza-aprendizaje, 1 semestre, 6 ECTS, español</i></p> <p><i>Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, 2 semestre, 6 ECTS, español</i></p>
<b>Materia 3: La comunicación en la enseñanza universitaria</b>	
<b>Número de créditos ECTS</b>	6
<b>Tipología</b>	<i>Obligatoria</i>
<b>Organización temporal</b>	<i>Semestral</i>
<b>Modalidad</b>	<i>Virtual</i>
<b>Resultados del aprendizaje</b>	<p>F1. Estructura el discurso según las características del contexto, el mensaje y los destinatarios</p> <p>F2. Se expresa oralmente de manera adecuada y clara, empleando el lenguaje científico-técnico de su disciplina en contextos de aula, tutoría o pruebas de evaluación</p> <p>F3. Garantiza una comunicación escrita correcta, empleando adecuadamente las normas y uso del idioma vehicular, así como el lenguaje científico-técnico de su disciplina</p> <p>F4. Facilita la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos, repeticiones y organizadores gráficos.</p>

	<p>F5. Gestiona el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación</p> <p>F6. Utiliza de manera adecuada el lenguaje no verbal</p> <p>F7. Identifica las barreras de comunicación instrumental en el contexto didáctico y plantea estrategias de mejora que permitan una buena comunicación instrumental con los estudiantes</p> <p>G1. Genera espacios donde los estudiantes puedan expresar con libertad su opinión sobre la asignatura, la docencia o el propio aprendizaje, recogiendo esta información y dando una respuesta apropiada</p> <p>G2. Expresa pensamientos, opiniones y emociones de forma asertiva, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros</p> <p>G3. Escucha activamente para entender el punto de vista de los otros</p> <p>G4. Negocia con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad</p> <p>G5. Muestra tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones siempre que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades</p> <p>G6. Crea un clima de empatía durante la comunicación interpersonal</p> <p>G7. Identifica las necesidades individuales del interlocutor durante el proceso de comunicación interpersonal</p> <p>G8. Respeta la diversidad cultural y sus implicaciones durante el proceso de comunicación interpersonal</p> <p>G9. Identifica las barreras de comunicación interpersonal en el contexto didáctico y plantear estrategias de mejora</p>
<b>Asignaturas</b>	<i>Comunicación instrumental, 2 semestre, 3 ECTS, español</i> <i>Comunicación interpersonal, 2 semestre, 3 ECTS, español</i>
<b>Materia 4: Liderazgo y trabajo en equipo en el contexto universitario</b>	
<b>Número de créditos ECTS</b>	6
<b>Tipología</b>	<i>Obligatoria</i>
<b>Organización temporal</b>	<i>Semestral</i>
<b>Modalidad</b>	<i>Virtual</i>
<b>Resultados del aprendizaje</b>	<p>H1. Dirige, gestiona y/o coordina equipos docentes de manera vertical y/u horizontal</p> <p>H2. Delega y/o distribuye tareas en función de criterios de competencia dentro del equipo</p> <p>H3. Asume las responsabilidades contraídas y lleva a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo</p> <p>H4. Hace el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del equipo y propone los cambios necesarios para lograr los objetivos</p> <p>H5. Promueve procesos de autoevaluación en el seno del equipo, como paso para la introducción de caminos y mejoras</p>

	H6. Dispone de capacidad de trabajar en equipo con expertos y docentes de su disciplina, de otras áreas y en contextos tanto nacionales como internacionales H7. Dispone de la capacidad para afrontar y resolver los conflictos y problema que puedan surgir en el equipo
<b>Asignaturas</b>	<i>Liderazgo y trabajo en equipo en el contexto universitario, 2 semestre, 6 ECTS, español</i>
<b>Materia 5: Didácticas especiales</b>	
<b>Número de créditos ECTS</b>	6
<b>Tipología</b>	<i>Optativa</i>
<b>Organización temporal</b>	<i>Semestral</i>
<b>Modalidad</b>	<i>Virtual</i>
<b>Resultados del aprendizaje</b>	I1. Mantiene una actualización constante de los conocimientos disciplinares de la enfermería I2. Domina la metodología de investigación en cuidados y Enfermería Basada en la Evidencia I3. Dispone de una elevada capacidad de juicio clínico I4. Aplica la metodología y taxonomía enfermera en la gestión de cuidados I5. Conoce en profundidad los elementos de gestión de la calidad y seguridad clínicas I6. Dispone de habilidades y conocimientos en metodologías de Simulación Clínica avanzada
<b>Asignaturas</b>	<i>Docencia en materias clínicas, 2 semestre, 6 ECTS, español</i> <i>Docencia en enfermería para profesores no enfermeros, 2 semestre, 6 ECTS, español</i> <i>Simulación Clínica Avanzada, 2 semestre, 6 ECTS, español</i>
<b>Materia 6: Practicum</b>	
<b>Número de créditos ECTS</b>	6
<b>Tipología</b>	<i>Prácticas externas</i>
<b>Organización temporal</b>	<i>Semestral</i>
<b>Modalidad</b>	<i>Virtual</i>
<b>Resultados del aprendizaje</b>	J1. Conoce adecuadamente el contexto universitario J2. Planifica en un entorno docente real el proceso de enseñanza-aprendizaje J3. Desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno docente real empleando los recursos didácticos necesarios J4. Evalúa los resultados de aprendizaje de los estudiantes en un entorno docente real, seleccionando las herramientas más adecuadas J5. Se comunica de una manera adecuada, tanto en el contexto instrumental como interpersonal, tanto con los estudiantes como con otros profesores y personal de administración y servicios

	J6. Trabaja en equipo de manera coordinada en un contexto docente real
<b>Asignaturas</b>	<i>Practicum, 2 semestre, 6 ECTS, español</i>
<b>Materia 7: Trabajo Fin de Máster.</b>	
<b>Número de créditos ECTS</b>	6
<b>Tipología</b>	<i>Trabajo Fin de Máster</i>
<b>Organización temporal</b>	<i>Anual</i>
<b>Modalidad</b>	<i>Virtual</i>
<b>Resultados del aprendizaje</b>	<p>A3. Trabaja para responder a las diferentes tareas y desafíos que se presentan en el quehacer docente</p> <p>A5. Desarrolla un pensamiento reflexivo y crítico sobre la realidad docente.</p> <p>A6. Participa activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente</p> <p>F1. Estructura el discurso según las características del contexto, el mensaje y los destinatarios</p> <p>F2. Se expresa oralmente de manera adecuada y clara, empleando el lenguaje científico-técnico de su disciplina en contextos de aula, tutoría o pruebas de evaluación</p> <p>F3. Garantiza una comunicación escrita correcta, empleando adecuadamente las normas y uso del idioma vehicular, así como el lenguaje científico-técnico de su disciplina</p> <p>I2. Domina la metodología de investigación en cuidados y Enfermería Basada en la Evidencia</p>
<b>Asignaturas</b>	<i>Trabajo Fin de Máster, anual, 6 ECTS, español</i>

A continuación, se muestra la distribución por semestres de cada una de las asignaturas incluidas en el plan de estudios. En este caso se ha decidido nuevamente emplear la tabla incluida en la plantilla de la memoria de verificación de titulaciones oficiales de Grado y Máster Universitario de la ACSUCYL.



Tabla 53: Distribución de las materias por semestre

<b>Semestre</b>	
<b>Semestre 1</b>	<b>Semestre 2</b>
ECTS: 3 Materias/asignaturas: Perfil académico y profesional del profesor universitario. Tipología: Obligatoria Modalidad: Virtual	ECTS: 6 Materias/asignaturas: Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje Tipología: Obligatoria Modalidad: Virtual
ECTS: 3 Materias/asignaturas: Formación continua e innovación docente Tipología: Obligatoria Modalidad: Virtual	ECTS: 3 Materias/asignaturas: Comunicación instrumental Tipología: Obligatoria Modalidad: Virtual
ECTS: 6 Materias/asignaturas: Teorías y procesos educativos Tipología: Obligatoria Modalidad: Virtual	ECTS: 3 Materias/asignaturas: Comunicación interpersonal Tipología: Obligatoria Modalidad: Virtual
ECTS: 6 Materias/asignaturas: Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje Tipología: Obligatoria Modalidad: Virtual	ECTS: 6 Materias/asignaturas: Liderazgo y trabajo en equipo en el contexto universitario Tipología: Obligatoria Modalidad: Virtual
ECTS: 6 Materias/asignaturas: Metodologías de enseñanza-aprendizaje Tipología: Obligatoria Modalidad: Virtual	ECTS: 6 Materias/asignaturas: Docencia en materias clínicas Tipología: Optativa Modalidad: Virtual
	ECTS: 6 Materias/asignaturas: Docencia en Enfermería para profesores no enfermeros Tipología: Optativa Modalidad: Virtual
	ECTS: 6 Materias/asignaturas: Simulación clínica avanzada Tipología: Optativa Modalidad: Virtual
	ECTS: 6 Materias/asignaturas: Practicum Tipología: Prácticas externas Modalidad: Presencial
ECTS: 6 Materias/asignaturas: Trabajo Fin de Máster Tipología: Trabajo Fin de Máster Modalidad: Virtual	

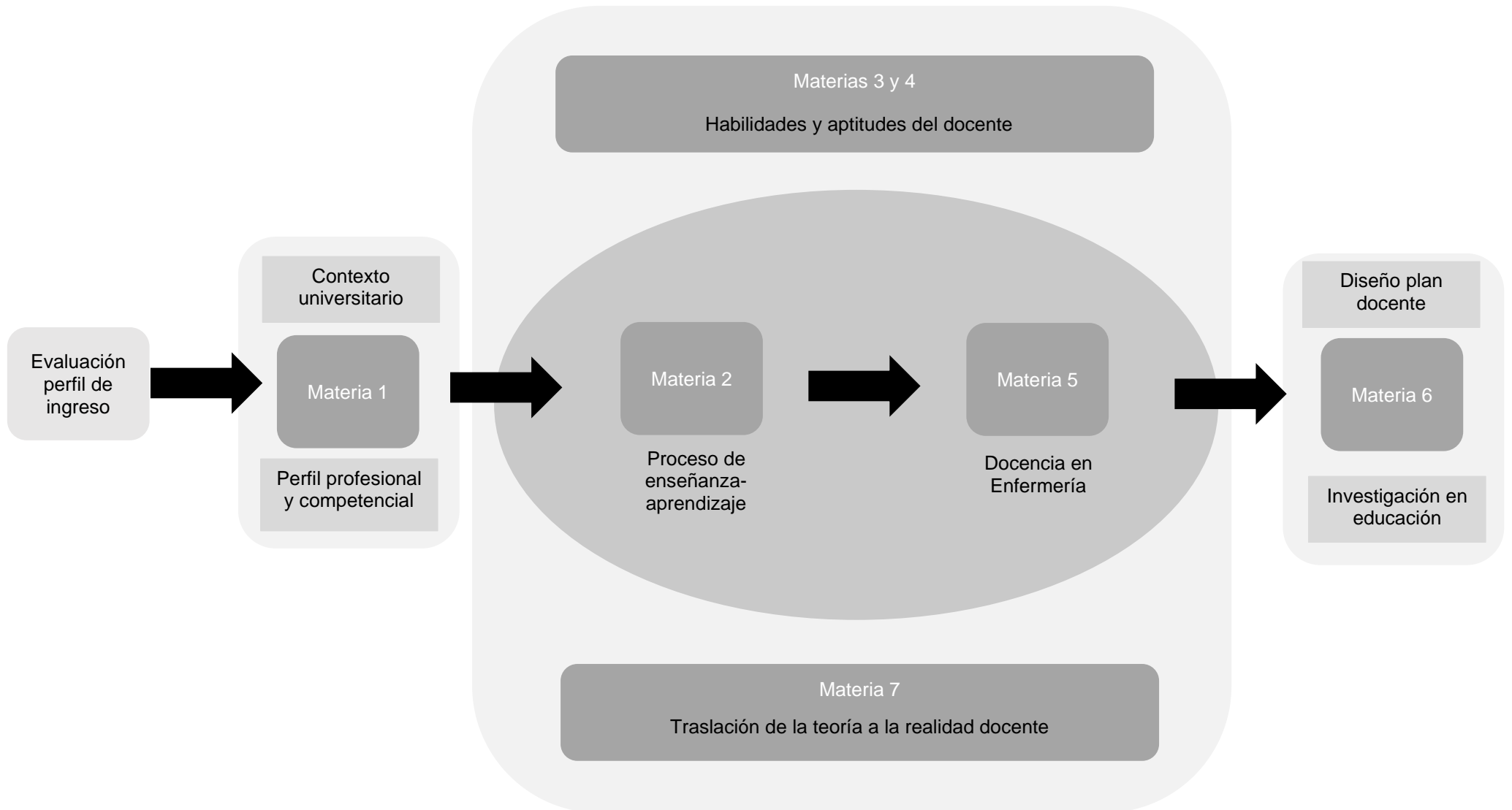
Tabla 54: Contribución de las asignaturas a la adquisición de las competencias descritas en el modelo

Asignatura	Contextual	Metacognitiva	Planificación	Metodológica	Evaluación	Comunicación instrumental	Comunicación interpersonal	Trabajo en equipo	Disciplinar
Perfil académico y profesional del profesor universitario	●								
Formación continua e innovación docente		●							
Teorías y procesos educativos				●					
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje			●						
Metodologías de enseñanza-aprendizaje				●					
Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje					●				
Comunicación instrumental						●			
Comunicación interpersonal							●		
Liderazgo y trabajo en equipo en el contexto universitario								●	
Docencia en materias clínicas									●
Docencia en enfermería para profesores no enfermeros									●
Simulación Clínica Avanzada									●

El máster universitario en formación del profesorado de Enfermería se ha estructurado en 7 materias, las cuales engloban un total de 14 asignaturas. De todas ellas 9 son de carácter obligatorio, debiendo ser cursadas por la totalidad de los estudiantes matriculados, 3 optativas de las cuales los alumnos deberán elegir una, además del trabajo fin de máster y practicum, que también deberán ser cursados por la totalidad de los matriculados en el máster.

Toda la estructura curricular de esta acción formativa está desarrollada de una manera lógica, con la intención de que los estudiantes adquieran las competencias docentes investigadas en las fases anteriores de esta Tesis Doctoral. El diseño se ha estructurado siguiendo un orden lógico, en función al mapa de competencias citado anteriormente, comenzando con la materia relativa al contexto universitario y suponiendo el núcleo central de la acción formativa la relativa al proceso de enseñanza-aprendizaje, elemento que, como se pudo apreciar en la discusión, es uno de los aspectos de los que carecen los profesores universitarios que acceden a la carrera docente desde disciplinas ajenas a la educación. Finalmente, se han incluido materias relativas a las aptitudes personales que deben tener estos profesores, así como las relativas a la traslación del conocimiento teórico a la práctica docente real y la elaboración de un proyecto docente o de investigación educativa, las cuales cierran el programa formativo de estos estudiantes.

Figura 21: Estructura curricular del Máster Universitario en formación del profesorado de Enfermería



Como se ha podido observar en la figura anterior, la estructura curricular del máster se ha organizado en diferentes planos. En un nivel se encuentran las materias 1, 2, 5 y 6, las cuales suponen el eje vertebrador de esta acción formativa, debido a que son las orientadas a la adquisición de las competencias relativas al conocimiento de la realidad docente universitaria, el rol del profesor en este contexto, así como del proceso de enseñanza-aprendizaje. En otro nivel se encuentran las materias 3, 4 y 7, las cuales dotarán a los estudiantes de habilidades y aptitudes necesarias para el ejercicio de la docencia en Enfermería, además de dar la oportunidad de trasladar lo aprendido en el máster a la práctica real.

De una manera más concreta, las asignaturas incluidas en el módulo 1 están centradas en exponer la regulación, organización, normativa y contexto universitario en el EEES en general y en España en particular, además de situar al profesor de Enfermería en este sistema, presentando tanto las connotaciones profesionales, la carrera profesional docente y los mecanismos de autoevaluación y evaluación externa de su actividad.

La materia 2 engloba las asignaturas que brindarán a los alumnos todos los conocimientos relativos a la didáctica y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en general, desde su planificación, uso de diferentes metodologías docentes, hasta la evaluación de los resultados de sus estudiantes. La materia 5, la cual incluye las asignaturas optativas, brinda la posibilidad de adquirir las competencias disciplinares independientemente de que los profesores sean enfermeros o no. Por ello, se ha planificado una asignatura orientada a profesores enfermeros, en la que se profundizará en la docencia de materias clínicas bajo un prisma disciplinar de Enfermería, y otra asignatura cuyo objetivo es brindar a los profesores no enfermeros los conocimientos necesarios sobre la enfermería para que puedan contextualizar la enseñanza de las materias básicas y de Ciencias Sociales en la docencia en este Grado. Además, se brinda la posibilidad de profundizar en una de las metodologías docentes que mayor relevancia tiene actualmente en las Ciencias de la Salud, que es la simulación clínica, a través de otra de las asignaturas optativas.

La materia 3, se ha planificado para dotar a los estudiantes de las competencias relativas a la comunicación tanto instrumental como interpersonal, dando así respuesta a las necesidades detectadas a través del modelo de competencias docentes. Por otro lado, en la materia 4 se han incluido los conocimientos necesarios para desarrollar un adecuado trabajo en equipo y poder gestionar y liderar grupos en el contexto docente e investigador a nivel universitario.

Un elemento muy importante en los planes formativos, sobre todo cuando su propósito es el de dotar a los estudiantes de competencias para un ejercicio práctico, es el poder trasladar lo aprendido en las materias teóricas a un ambiente real, pero en condiciones controladas y bajo la supervisión de un profesor mentor experto, el cual acompañe al estudiante en este aprendizaje. Es por ello, que se ha considerado fundamental la inclusión de la materia 7, practicum, para poder brindar a los estudiantes de esta experiencia de aprendizaje.

Finalmente, la materia 6 supone la finalización del máster demostrando que se han adquirido los conocimientos y competencias, mediante la defensa en acto público frente a un tribunal de su Trabajo Fin de Máster, el cual, como se detallará a continuación, podrá ser bien el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje o la realización de un trabajo de investigación educativa.

Por todo lo descrito anteriormente, se considera que el diseño curricular presentado es adecuado para dar respuesta a los objetivos planteados en esta acción formativa, brindando a los estudiantes de todos los conocimientos, habilidades, competencias y aptitudes para desarrollar con la máxima calidad y eficacia su labor docente en Enfermería.

### **3.1.6 Metodología de enseñanza aprendizaje. Actividades formativas**

El ejercicio de la docencia en la educación superior requiere de una formación precisa, en la que el aspirante no solo adquiera las competencias abordadas en esta acción formativa, sino que ejercite otras habilidades como la organización personal, el trabajo autónomo y el pensamiento crítico. Todo ello, junto al desarrollo del máster en una modalidad virtual y con la intención de que estos estudios se puedan compatibilizar con el ejercicio profesional de los estudiantes, ha motivado la selección de las metodologías docentes y las actividades formativas, que serán detalladas a continuación.

El objetivo fundamental es que el aprendizaje de los estudiantes sea autónomo y autorregulado, pudiendo organizar el estudio de los contenidos, aunque siempre respetando el cronograma general de curso y el de las actividades de cada asignatura. Además, se favorecerá el aprendizaje colaborativo, motivando desde el inicio la participación en equipos y grupos de trabajo de los estudiantes.

De manera concreta, las metodologías docentes y actividades que se van a emplear en esta acción formativa se detallan a continuación:

- Clase magistral: la clase magistral se fundamenta en la transmisión del conocimiento por parte del profesor al estudiante de manera unidireccional, siendo la fuente de conocimientos el profesor y el rol del alumno se circunscribe a ser un receptor pasivo del mensaje (Gatica y Rubí, 2021; Pinilla, 2011). Ha sido de manera clásica la metodología docente empleada en la educación superior, su función es principalmente actualizadora de conocimientos, orientadora, metodológica y educativa, aunque presenta una limitación importante debido a la baja implicación del estudiante durante las clases y por basar el aprendizaje principalmente en la función memorística (Serra, 2014). Pese a no ser la metodología predominante en esta formación, se considera esencial el establecer un contacto directo entre los estudiantes y los profesores a través del desarrollo de acciones formativas sincrónicas en el entorno virtual. Para ello, se programarán de dos a cinco sesiones en cada

asignatura, destinadas a exponer los conceptos clave de cada una de ellas y resolver las dudas de los estudiantes.

- Actividades de aprendizaje basado en proyectos: se trata de un modelo educativo que consiste en la elaboración de proyectos realizados de manera grupal, adecuando los conocimientos de los estudiantes. A través de esta metodología, los alumnos trabajan de manera activa, planeando, implementando y evaluando procesos que tienen aplicación real, en este caso, en la docencia en estudiantes de Enfermería (Estalayo et al., 2021). Las actividades que se plantean en este caso son las siguientes:
  - o Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje: debiendo analizar la situación previa de una clase, determinar los objetivos docentes y programar las actividades conducentes a cumplir estos objetivos.
  - o Planificación de un proyecto de investigación para ser presentado a becas de financiación.
  - o Resolución de problemas: mediante el planteamiento de diferentes situaciones que se pueden dar en la práctica docente universitaria, debiendo aportar planes para su resolución.
- Aula invertida: el aula invertida o *flipped classroom* es una metodología de enseñanza en el que los estudiantes abordan los contenidos teóricos preparados previamente por el profesor de manera autónoma, siendo empleado el tiempo de las clases para fomentar otros procesos como la discusión, debates, puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, resolución de dudas o profundización en determinados conceptos clave (Aguilera et al., 2017; Cedeño y Vigueras, 2020). A través de esta modalidad, los estudiantes deberán abordar temas del máster de manera autónoma accediendo a los contenidos a través de diferentes medios que les serán dispuestos en el Campus Virtual (temario, vídeos, etc), empleando las clases para otras actividades que refuercen los conocimientos adquiridos y la resolución de dudas.
- Gamificación: esta metodología pretende usar mecánicas de juego, su estética y sus estrategias para promover el aprendizaje y resolver problemas, desarrollando procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos que faciliten la cohesión, motivación por el contenido, así como la creatividad de



los estudiantes (Marín, 2015). En una formación virtual debe potenciarse el uso de herramientas docentes que empleen las nuevas tecnologías y metodologías docentes de vanguardia, hecho por el que se ha considerado el uso de la gamificación.

- Docencia basada en simulación: metodología activa que utiliza una situación o entorno creado para permitir que los estudiantes experimenten una representación de un hecho real con el fin de practicar, aprender, evaluar, probar o para comprender los sistemas o las acciones humanas. El objetivo principal de esta metodología es imitar aspectos esenciales de una situación clínica, mediante la posibilidad de diseñar escenarios semejantes a los que los estudiantes se pueden encontrar en la realidad, con el fin de entender y gestionar mejor la situación cuando se produce en la práctica clínica, reduciendo la brecha que existe entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica del mismo, permitiendo que desarrollen las competencias necesarias para que cuando se enfrenten a las mismas situaciones en la realidad, puedan desenvolverse con éxito (Leal et al., 2014; Martínez et al., 2021). En este sentido, es importante destacar que al ser una formación para profesores, el objetivo primordial de estas actividades será el dotarles de los conocimientos y competencias para diseñar entornos de simulación, para lo cual deberán participar de la misma.
- Actividades para la práctica reflexiva y regulación entre pares: mediante este recurso, se pretende promover la reflexión y el intercambio de visiones acerca de la práctica docente en los profesores de Enfermería, planteando situaciones que puedan encontrarse durante esta actividad mediante las que cuestionar, explicitar valores, puntos de vista y diferentes interpretaciones de los estudiantes. Las actividades propuestas en este caso se fundamentan en:
  - o Diálogo reflexivo: actividad mediante la que se establece un diálogo en base a una experiencia, de uno o varios estudiantes, en la que se promueve el intercambio de puntos de vista y se facilita la reflexión, en este caso, sobre la práctica docente en Enfermería.

- Seminarios de análisis de casos: en los cuales se plantearán situaciones de la práctica docente real, siendo analizados de manera colaborativa.
- Elaboración de una memoria reflexiva: destinada principalmente al practicum, en la que los estudiantes deberán reflejar sus ideas, reflexiones, fortalezas, debilidades detectadas y problemas a los que se han enfrentado durante la realización de sus prácticas.

Como se ha venido detallando en la información expuesta, este máster se ha organizado de manera virtual, por lo que todas las actividades aquí reflejadas se realizarán a través de esta vía.

La plataforma sobre la que se ejecutarán las actividades del máster será Moodle, en su versión para la Facultad de Enfermería y Fisioterapia Salus Infirmorum de la Universidad Pontificia de Salamanca. Para todas las actividades síncronas se empleará la plataforma Zoom, siendo considerado para las actividades de simulación el hospital virtual 4DHealth, con el que se establecerá un convenio de colaboración.

### **3.1.7 Evaluación de las competencias**

De manera genérica, el término evaluación se puede entender como el proceso basado en recoger información, analizarla y emitir un juicio sobre ella (Hamodi et al., 2014) Sin embargo, esta aproximación conceptual es muy escasa ya que el proceso evaluativo en la educación requiere de un diseño y sistemática a través de los cuales poder objetivar de manera fehaciente el nivel de conocimientos o adquisición de competencias por parte de los estudiantes, así como servir de elemento de aprendizaje. En este sentido, la evaluación formativa se podría entender como el procedimiento empleado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante, con el fin de reforzarlo durante el propio proceso, siendo tan importante la información objetiva que se brinda al alumno sobre su desempeño (por ejemplo, una calificación numérica) como el *feedback* que éste debe recibir sobre lo que ha hecho y las sugerencias acerca de cómo podría mejorar (Brown y Pickford, 2013; Hamodi et al., 2014).

En el diseño de este máster, no se ha contemplado como requisito el que los estudiantes dispongan previamente de un nivel elevado en determinadas competencias en el ejercicio de la docencia, debido a que como se ha indicado anteriormente, es frecuente que en la universidad los profesores accedan a la docencia sin conocimientos pedagógicos ni experiencia en educación, por lo que exigir esta formación de inicio podría limitar ampliamente la participación en el máster. Por este hecho, no se realizará una evaluación inicial de competencias, únicamente se dará prioridad a aquellos profesores con mayor experiencia en el ejercicio de la docencia y cuya carta motivacional cumpla con los requisitos indicados anteriormente.

Por otro lado, al tratarse de un programa docente derivado de una profunda investigación acerca de las competencias docentes que debe presentar un profesor para impartir docencia con eficacia y calidad en Enfermería, se debe asegurar de una manera objetiva que los estudiantes de este máster hayan adquirido dichas competencias. En este sentido, se han planteado de manera inicial diferentes herramientas de evaluación, adaptadas a la idiosincrasia, temática y metodología docente de cada una de las asignaturas, las cuales abordan múltiples metodologías, desde las más clásicas, como los exámenes de respuesta múltiple, hasta el empleo de las nuevas tecnologías, implicando a todos los agentes.

Aunque la información detallada relacionada con los diferentes procesos de evaluación se puede encontrar en las fichas de las asignaturas, de manera general, todas las acciones evaluativas diseñadas se pueden englobar en 3 modalidades, las cuales se detallan a continuación:

- Heteroevaluación: la heteroevaluación se puede definir como la evaluación que realiza una persona, en este caso el profesor experto, sobre otra, el estudiante. (Jiménez et al., 2011). Esta evaluación está dirigida totalmente por el profesor y tiene como objetivo caracterizar el desempeño de los estudiantes, identificando tanto las fortalezas como las potenciales áreas de mejora (Fernández y Vanga, 2015). En esta modalidad se han incluido

metodologías como los exámenes de respuesta múltiple y la realización de trabajos o proyectos, tanto de manera individual como grupal.

- Coevaluación: esta metodología se fundamenta en la evaluación entre iguales. En el contexto educativo, son los propios estudiantes los que evalúan de manera recíproca a sus compañeros del grupo o clase, aplicando los criterios de evaluación que han sido negociados previamente (Roig et al., 2018). Son múltiples las ventajas que presenta esta estrategia evaluativa, ya que permite fortalecer el control que los docentes tienen sobre su proceso de aprendizaje, además de motivar su participación activa en el aula y de fortalecer la cooperación entre los propios estudiantes (Vizcaíno et al., 2017).
- Autoevaluación: se trata de un proceso en el que los alumnos de manera reflexiva analizan, examinan, observan y valoran su propia acción y los resultados que derivan de la misma, desarrollando la capacidad de autocrítica, autoestima y autorreconocimiento de sus fortalezas y áreas de mejora (Basurto et al., 2021; Fernández y Vanga, 2015) Esta metodología se empleará de manera prioritaria en la evaluación del desempeño de los estudiantes en el practicum.

En general, en todas las asignaturas se han diseñado procesos de evaluación continua, en los que la superación de las mismas está supeditada a la realización de diferentes actividades a lo largo del tiempo de duración de las clases, así como la realización de exámenes o trabajos tanto individuales o grupales. Cabe destacar que esta evaluación continua queda condicionada a las convocatorias de evaluación ordinaria y primera extraordinaria. Aquellos alumnos que habiendo suspendido opten por no matricularse nuevamente de la asignatura y únicamente abonen los derechos de examen, deberán superar una evaluación final a través de una prueba única, que podrá ser tanto examen como la realización de un proyecto o trabajo individual.

Tal como se ha indicado anteriormente, uno de los elementos fundamentales del proceso de evaluación es el *feedback* que debe recibir el estudiante de manera continuada. Además, están altamente evidenciados los beneficios que tanto la acción tutorial como los procesos de *feedback* tienen para el desarrollo de los

alumnos, generando un impacto positivo en su aprendizaje al permitir orientar las actividades y tareas que realizan, facilitando información sobre los procesos subyacentes a las mismas, así como sobre sus actitudes, relaciones y conductas, pudiendo con ello brindarles orientación sobre las estrategias para la consecución del éxito académico (Hernández et al., 2021)

En este sentido, es importante destacar que en la distribución horaria de las diferentes asignaturas, se ha planificado un tiempo determinado para la realización de tutorías, las cuales pueden ser tanto grupales como individuales. Al ser un máster desarrollado en modalidad virtual, estas sesiones se realizarán online y servirán no solo para que los alumnos puedan plantear sus dudas, inquietudes u otras cuestiones, sino que servirán para que los profesores les brinden información sobre cómo está siendo su desempeño académico, qué fortalezas y áreas de mejora han detectado y establecer mecanismos para poder superar las dificultades a las que pueda estar sometido el alumno. Asimismo, es importante destacar que estas tutorías programadas no suponen una limitación para que todos los estudiantes puedan solicitar reuniones con sus profesores cuando estimen que son necesarias.

Por todo lo que se ha expuesto en este apartado, y como se podrá objetivar a través de las fichas de las asignaturas, se considera que las actividades de evaluación diseñadas son eficaces para determinar la adquisición de las competencias docentes objeto de este máster, debido a que conjugan multitud de metodologías, las cuales permiten evaluar la adquisición de conocimientos teóricos, como es el caso de las pruebas de evaluación de respuesta múltiple, la traslación de estos conocimientos al ámbito práctico docente, como es el caso de las actividades de planificación, diseño de acciones formativas o herramientas de evaluación, así como el desarrollo de habilidades de comunicación, mediante las actividades de desarrollo de una clase, o la adquisición de otras competencias tan necesarias para un docente como son el trabajo en equipo, la autoevaluación de su función y la práctica reflexiva.

### **3.1.8 Fichas de asignaturas**

A continuación, se van a presentar las fichas con la información académica más relevante de cada una de las asignaturas, las cuales servirán como guía para la elaboración de las guías académicas una vez se inicie el proceso de acreditación del máster.

## Perfil académico y profesional del profesor universitario

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	El profesor universitario en Enfermería			ECTS	3
Carácter	Obligatoria	Periodicidad	Semestral	Semestre	1

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

Un elemento fundamental para el desarrollo de la práctica docente en Enfermería es el conocimiento por parte de los profesores del contexto en el que se desarrolla su trabajo, sobre todo en un entorno tan cambiante como es el universitario, el cual evoluciona continuamente para dar respuestas a las nuevas necesidades sociales, disciplinares y profesionales.

Para abordar esta realidad, en esta asignatura se profundiza en el concepto de universidad, realizando un recorrido desde sus orígenes hasta el día de hoy, además de estudiar el rol del docente en la educación superior en general y en Enfermería en particular.

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Conocer la evolución histórica de la enseñanza universitaria.
2. Comprender la organización del sistema universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.
3. Conocer las funciones del profesor universitario, así como sus competencias y rol en el contexto de la educación superior.

## 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza teórica:

1. Historia de la universidad: de la Edad Media hasta nuestros días.
2. Espacio Europeo de Educación Superior: historia, normativa, políticas, desafíos y tendencias.
3. Sistema universitario español: normativa, organización, políticas, desafíos y tendencias.
4. El profesor universitario en Ciencias de la Salud: funciones, competencias profesionales y docentes.
5. Carrera profesional docente: sistemas de acreditación.
6. Procesos de evaluación externa de la función docente.

Contenidos de la enseñanza práctica:

1. Seminarios de práctica reflexiva sobre la situación del sistema universitario y el rol del docente en el mismo.

## 6.- Competencias a adquirir

- A1. Analiza el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores en su disciplina.
- A2. Mantiene una continua capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales, académicos, profesionales y sociales.
- A3. Trabaja para responder a las diferentes tareas y desafíos que se presentan en el quehacer docente.
- A4. Manifiesta en todas las actuaciones un compromiso ético, transparencia y confidencialidad.
- A5. Desarrolla un pensamiento reflexivo y crítico sobre la realidad docente.
- A6. Participa activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente.

## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Clase magistral
- Clase práctica
- Tutorías



Metodología asíncrona

- Trabajo autónomo
- Trabajo individual y grupal
- Preparación de la evaluación

**8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes**

	Horas dirigidas por el profesor	Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES
	Horas no presenciales.		
Metodología síncrona:			20 (30%)
• Clases magistrales	10		
• Clases prácticas	5		
• Tutoría	5		
Metodología asíncrona:			55 (70%)
• Trabajo autónomo		25	
• Actividades de trabajo individual y grupal		15	
• Preparación de la evaluación		15	
<b>TOTAL</b>			<b>75</b>

**9.- Evaluación**

Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación

El alumno/a dispondrá de dos convocatorias para superar la asignatura:

Convocatoria ordinaria

- Examen de respuesta múltiple sobre los contenidos de la asignatura (50% de la nota).
- Realización de un trabajo individual que consistirá en la elaboración de una memoria para un proceso de evaluación externa de la función docente según el modelo del programa DOCENTIA (50% de la nota).

Será necesario obtener como mínimo un 5 en cada una de las evaluaciones para poder realizar media entre ambas.

Convocatoria extraordinaria

- Examen de respuesta múltiple sobre los contenidos de la asignatura.

Criterios de evaluación
-------------------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer la evolución histórica de la universidad, desde sus orígenes hasta la actualidad.</li><li>• Conocer el contexto universitario en el marco del EEES y de España, reconociendo la normativa vigente, organización y su contexto.</li><li>• Identificar las funciones, rol y competencias del profesor universitario en ciencias de la salud.</li><li>• Disponer de la capacidad de participar en procesos de acreditación y evaluación externa de la función docente universitaria mediante la elaboración de las memorias preceptivas.</li></ul> |
|---|

Instrumentos de evaluación
----------------------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Examen de respuesta múltiple</li><li>- Trabajo individual</li></ul> |
|---|

## Formación continua e innovación docente

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	El profesor universitario en Enfermería			ECTS	3
Carácter	Obligatoria	Periodicidad	Semestral	Semestre	1

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

La actualización en los conocimientos tanto docentes como disciplinares es una competencia fundamental que debe presentar el docente universitario. Para ello, en esta asignatura se abordarán las estrategias necesarias para que el profesor pueda monitorizar, autoevaluar y reflexionar acerca de su praxis pedagógica, determinando las posibles áreas de debilidad y estableciendo medidas para su mejora a través de la formación continuada, poniendo énfasis en la investigación e innovación educativa.

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Investigar y evaluar el propio desempeño docente, buscando áreas de mejora.
2. Establecer acciones para mejorar de manera continua la propia praxis pedagógica.
3. Planificar las necesidades de formación continuada en función a las necesidades detectadas.
4. Conocer los principios de la investigación en innovación educativa.

### 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza teórica:

1. Autoevaluación de la función docente.
2. Formación continuada: planificación y desarrollo.
3. Innovación y mejora docente en la universidad.
4. Recursos y programas de innovación docente.
5. Investigación en innovación docente.

Contenidos de la enseñanza práctica:

1. Taller de innovación educativa.

## 6.- Competencias a adquirir

- A1. Analiza el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores en su disciplina.
- A2. Mantiene una continua capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales, académicos, profesionales y sociales.
- B1. Reflexiona e investiga sobre la propia práctica y actuación docente, para buscar nuevas estrategias que permitan su modificación y mejora continua.
- B2. Aplica técnicas e instrumentos de autoevaluación de la función del docente.
- B3. Determina las necesidades propias de formación para la mejora de la docencia.
- B4. Conoce y participa en procesos de evaluación externa de la actividad docente, siguiendo un modelo de mejora continua.

## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Clase magistral
- Clase práctica
- Tutorías

Metodología asíncrona

- Trabajo autónomo
- Trabajo individual y grupal
- Preparación de la evaluación

## 8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes

	Horas dirigidas por el profesor		Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES
		Horas no presenciales.		
Metodología síncrona:				20 (30%)
• Clases magistrales	10			
• Clases prácticas	5			
• Tutoría	5			
Metodología asíncrona:				55 (70%)
• Trabajo autónomo			25	
• Actividades de trabajo individual y grupal			15	
• Preparación de la evaluación			15	
<b>TOTAL</b>				<b>75</b>

## 9.- Evaluación

### Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación

El alumno/a dispondrá de dos convocatorias para superar la asignatura:

#### Convocatoria ordinaria

- Elaboración de un trabajo individual en el que el estudiante deberá realizar una autoevaluación de sus necesidades formativas, estableciendo un plan de formación continuada personalizado conducente a solucionar las áreas de mejora detectadas (60% de la nota).
- Realización de las actividades de evaluación continuada incluidas en esta asignatura (40% de la nota).

Será necesario obtener como mínimo un 5 en cada una de las evaluaciones para poder realizar media entre ambas.

#### Convocatoria extraordinaria

- Elaboración de un trabajo individual en el que el estudiante deberá realizar una autoevaluación de sus necesidades formativas, estableciendo un plan de formación continuada personalizado conducente a solucionar las áreas de mejora detectadas.

### Criterios de evaluación

- Conocer las metodologías y herramientas de autoevaluación de la función docente.
- Saber interpretar los resultados obtenidos de su autoevaluación, planificando medidas para fortalecer sus áreas de mejora.
- Conocer los recursos de formación continuada para profesores en el ámbito docente universitario.
- Conocer los recursos y programas de innovación docente en el ámbito universitario y en ciencias de la salud.
- Desarrollar iniciativas de investigación en innovación docente.

### Instrumentos de evaluación

- Trabajo individual.
- Actividades de evaluación continuada.

## Teorías y procesos educativos

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	El proceso de enseñanza-aprendizaje			ECTS	6
Carácter	Obligatoria	Periodicidad	Semestral	Semestre	1

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

La realidad del ejercicio docente en la educación superior es muy amplia, abarcando multitud de realidades, tanto las propias del ejercicio disciplinar como las relativas al propio docente y sus estudiantes. Es por ello que el profesor de Enfermería debe conocer los principios teóricos del aprendizaje y la didáctica, así como las principales estrategias docentes que se pueden emplear para dar respuesta a las necesidades de sus docentes, en un entorno inclusivo y de respeto.

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Conocer las bases teóricas del aprendizaje.
2. Conocer las bases teóricas y conceptuales de la didáctica.
3. Profundizar en el desarrollo de acciones de tutoría académica y feedback.
4. Desarrollar la función docente en base al respeto, inclusión y equidad.

### 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza teórica:

1. Teorías del aprendizaje.
2. Marco conceptual de la didáctica.
3. Estrategias de enseñanza en la educación superior.
4. Tutoría y feedback.
5. Educación universitaria inclusiva.

Contenidos de la enseñanza práctica:

1. Taller de role playing de tutoría académica.
2. Taller de retroalimentación.
3. Seminarios de análisis de casos sobre educación inclusiva.

## 6.- Competencias a adquirir

D1. Aplica estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad de los estudiantes en el propio aprendizaje.

D3. Promueve la interacción entre iguales y la colaboración entre estudiantes como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

D6. Diseña estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto.

E2. Favorece los procesos de tutoría académica a los estudiantes con el fin de optimizar el desarrollo de sus tareas académicas y los resultados en sus pruebas de evaluación.

E3. Proporciona un feedback continuado para favorecer el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes.

## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Clase magistral
- Clase práctica
- Tutorías

Metodología asíncrona

- Trabajo autónomo
- Trabajo individual y grupal
- Preparación de la evaluación

## 8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes

	Horas dirigidas por el profesor		HORAS TOTALES
	Horas no presenciales.	Horas de trabajo autónomo	
Metodología síncrona:			50 (30%)
• Clases magistrales	20		
• Clases prácticas	15		
• Tutoría	10		
Metodología asíncrona:			100 (70%)
• Trabajo autónomo		50	

• Actividades de trabajo individual y grupal		30	
• Preparación de la evaluación		20	
<b>TOTAL</b>			<b>150</b>

## 9.- Evaluación

### Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación y coevaluación.

El alumno/a dispondrá de dos convocatorias para superar la asignatura:

#### Convocatoria ordinaria

- Examen de respuesta múltiple sobre los contenidos de la asignatura (50% de la nota).
- Realización de un trabajo grupal de reflexión acerca de las teorías del aprendizaje y didáctica en el contexto universitarios (30% de la nota).
- Realización de las actividades de evaluación continuada incluidas en la asignatura (20% de la nota).

Será necesario obtener como mínimo un 5 en cada una de las evaluaciones para poder realizar media entre ambas.

#### Convocatoria extraordinaria

- Examen de respuesta múltiple sobre los contenidos de la asignatura.

### Criterios de evaluación

- Conocer las principales teorías del aprendizaje y el marco conceptual de la didáctica.
- Seleccionar las estrategias de enseñanza más adecuadas en función de los conocimientos a impartir al estudiante
- Reconocer todas las fases y elementos implicados en el proceso de tutoría y feedback con los estudiantes.
- Conocer los elementos relacionados con la educación universitaria inclusiva.

### Instrumentos de evaluación

- Trabajo grupal.
- Actividades de evaluación continuada.
- Examen de respuesta múltiple.



## Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	El proceso de enseñanza-aprendizaje			ECTS	6
Carácter	Obligatoria	Periodicidad	Semestral	Semestre	1

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

En esta asignatura, el estudiante profundizará en las diferentes modalidades organizativas en la enseñanza superior, además de en el desarrollo curricular del Grado en Enfermería en España. Además, adquirirá las competencias para realizar una planificación adecuada del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para una asignatura en particular como en el contexto que ésta ocupa en el Grado en Enfermería.

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Conocer las diferentes modalidades organizativas y métodos de enseñanza.
2. Conocer el desarrollo curricular del Grado en Enfermería.
3. Disponer de la capacidad para determinar las necesidades previas de los estudiantes.
4. Definir y seleccionar los objetivos de aprendizaje.
5. Programar las actividades teórico-prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza teórica:

1. Modalidades organizativas y métodos de enseñanza.
2. Análisis de la situación en el aula.
3. Definición de los objetivos de aprendizaje.
4. Desarrollo curricular en el Grado en Enfermería.
5. Planificación docente en el Grado en Enfermería.

Contenidos de la enseñanza práctica:

1. Seminario de práctica reflexiva sobre análisis de situación previa de los estudiantes.
2. Taller de definición de objetivos de aprendizaje.

## 6.- Competencias a adquirir

C1. Analiza y detecta las necesidades, conocimientos previos y expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

C2. Selecciona y define los objetivos, competencias y contenidos de la asignatura, de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en el perfil personal y profesional de los futuros titulados.

C3. Programa las actividades teórico-prácticas para el desarrollo de los contenidos, la adquisición de las competencias y la consecución de los objetivos y resultados de aprendizaje esperados.

## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Clase magistral
- Clase práctica
- Tutorías

Metodología asíncrona

- Trabajo autónomo
- Trabajo individual
- Preparación de la evaluación

## 8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes

	Horas dirigidas por el profesor	Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES
	Horas no presenciales.		
Metodología síncrona:			40 (25%)
• Clases magistrales	20		
• Clases prácticas	10		
• Tutoría	10		
Metodología asíncrona:			110 (75%)
• Trabajo autónomo		50	
• Actividades de trabajo individual y grupal		40	
• Preparación de la evaluación		20	
<b>TOTAL</b>			<b>150</b>

## 9.- Evaluación

### Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación

El alumno/a dispondrá de dos convocatorias para superar la asignatura:

#### Convocatoria ordinaria

- Realización de un trabajo individual de planificación del proceso de enseñanza aprendizaje (50% de la nota).
- Realización de las actividades de evaluación continuada incluidas en la asignatura (50% de la nota).

Será necesario obtener como mínimo un 5 en cada una de las evaluaciones para poder realizar media entre ambas.

#### Convocatoria extraordinaria

- Realización de un trabajo individual de planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

### Criterios de evaluación

- Conocer y saber emplear las diferentes modalidades organizativas y métodos de enseñanza en el contexto del Grado en Enfermería.
- Establecer un mecanismo adecuado para realizar un análisis previo de la situación de los estudiantes.
- Formular los objetivos docentes y saber relacionarlos con los diferentes métodos de enseñanza.
- Diseñar y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del Grado en Enfermería.
- Conocer en profundidad el desarrollo curricular del Grado en Enfermería.

### Instrumentos de evaluación

- Trabajo individual.
- Actividades de evaluación continuada.
- Examen de respuesta múltiple.

## Metodologías de enseñanza-aprendizaje

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	El proceso de enseñanza-aprendizaje			ECTS	6
Carácter	Obligatoria	Periodicidad	Semestral	Semestre	1

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

El diseño metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje es uno de los elementos fundamentales para que los estudiantes universitarios adquieran las competencias necesarias para desarrollarse personal y profesionalmente con calidad y eficacia. Por ello en esta asignatura se abordarán las principales metodologías de enseñanza-aprendizaje, poniendo el foco en los modelos activos y aquellos que ponen al estudiante en el centro de todo el proceso docente, permitiendo así a los futuros profesores seleccionar las metodologías que en mayor medida se adapten a los requisitos de aprendizaje y la consecución de los objetivos de enseñanza establecidos.

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Seleccionar y adaptar metodologías didácticas activas que faciliten el desarrollo de competencias y la consecución de resultados de aprendizaje en la enseñanza universitaria.
2. Establecer estrategias para el empleo del trabajo cooperativo como metodología en el ámbito de la docencia universitaria.
3. Analizar el uso del aprendizaje basado en proyectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios.
4. Integrar el flipped learning y las comunidades de aprendizaje en el contexto de la educación superior universitaria.
5. Analizar el razonamiento lógico y la resolución de problemas como metodología que aplicar en la formación universitaria.

6. Emplear las nuevas tecnologías y los entornos virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza teórica:

1. Metodologías activas, interactivas y participativas de enseñanza: conceptos clave.
2. Metodologías para el trabajo colaborativo en el contexto universitario.
3. Aprendizaje basado en proyectos.
4. Aprendizaje basado en problemas.
5. Método del caso.
6. Flipped classroom.
7. Gamificación.
8. Simulación.
9. Nuevas tecnologías y entornos virtuales aplicables en la docencia universitaria.

Contenidos de la enseñanza práctica:

1. Práctica de aprendizaje basado en proyectos.
2. Práctica de aprendizaje basado en problemas.
3. Práctica de método del caso.

## 6.- Competencias a adquirir

- D1. Aplica estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad de los estudiantes en el propio aprendizaje.
- D2. Utiliza en el aula metodologías activas, interactivas y participativas.
- D3. Promueve la interacción entre iguales y la colaboración entre estudiantes como estrategia de enseñanza-aprendizaje.
- D4. Maneja los espacios, recursos y tiempos adecuados para el correcto desarrollo de la labor docente.
- D5. Selecciona y utiliza las TIC como soporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- D6. Diseña estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto.

## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Clase magistral
- Clase práctica

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutorías</li> </ul> <p>Metodología asíncrona</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo autónomo</li> <li>• Trabajo individual y grupal</li> <li>• Preparación de la evaluación</li> </ul>
---

## 8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes

	Horas dirigidas por el profesor	Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES
	Horas no presenciales.		
Metodología síncrona:			60 (40%)
• Clases magistrales	20		
• Clases prácticas	25		
• Tutoría	15		
Metodología asíncrona:			90 (60%)
• Trabajo autónomo		40	
• Actividades de trabajo individual y grupal		30	
• Preparación de la evaluación		20	
<b>TOTAL</b>			<b>150</b>

## 9.- Evaluación

### Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación

El alumno/a dispondrá de dos convocatorias para superar la asignatura:

#### Convocatoria ordinaria

- Trabajo grupal de diseño de una acción formativa empleando una o más metodologías activas y colaborativas de aprendizaje (70% de la nota).
- Realización de las actividades incluidas en la asignatura (30% de la nota).

Será necesario obtener como mínimo un 5 en cada una de las evaluaciones para poder realizar media entre ambas.

#### Convocatoria extraordinaria

- Realización de un trabajo individual de diseño de una acción formativa empleando una o más metodologías activas y colaborativas de aprendizaje.

**Criterios de evaluación**

- Saber seleccionar la metodología docente más apropiada en función de los objetivos educativos y la planificación docente.
- Dominar la planificación y desarrollo de las metodologías docentes activas.
- Estructurar metodologías docentes que potencien la autonomía y corresponsabilidad de los estudiantes.
- Emplear con solidez las nuevas tecnologías y los entornos virtuales como herramientas docentes.

**Instrumentos de evaluación**

- Trabajo individual y grupal.
- Actividades de evaluación continuada.

## Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	El proceso de enseñanza-aprendizaje			ECTS	6
Carácter	Obligatoria	Periodicidad	Semestral	Semestre	2

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje no es únicamente un procedimiento para determinar la adquisición de competencias y conocimientos por parte de los estudiantes, sino que debe ser un medio para la mejora de la docencia que se está impartiendo y de la calidad del sistema universitario. Por todo ello, es imprescindible que el profesor disponga de las herramientas para seleccionar y diseñar las estrategias evaluativas que en mayor medida respondan a las necesidades formativas de sus estudiantes y permitan medir de una manera adecuada el nivel de su rendimiento.

Esta asignatura dotará a los profesores de todos los conocimientos y competencias necesarias para establecer procesos evaluativos adecuados, justos y objetivos, para dar respuesta a las necesidades curriculares de sus estudiantes.

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Seleccionar, diseñar y ejecutar estrategias evaluativas que midan de manera objetiva el desempeño de los estudiantes.
2. Conocer y diseñar sistemas de evaluación por competencias en Enfermería.
3. Comunicar la información acerca del resultado de las evaluaciones de una manera correcta.
4. Emplear la evaluación como un elemento más de aprendizaje de los estudiantes.



## 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza teórica:

1. Resultados de aprendizaje: concepto y características.
2. Resultados de aprendizaje y competencias.
3. Marco conceptual sobre la evaluación de los aprendizajes.
4. Estrategias de evaluación de los resultados de aprendizaje.
5. Estrategias de evaluación por competencias.
6. Evaluación continua y evaluación final.
7. Correspondencia entre resultados de aprendizaje, competencias y métodos de evaluación.
8. Comunicación de los resultados de las evaluaciones.
9. La evaluación como un elemento de aprendizaje.
10. Nuevas tecnologías en las estrategias de evaluación.

Contenidos de la enseñanza práctica:

1. Práctica reflexiva sobre el diseño de estrategias de evaluación en Enfermería.
2. Práctica sobre la comunicación de los resultados de las evaluaciones.
3. Práctica sobre el uso de las nuevas tecnologías como estrategias de evaluación.

## 6.- Competencias a adquirir

- E1. Diseña y aplica diferentes procesos de evaluación (continua y final) acorde a los objetivos de aprendizaje y competencias que deben adquirir los estudiantes en la asignatura.
- E2. Favorece los procesos de tutoría académica a los estudiantes con el fin de optimizar el desarrollo de sus tareas académicas y los resultados en sus pruebas de evaluación.
- E3. Proporciona un feedback continuado para favorecer el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes.

## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Clase magistral
- Clase práctica
- Tutorías

Metodología asíncrona

- Trabajo autónomo

- Trabajo individual y grupal
- Preparación de la evaluación

### 8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes

	Horas dirigidas por el profesor	Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES
	Horas no presenciales.		
Metodología síncrona:			50 (30%)
• Clases magistrales	20		
• Clases prácticas	15		
• Tutoría	15		
Metodología asíncrona:			100 (70%)
• Trabajo autónomo		50	
• Actividades de trabajo individual y grupal		30	
• Preparación de la evaluación		20	
<b>TOTAL</b>			<b>150</b>

### 9.- Evaluación

#### Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación

El alumno/a dispondrá de dos convocatorias para superar la asignatura:

#### Convocatoria ordinaria

- Trabajo grupal de diseño de una estrategia de evaluación en función de los objetivos de aprendizaje y competencias establecidas previamente (70% de la nota).
- Realización de las actividades incluidas en la asignatura (30% de la nota).

Será necesario obtener como mínimo un 5 en cada una de las evaluaciones para poder realizar media entre ambas.

#### Convocatoria extraordinaria

Realización de un trabajo individual de una estrategia de evaluación en función de los objetivos de aprendizaje y competencias establecidas previamente.

#### Criterios de evaluación

- Saber definir adecuadamente los resultados de aprendizaje en función de los objetivos y planificación docente.

- Interrelacionar los objetivos de aprendizaje con las competencias que deben adquirir los estudiantes.
- Conocer las diferentes estrategias de evaluación de los aprendizajes.
- Seleccionar las estrategias de evaluación más adecuadas en relación con las competencias y objetivos de aprendizaje establecidos en la planificación docente.
- Desarrollar una adecuada comunicación de los resultados de las evaluaciones, sabiendo emplearlos como elementos de aprendizaje.
- Conocer las herramientas de evaluación basadas en las nuevas tecnologías.

#### Instrumentos de evaluación

- Trabajo individual y grupal.
- Actividades de evaluación continuada.

## Comunicación instrumental

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	La comunicación en la enseñanza universitaria			ECTS	3
Carácter	Obligatoria	Periodicidad	Semestral	Semestre	2

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

En esta asignatura los estudiantes adquirirán las habilidades y conocimientos para desarrollar un proceso de comunicación docente eficaz, permitiendo transmitir sus mensajes con un lenguaje riguroso, un discurso elaborado y empleando los recursos verbales, no verbales y de apoyo necesarios para que el mensaje sea recibido de una manera correcta por la audiencia.

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Saber transmitir ideas, información y soluciones a un público tanto especializado como no en el ámbito de la educación superior.
2. Poder fomentar la convivencia en el entorno educativo, tanto presencial como virtual, identificando las posibles barreras de comunicación y estableciendo medidas eficaces para resolverlas.
3. Diseñar espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, los cuales atiendan a las necesidades educativas de todos sus estudiantes con respeto y equidad.
4. Saber emplear todos los recursos de apoyo a la comunicación, tanto verbales como no verbales y digitales.

## 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza teórica:

1. El docente como orador.
2. La comunicación verbal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. La comunicación no verbal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Sistemas de apoyo a la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Barreras de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Gestión del tiempo y del espacio.
7. La comunicación en la docencia virtual.
8. Diversidad y equidad en la comunicación instrumental.

Contenidos de la enseñanza práctica:

1. Práctica de comunicación verbal en el ámbito educativo.
2. Práctica de uso adecuado y cuidados del sistema de fonación.
3. Práctica de comunicación no verbal en el ámbito educativo.
4. Práctica sobre métodos para solventar las barreras de comunicación en el aula.

## 6.- Competencias a adquirir

- F1. Estructura el discurso según las características del contexto, el mensaje y los destinatarios.
- F2. Se expresa oralmente de manera adecuada y clara, empleando el lenguaje científico-técnico de su disciplina en contextos de aula, tutoría o pruebas de evaluación.
- F3. Garantiza una comunicación escrita correcta, empleando adecuadamente las normas y uso del idioma vehicular, así como el lenguaje científico-técnico de su disciplina.
- F4. Facilita la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos, repeticiones y organizadores gráficos.
- F5. Gestiona el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación.
- F6. Utiliza de manera adecuada el lenguaje no verbal.
- F7. Identifica las barreras de comunicación instrumental en el contexto didáctico y plantea estrategias de mejora que permitan una buena comunicación instrumental con los estudiantes.

## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Clase magistral

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clase práctica</li> <li>• Tutorías</li> </ul> <p>Metodología asíncrona</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo autónomo</li> <li>• Trabajo individual y grupal</li> <li>• Preparación de la evaluación</li> </ul>
---

## 8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes

	Horas dirigidas por el profesor	Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES
	Horas no presenciales.		
Metodología síncrona:			35 (45%)
• Clases magistrales	10		
• Clases prácticas	20		
• Tutoría	5		
Metodología asíncrona:			40 (55%)
• Trabajo autónomo		10	
• Actividades de trabajo individual y grupal		20	
• Preparación de la evaluación		10	
<b>TOTAL</b>			<b>75</b>

## 9.- Evaluación

### Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación

El alumno/a dispondrá de dos convocatorias para superar la asignatura:

#### Convocatoria ordinaria

- Trabajo individual en el que al estudiante se le entregará un temario con el que deberá preparar y exponer una clase de 10 minutos, pudiendo emplear todos los recursos verbales, no verbales y de apoyo que considere (80% de la nota). La clase deberá ser grabada y enviada a través del campus virtual.
- Realización de las actividades incluidas en la asignatura (20% de la nota).

Será necesario obtener como mínimo un 5 en cada una de las evaluaciones para poder realizar media entre ambas.

#### Convocatoria extraordinaria

- Trabajo individual en el que al estudiante se le entregará un temario con el que deberá preparar y exponer una clase de 10 minutos, pudiendo emplear todos los recursos verbales, no verbales y de apoyo que considere. La clase deberá ser grabada y enviada a través del campus virtual.

#### Criterios de evaluación

- Dominar las estrategias de comunicación verbal y no verbal en el contexto educativo.
- Conocer los elementos implicados en la comunicación en el contexto de la educación superior.
- Emplear con eficacia los recursos de apoyo a la comunicación.
- Identificar y resolver las principales barreras de comunicación en el aula en el contexto universitario.

#### Instrumentos de evaluación

- Trabajo individual.
- Actividades de evaluación continuada.

## Comunicación interpersonal

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	La comunicación en la enseñanza universitaria			ECTS	3
Carácter	Obligatoria	Periodicidad	Semestral	Semestre	2

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

En la educación superior, no solo es importante que el profesor domine las técnicas de comunicación en el contexto docente, sino que es trascendental que adquiera los conocimientos y habilidades relativos a los procesos de comunicación interpersonal, dominando los elementos básicos que caracterizan la comunicación entre las personas.

En esta asignatura, los estudiantes profundizarán en las teorías de la comunicación, uso del lenguaje verbal y no verbal en entornos sociales, escucha activa y comunicación empática.

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Establecer canales de comunicación interpersonal efectiva con los estudiantes.
2. Poder crear entornos de comunicación empática en la comunicación con los estudiantes.
3. Instaurar procesos de comunicación asertiva con los estudiantes.
4. Desplegar estrategias de comunicación respetando la diversidad y multiculturalidad de los estudiantes.

### 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza teórica:

1. Teorías de la comunicación humana.
2. La comunicación interpersonal.
3. Comunicación verbal y no verbal en el contexto interpersonal.



4. Comunicación asertiva.
5. Comunicación empática.
6. Escucha activa.
7. Técnicas de negociación.
8. Diversidad y equidad en la comunicación interpersonal.

Contenidos de la enseñanza práctica:

1. Taller de lenguaje verbal y no verbal en la comunicación interpersonal.
2. Taller de negociación.
3. Taller de oratoria.

## 6.- Competencias a adquirir

- G1. Genera espacios donde los estudiantes puedan expresar con libertad su opinión sobre la asignatura, la docencia o el propio aprendizaje, recogiendo esta información y dando una respuesta apropiada.
- G2. Expresa pensamientos, opiniones y emociones de forma asertiva, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros.
- G3. Escucha activamente para entender el punto de vista de los otros.
- G4. Negocia con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.
- G5. Muestra tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones siempre que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades.
- G6. Crea un clima de empatía durante la comunicación interpersonal.
- G7. Identifica las necesidades individuales del interlocutor durante el proceso de comunicación interpersonal.
- G8. Respeta la diversidad cultural y sus implicaciones durante el proceso de comunicación interpersonal.
- G9. Identifica las barreras de comunicación interpersonal en el contexto didáctico y plantear estrategias de mejora.

## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Clase magistral
- Clase práctica
- Tutorías

Metodología asíncrona

- Trabajo autónomo
- Trabajo individual y grupal
- Preparación de la evaluación

**8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes**

	Horas dirigidas por el profesor	Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES
	Horas no presenciales.		
Metodología síncrona:			35 (45%)
• Clases magistrales	15		
• Clases prácticas	15		
• Tutoría	5		
Metodología asíncrona:			40 (55%)
• Trabajo autónomo		10	
• Actividades de trabajo individual y grupal		20	
• Preparación de la evaluación		10	
<b>TOTAL</b>			<b>75</b>

**9.- Evaluación**

Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación

El alumno/a dispondrá de dos convocatorias para superar la asignatura:

Convocatoria ordinaria

- Examen en el que se emitirán 10 vídeos con diferentes situaciones de comunicación interpersonal, debiendo responder a 5 preguntas de respuesta múltiple por cada uno de los mismos (70% de la nota).
- Realización de las actividades incluidas en la asignatura (30% de la nota).

Será necesario obtener como mínimo un 5 en cada una de las evaluaciones para poder realizar media entre ambas.

Convocatoria extraordinaria

- Examen en el que se emitirán 10 vídeos con diferentes situaciones de comunicación interpersonal, debiendo responder a 5 preguntas de respuesta múltiple por cada uno de los mismos (70% de la nota).

Criterios de evaluación
-------------------------

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocer las bases de las teorías de la comunicación humana.</li><li>• Dominar las estrategias de comunicación verbal y no verbal en el contexto de la comunicación interpersonal.</li><li>• Desplegar habilidades de comunicación empática y escucha activa.</li><li>• Desarrollar las técnicas de negociación en el contexto educativo.</li></ul> |
|--|

Instrumentos de evaluación
----------------------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Examen de respuesta múltiple.</li><li>- Actividades de evaluación continuada.</li></ul> |
|---|

## Liderazgo y trabajo en equipo en el contexto universitario

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	Liderazgo y trabajo en equipo en el contexto universitario			ECTS	6
Carácter	Obligatoria	Periodicidad	Semestral	Semestre	2

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

En todas las dimensiones del ejercicio profesional del profesor universitario, es imprescindible el presentar unas adecuadas habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, mediante las cuales poder ejecutar con éxito proyectos colaborativos tanto docentes y de investigación, como actividades de gestión académica.

En esta asignatura, el estudiante adquirirá las competencias necesarias para liderar con eficacia equipos docentes multidisciplinares, así como para desarrollar actividades colaborativas en el contexto universitario.

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Disponer de la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinares en el entorno de la educación superior.
2. Adquirir habilidades de dirección y gestión de equipos educativos.
3. Saber delegar tareas y evaluar la consecución de los objetivos establecidos.
4. Disponer de la capacidad para resolver conflictos en el seno de los equipos de trabajo.

### 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza teórica:

1. Modelos de gestión universitaria: modelo americano, anglosajón y europeo.
2. Estructura organizativa universitaria en España.

3. Liderazgo y gestión de equipos docentes en el contexto universitario.
4. Estrategias de dirección de títulos universitarios.
5. Trabajo en equipos multidisciplinares.
6. Resolución de conflictos.
7. Gestión de proyectos internacionales.

Contenidos de la enseñanza práctica:

- Talleres de liderazgo de equipos.
- Talleres de resolución de conflictos.

## 6.- Competencias a adquirir

- H1. Dirige, gestiona y/o coordina equipos docentes de manera vertical y/u horizontal.
- H2. Delega y/o distribuye tareas en función de criterios de competencia dentro del equipo.
- H3. Asume las responsabilidades contraídas y lleva a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo.
- H4. Hace el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del equipo y propone los cambios necesarios para lograr los objetivos.
- H5. Promueve procesos de autoevaluación en el seno del equipo, como paso para la introducción de caminos y mejoras.
- H6. Dispone de capacidad de trabajar en equipo con expertos y docentes de su disciplina, de otras áreas y en contextos tanto nacionales como internacionales.
- H7. Dispone de la capacidad para afrontar y resolver los conflictos y problema que puedan surgir en el equipo.

## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Clase magistral
- Clase práctica
- Tutorías

Metodología asíncrona

- Trabajo autónomo
- Trabajo individual y grupal
- Preparación de la evaluación

### 8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes

	Horas dirigidas por el profesor	Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES
	Horas no presenciales.		
Metodología síncrona:			60 (40%)
• Clases magistrales	25		
• Clases prácticas	20		
• Tutoría	15		
Metodología asíncrona:			90 (60%)
• Trabajo autónomo		30	
• Actividades de trabajo individual y grupal		40	
• Preparación de la evaluación		20	
<b>TOTAL</b>			<b>150</b>

### 9.- Evaluación

#### Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación

El alumno/a dispondrá de dos convocatorias para superar la asignatura:

#### Convocatoria ordinaria

- Trabajo grupal de diseño de un proyecto de investigación para ser presentado a financiación a través del Fondo de Investigación en Salud (FIS) (70% de la nota).
- Realización de las actividades incluidas en la asignatura (30% de la nota).

Será necesario obtener como mínimo un 5 en cada una de las evaluaciones para poder realizar media entre ambas.

#### Convocatoria extraordinaria

- Examen de respuesta múltiple sobre los contenidos de la asignatura.

#### Criterios de evaluación

- Conocer los diferentes modelos de gestión y organización universitaria.
- Desplegar habilidades de liderazgo en el contexto universitario.
- Establecer medidas para la resolución de conflictos en el entorno laboral.
- Ser capaz de planificar proyectos y elaborar las memorias para solicitar financiación a entidades públicas y privadas.

Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"><li>- Examen de respuesta múltiple.</li><li>- Trabajo grupal.</li><li>- Actividades de evaluación continuada.</li></ul>

## Docencia en materias clínicas

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	Didácticas especiales			ECTS	6
Carácter	Optativa	Periodicidad	Semestral	Semestre	2

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

La disciplina enfermera presenta un marco conceptual y taxonomía propios, los cuales son independientes al de cualquier otra disciplina. Es por ello, que se hace imprescindible que los profesores enfermeros dispongan de la capacidad de trasladar estos conceptos teóricos a la enseñanza de la patología, cuidados de enfermería y práctica asistencial, inculcando a sus estudiantes un lenguaje enfermero técnico y profesional, así como una metodología de trabajo propia de esta disciplina.

Por todo ello, esta asignatura está orientada a aquellos perfiles que provengan de la Enfermería y deseen profundizar en la inclusión de la nomenclatura enfermera a la enseñanza de las materias clínicas de este título.

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Disponer de la capacidad de trasladar la taxonomía y lenguajes enfermeros a la docencia de las materias clínicas.
2. Inculcar en los estudiantes los fundamentos de la Enfermería Basada en la Evidencia.
3. Dotar a los estudiantes de la capacidad de juicio clínico en la gestión de los cuidados.
4. Disponer de habilidades de enseñanza práctica y simulación clínica.

### 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza teórica:

- Didáctica en ciencias clínicas en el Grado en Enfermería.



- Enfermería Basada en la Evidencia.
- Taxonomía enfermera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Docencia práctica I: simulación de baja y media fidelidad.
- Docencia práctica II: introducción a la simulación clínica de alta fidelidad.

Contenidos de la enseñanza práctica:

- Seminario reflexivo sobre el uso de la taxonomía enfermera en la docencia clínica.
- Práctica de diseño de simulaciones de baja y media fidelidad.
- Práctica de diseño de simulaciones de alta fidelidad.

## 6.- Competencias a adquirir

11. Mantiene una actualización constante de los conocimientos disciplinares de la Enfermería.
12. Domina la metodología de investigación en cuidados y Enfermería Basada en la Evidencia.
13. Dispone de una elevada capacidad de juicio clínico.
14. Aplica la metodología y taxonomía enfermera en la gestión de cuidados.
15. Conoce en profundidad los elementos de gestión de la calidad y seguridad clínicas.
16. Dispone de habilidades y conocimientos en metodologías de simulación clínica avanzada.

## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Clase magistral
- Clase práctica
- Tutorías

Metodología asíncrona

- Trabajo autónomo
- Trabajo individual y grupal
- Preparación de la evaluación

## 8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes

	Horas dirigidas por el profesor		HORAS TOTALES
	Horas no presenciales.	Horas de trabajo autónomo	
Metodología síncrona:			60 (40%)
• Clases magistrales	30		
• Clases prácticas	15		
• Tutoría	15		

Metodología asíncrona:			90 (60%)
• Trabajo autónomo		30	
• Actividades de trabajo individual y grupal		40	
• Preparación de la evaluación		20	
<b>TOTAL</b>			<b>150</b>

## 9.- Evaluación

### Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación

El alumno/a dispondrá de dos convocatorias para superar la asignatura:

#### Convocatoria ordinaria

- Examen de respuesta múltiple sobre los contenidos de la asignatura (60% de la nota).
- Trabajo grupal de diseño de una clase incorporando la taxonomía enfermera en la docencia clínica (20% de la nota).
- Trabajo grupal de diseño de una clase práctica de baja o media fidelidad (20% de la nota).

Será necesario obtener como mínimo un 5 en cada una de las evaluaciones para poder realizar media entre ambas.

#### Convocatoria extraordinaria

- Examen de respuesta múltiple sobre los contenidos de la asignatura.

### Criterios de evaluación

- Trasladar los principios de la didáctica a la enseñanza de las materias clínicas en Enfermería.
- Conocer y desarrollar los fundamentos de la Enfermería Basada en la Evidencia en el contexto educativo.
- Saber incluir la taxonomía enfermera en la planificación de las asignaturas clínicas.
- Saber planificar y desarrollar escenarios de docencia práctica en Enfermería.

### Instrumentos de evaluación

- Examen de respuesta múltiple.
- Trabajo grupal.

## Docencia en Enfermería para profesores no enfermeros

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	Didácticas especiales			ECTS	6
Carácter	Optativa	Periodicidad	Semestral	Semestre	2

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

La disciplina enfermera presenta un desarrollo histórico, un marco conceptual y un lenguaje y taxonomía propios, los cuales son independientes al de cualquier otra disciplina. Por todo ello es muy importante que los profesores que imparten docencia en Enfermería conozcan las particularidades de esta disciplina, para así poder adecuar la enseñanza de los contenidos de sus asignaturas en función del contexto disciplinar y competencial de los alumnos de esta disciplina. En esta asignatura, se profundizará en la historia de la enfermería, los modelos y teorías que fundamentan su ejercicio, así como las base disciplinares que caracterizan a esta ciencia y la diferencian de otras. Debido a ello, esta formación está destinada a aquellos perfiles que impartan o consideran impartir docencia en Enfermería y cuya disciplina no es ésta.

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Conocer la historia y los modelos teóricos y conceptuales de la Enfermería.
2. Conocer la taxonomía enfermera y poder trasladarla a la enseñanza de las asignaturas básicas.
3. Dominar los principios de la Enfermería Basada en la Evidencia.
4. Trasladar las habilidades de juicio clínico a la enseñanza de las asignaturas básicas.

## 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza teórica:

- Historia de la enfermería.
- Modelos teóricos y conceptuales de la Enfermería.
- Taxonomía enfermera: NANDA-NOC-NIC.
- Enfermería Basada en la Evidencia.
- Taxonomía enfermera en la docencia de las materias básicas.
- Juicio clínico en la docencia de las materias básicas.
- Docencia práctica en las materias básicas.

Contenidos de la enseñanza práctica:

- Seminario reflexivo sobre el uso de la taxonomía enfermera en la docencia básica.
- Seminario sobre el uso del juicio clínico en la docencia básica
- Práctica de diseño de simulaciones en las materias básicas.

## 6.- Competencias a adquirir

11. Mantiene una actualización constante de los conocimientos disciplinares de la Enfermería.
12. Domina la metodología de investigación en cuidados y Enfermería Basada en la Evidencia.
13. Dispone de una elevada capacidad de juicio clínico.
14. Aplica la metodología y taxonomía enfermera en la gestión de cuidados.

## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Clase magistral
- Clase práctica
- Tutorías

Metodología asíncrona

- Trabajo autónomo
- Trabajo individual y grupal
- Preparación de la evaluación

### 8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes

	Horas dirigidas por el profesor	Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES
	Horas no presenciales.		
Metodología síncrona:			60 (40%)
• Clases magistrales	30		
• Clases prácticas	15		
• Tutoría	15		
Metodología asíncrona:			90 (60%)
• Trabajo autónomo		30	
• Actividades de trabajo individual y grupal		40	
• Preparación de la evaluación		20	
<b>TOTAL</b>			<b>150</b>

### 9.- Evaluación

#### Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación

El alumno/a dispondrá de dos convocatorias para superar la asignatura:

#### Convocatoria ordinaria

- Examen de respuesta múltiple sobre los contenidos de la asignatura (60% de la nota).
- Trabajo grupal de diseño de una clase incorporando la taxonomía enfermera en la docencia básica (20% de la nota).
- Trabajo grupal de diseño de una clase práctica en docencia básica (20% de la nota).

Será necesario obtener como mínimo un 5 en cada una de las evaluaciones para poder realizar media entre ambas.

#### Convocatoria extraordinaria

- Examen de respuesta múltiple sobre los contenidos de la asignatura.

#### Criterios de evaluación

- Conocer qué es la Enfermería, así como su recorrido histórico y conceptual.
- Dominar los principales modelos conceptuales que rigen la práctica enfermera y fundamentan su cuerpo de conocimiento disciplinar.
- Conocer los fundamentos del lenguaje enfermero y la enfermería basada en la evidencia, sabiendo trasladarlo a la docencia de las materias básicas.

- Planificar y desarrollar actividades de docencia práctica en las materias básicas.

Instrumentos de evaluación

- Examen de respuesta múltiple.
- Trabajo grupal.

## Simulación Clínica Avanzada

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	Didácticas especiales			ECTS	6
Carácter	Optativa	Periodicidad	Semestral	Semestre	2

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

La simulación clínica es una de las metodologías docentes que mayor relevancia está adquiriendo en la enseñanza en disciplinas sanitarias como la Enfermería. A través de la simulación, se busca imitar aspectos esenciales de una situación clínica, mediante la posibilidad de diseñar escenarios semejantes a los que los estudiantes se pueden encontrar en la realidad, con el fin de entender y gestionar mejor la situación cuando se produce en la práctica clínica, reduciendo la brecha que existe entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica del mismo, permitiendo que desarrollen las competencias necesarias para que cuando se enfrenten a las mismas situaciones en la realidad, puedan desenvolverse con éxito.

A través de esta asignatura, se adquirirán todos los conocimientos y competencias que capacitarán al futuro docente para diseñar y ejecutar escenarios de simulación adaptados a los objetivos de formación establecidos, y para gestionar grupos y conducir debriefings de forma efectiva.

La formación que se imparta en esta asignatura estará acreditada por la Sociedad Española de Simulación Clínica y Seguridad del Paciente, obteniendo todos los alumnos que la superen el título de instructor en simulación.

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Identificar los principios básicos de las teorías de aprendizaje del adulto enfocados a la simulación como herramienta docente.
2. Gestionar los grupos de simulación clínica.
3. Diseñar y ejecutar escenarios de simulación clínica adaptados a los objetivos formativos.

4. Planificar y conducir un briefing y debriefing enfocado al aprendizaje de habilidades técnicas y clínicas, así como para el análisis de factores humanos y desarrollo de equipos multidisciplinares.

## 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza teórica:

1. Fundamentos teóricos y metodológicos del aprendizaje experimental.
2. La simulación clínica como herramienta de aprendizaje.
3. Organización y planificación de los escenarios de simulación.
4. Desarrollo de los escenarios: fases de la simulación clínica.
5. Estrategias para manejar los grupos de simulación clínica.
6. Briefing y debriefing.
7. Evaluación por competencias en la simulación clínica.

Contenidos de la enseñanza práctica:

1. Taller de organización y planificación de los escenarios de simulación.
2. Taller de desarrollo de los escenarios: fases de la simulación clínica.
3. Taller de manejo de grupos de simulación clínica.
4. Taller de briefing y debriefing.

## 6.- Competencias a adquirir

11. Mantiene una actualización constante de los conocimientos disciplinares de la Enfermería
13. Dispone de una elevada capacidad de juicio clínico
15. Conoce en profundidad los elementos de gestión de la calidad y seguridad clínicas
16. Dispone de habilidades y conocimientos en metodologías de simulación clínica avanzada.

## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Clase magistral
- Clase práctica
- Tutorías

Metodología asíncrona

- Trabajo autónomo
- Trabajo individual y grupal



- Preparación de la evaluación

## 8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes

	Horas dirigidas por el profesor	Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES
	Horas no presenciales.		
Metodología síncrona:			60 (40%)
• Clases magistrales	30		
• Clases prácticas	20		
• Tutoría	10		
Metodología asíncrona:			90 (60%)
• Trabajo autónomo		30	
• Actividades de trabajo individual y grupal		40	
• Preparación de la evaluación		20	
<b>TOTAL</b>			<b>150</b>

## 9.- Evaluación

### Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación

El alumno/a dispondrá de dos convocatorias para superar la asignatura:

#### Convocatoria ordinaria

- Examen de respuesta múltiple acerca de los contenidos de la asignatura (50% de la nota).
- Trabajo grupal de diseño de un escenario de simulación clínica avanzada (50% de la nota).

Será necesario obtener como mínimo un 5 en cada una de las evaluaciones para poder realizar media entre ambas.

#### Convocatoria extraordinaria

- Examen de respuesta múltiple acerca de los contenidos de la asignatura.

### Criterios de evaluación

- Conocer los fundamentos de la simulación clínica como herramienta de aprendizaje en el Grado en Enfermería.

- Identificar los diferentes elementos incluidos en la planificación un escenario de simulación clínica.
- Saber planificar y desarrollar escenarios de simulación clínica avanzada.
- Desarrollar las principales estrategias para manejar un grupo de simulación clínica.
- Conocer todos los elementos implicados en el briefing y debriefing en simulación clínica.
- Saber emplear la simulación clínica para evaluar diferentes competencias en Enfermería.

**Instrumentos de evaluación**

- Examen de respuesta múltiple.
- Trabajo grupal.

## Practicum

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	Prácticas externas			ECTS	6
Carácter	Obligatoria	Periodicidad	Semestral	Semestre	2

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

Esta asignatura sirve como elemento integrador de las competencias y otros conocimientos y habilidades desarrollados en cada una de las asignaturas del máster, al introducir a los estudiantes en la aplicación práctica real de la docencia en Enfermería.

En este proceso, los alumnos podrán planificar, desplegar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno real universitario, estableciendo contacto con estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad universitaria, pero en un ambiente controlado y supervisado en todo momento por un profesor mentor experto.

La organización del practicum se realiza siguiendo la normativa de la Universidad Pontificia de Salamanca, la cual se puede consultar a través del siguiente enlace:

[Normativa de prácticas externas de la UPSA](#)

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Trabajar en un equipo docente multidisciplinar.
2. Mantener una comunicación efectiva con todos los miembros de la comunidad universitaria.
3. Ser consciente del contexto y los diversos roles de todos los miembros de la comunidad universitaria.
4. Planificar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza práctica:

1. Desarrollo del ejercicio profesional de un docente universitario en Enfermería, participando activamente en todas las actividades de docencia, investigación y gestión, que enmarcan el quehacer diario de estos profesionales, practicando las competencias estudiadas en las asignaturas del máster en un ambiente real y controlado, bajo la mentoría de un profesor experto.

## 6.- Competencias a adquirir

- J1. Conoce adecuadamente el contexto universitario.
- J2. Planifica en un entorno docente real el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- J3. Desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno docente real empleando los recursos didácticos necesarios.
- J4. Evalúa los resultados de aprendizaje de los estudiantes en un entorno docente real, seleccionando las herramientas más adecuadas.
- J5. Se comunica de una manera adecuada, tanto en el contexto instrumental como interpersonal, tanto con los estudiantes como con otros profesores y personal de administración y servicios.
- J6. Trabaja en equipo de manera coordinada en un contexto docente real.

## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Prácticas en un entorno universitario real.

Metodología asíncrona

- Trabajo individual

## 8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes

	Horas dirigidas por el profesor	Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES
	Horas no presenciales.		
Metodología síncrona:			120 (80%)
• Práctica presencial mentorizada	120		
Metodología asíncrona:			30 (20%)
• Trabajo autónomo		30	
<b>TOTAL</b>			<b>150</b>

## 9.- Evaluación

### Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación y autoevaluación

- **Informe del profesor mentor:** al finalizar el periodo de prácticas, el responsable de la asignatura entregará al profesor mentor un informe de evaluación para su cumplimentación. Esta evaluación supondrá el 50% de la calificación final. Este informe incluye apartados, tanto objetivos como subjetivos, para la evaluación de las competencias alcanzadas por los alumnos., comprendiendo:
  - Capacidad técnica.
  - Capacidad de aprendizaje.
  - Capacidad de administración del trabajo.
  - Habilidades de comunicación oral y escrita.
  - Sentido de la responsabilidad
  - Facilidad de adaptación.
  - Implicación personal.
  - Motivación.
  - Receptividad a las críticas.
  - Relaciones con su entorno laboral.
  - Capacidad de trabajo en equipo.
  
- **Memoria reflexiva:** el estudiante, al finalizar el practicum elaborará una memoria final, la cual deberá entregar al responsable de la asignatura, que supondrá un 50% de la nota y en la que deberán figurar, entre otros, los siguientes aspectos:
  - Datos personales del estudiante.
  - Entidad colaboradora donde ha realizado las prácticas y lugar de ubicación.
  - Descripción concreta y detallada de las tareas, trabajos y actividades desarrolladas.
  - Dificultades y facilidades encontradas a la hora de realizar los objetivos marcados.
  - Reflexión personal acerca del desarrollo de las prácticas.
  - Conclusión y autoevaluación personal.
  - Sugerencias de mejora.

**Criterios de evaluación**

- Planificar, desarrollar y evaluar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto docente universitario real.
- Establecer mecanismos de comunicación eficaz con todos los miembros de la comunidad universitaria, tanto en el aula como en otros contextos de la universidad.
- Saber trabajar en equipo.
- Trasladar de una manera adecuada los conocimientos adquiridos en el máster a un entorno universitario real.

**Instrumentos de evaluación**

- Informe del profesor mentor.
- Trabajo individual.

## Trabajo Fin de Máster

### 1.- Datos de la Asignatura

Materia	Trabajo Fin de Máster			ECTS	6
Carácter	Obligatoria	Periodicidad	Anual	Semestre	1 y 2

### 2.- Requisitos previos

No hay requisitos

### 3.- Breve descripción de la asignatura

El RD 822/2021 recoge que para la obtención de un título oficial es imprescindible la realización y defensa pública de un Trabajo Fin de Máster. La idiosincrasia de este trabajo lo convierte en una herramienta para la adquisición de competencias básicas de investigación, de comunicación y presentación pública de proyectos, así como de integración de numerosos conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la formación del Máster.

Por este motivo, el Trabajo Fin de Máster se relaciona con diversos contenidos del resto de materias, obligatorias y optativas, contribuyendo a la profundización específica en los contenidos relativos a la formación del profesorado de Enfermería.

El trabajo de fin de máster se organizará en función de la normativa de TFM aprobada por la Facultad, la cual está disponible en el Campus Virtual.<sup>8</sup>

### 4.- Objetivos de la asignatura

1. Aplicar el método científico y las técnicas de investigación en educación.
2. Conocer las metodologías de investigación y de evaluación en el desarrollo del proyecto científico.
3. Obtener y analizar críticamente literatura científica en la que fundamentar el desarrollo teórico de un proyecto.
4. Priorizar la información obtenida más relevante para el desarrollo del proyecto.
5. Facilitar la relación y aplicación del contenido teórico y práctico estudiado en el desarrollo de un proyecto de investigación, innovación o planificación docente.

<sup>8</sup> Al no ser de difusión pública, se adjunta la propuesta de normativa a continuación.

6. Seleccionar y utilizar las competencias adquiridas en el título relacionadas con su proyecto fin de máster, integrando aspectos de los diferentes módulos y materias.
7. Analizar e interpretar datos y reportar información a través de comunicación oral y presentación.
8. Presentar y defender en público un proyecto de investigación acorde al contenido teórico y práctico estudiado en el título.

## 5.- Contenidos

Contenidos de la enseñanza teórica:

1. El proceso de Investigación. Tipos de estudios.
2. Búsqueda de información científica: revisiones bibliográficas, sistemáticas y metaanálisis.
3. Metodología y técnicas cuantitativas de investigación.
4. Metodología y técnicas cualitativas de investigación.
5. La investigación en educación.
6. Redacción y publicación de trabajos científicos.
7. Gestión de referencias bibliográficas.

Contenidos de la enseñanza práctica:

1. Taller de búsquedas bibliográficas aplicadas.
2. Taller de comunicación oral.
3. Simulación de defensas públicas de trabajos.

## 6.- Competencias a adquirir

- A3. Trabaja para responder a las diferentes tareas y desafíos que se presentan en el quehacer docente.
- A5. Desarrolla un pensamiento reflexivo y crítico sobre la realidad docente.
- A6. Participa activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente.
- F1. Estructura el discurso según las características del contexto, el mensaje y los destinatarios.
- F2. Se expresa oralmente de manera adecuada y clara, empleando el lenguaje científico-técnico de su disciplina en contextos de aula, tutoría o pruebas de evaluación.
- F3. Garantiza una comunicación escrita correcta, empleando adecuadamente las normas y uso del idioma vehicular, así como el lenguaje científico-técnico de su disciplina.
- I2. Domina la metodología de investigación en cuidados y Enfermería Basada en la Evidencia.



## 7.- Metodologías docentes

Metodología síncrona:

- Clase magistral
- Clase práctica
- Tutorías

Metodología asíncrona

- Trabajo autónomo
- Trabajo individual y grupal
- Preparación de la evaluación

## 8.- Previsión de distribución de las metodologías docentes

	Horas dirigidas por el profesor	Horas de trabajo autónomo	HORAS TOTALES
	Horas no presenciales.		
Metodología síncrona:			60 (40%)
• Clases magistrales	30		
• Clases prácticas	15		
• Tutoría	15		
Metodología asíncrona:			90 (60%)
• Trabajo autónomo		60	
• Actividades de trabajo individual y grupal		20	
• Preparación de la evaluación		10	
<b>TOTAL</b>			<b>150</b>

## 9.- Evaluación

### Consideraciones Generales

Carácter de la evaluación: heteroevaluación

El alumno/a dispondrá de dos convocatorias para superar la asignatura:

#### Convocatoria ordinaria y extraordinaria

- Defensa pública frente a tribunal de un trabajo de investigación.

### Criterios de evaluación

- Conocer los elementos implicados en el proceso de investigación.
- Elaborar un proyecto de investigación o innovación docente en el contexto de la docencia en el Grado en Enfermería.
- Saber presentar los resultados de una investigación en un ambiente académico.

Instrumentos de evaluación
----------------------------

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Presentación de un proyecto de investigación o innovación docente en defensa pública frente a un tribunal calificador.</li></ul> |
|--|

# REGLAMENTO PARA LA ELABORACIÓN DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

Máster Universitario en formación del profesorado de  
Enfermería

Modalidad virtual

## INTRODUCCIÓN

El Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, especifica que los estudios oficiales de máster concluirán con el desarrollo y defensa de un Trabajo Fin de Máster (TFM).

La materia Trabajo Fin de Máster es un instrumento de relación y madurez que pretende la integración de competencias desarrolladas a lo largo de la titulación, bajo el prisma del razonamiento crítico y del método científico.

A través del TFM, el estudiante relacionará diferentes conocimientos y competencias adquiridas en otras asignaturas, desde un marcado perfil de investigación, alcanzando una visión crítica que le permita plantearse cuestiones de investigación sobre temas del ámbito disciplinar de la educación en Enfermería y planificar un proyecto docente o estudio de investigación básico, con la metodología y los componentes más relevantes.

La presente Normativa recoge los aspectos más relevantes del TFM, con objeto de facilitar su desarrollo por parte de los estudiantes del máster, así como, de los tutores y miembros de los tribunales que juzgarán la defensa final de los proyectos.

## NORMATIVA GENERAL DEL TFM

Para el desarrollo y defensa del TFM, el alumno deberá contemplar los requisitos desarrollados en los siguientes puntos:

- El TFM supone la realización por parte del alumno, y de forma individual, de un proyecto docente, una revisión bibliográfica o un estudio original de investigación educativa bajo la supervisión de un tutor, en el que se integren y desarrollen los contenidos formativos, y las competencias y habilidades adquiridas durante el desarrollo del máster.

- El TFM deberá estar orientado al desarrollo de las competencias de la asignatura, así como a capacitar para la búsqueda, gestión, organización e interpretación de datos significativos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica, tecnológica o ética, en el contexto de la educación superior, facilitando el desarrollo de un pensamiento y juicio crítico, lógico y creativo.
- El TFM podrá ser defendido ante el tribunal calificador siempre y cuando el alumno haya superado el 70% de los créditos del máster y su tutor haya firmado la autorización preceptiva tras comprobar que cumple con los criterios normativos, científicos y técnicos necesarios.
- Los períodos anuales de convocatorias de defensa pública de los TFM se publicarán cada curso.
- Según la normativa sobre ética de la investigación de la Universidad Pontificia de Salamanca, desde el curso académico 2019-20 todos los TFM que supongan la realización de estudios originales, tanto de metodología cuantitativa como cualitativa, deberán ser aprobados por el Comité de Ética de la Universidad como requisito necesario para poder iniciar el trabajo de campo.
- Los alumnos deberán depositar el TFM en pdf en el lugar y fecha que establezca la Facultad a través de una actividad que se habilitará en el Campus Virtual.

## MODALIDAD DE LOS TFM

Los Trabajos Fin de Máster deberán versar en todos los casos sobre una temática relativa a la educación superior en general y/o a la educación en el Grado en Enfermería en particular, pudiendo emplear los siguientes diseños metodológicos:

- Revisiones bibliográficas.
- Estudios de metodología cuantitativa.
- Estudios de metodología cualitativa.
- Proyectos docentes.

## NORMATIVA DE ESTILO DEL TFM

El TFM, en su modalidad escrita, cumplirá las siguientes normas de estilo, y deberá contener los siguientes apartados:

- **Formato de página:**  
DIN A4 de color blanco con márgenes de 2,5 cm (superior, inferior y laterales). Se escribirá solo por una de las caras del folio.
- **Numeración:**  
La numeración será correlativa en la esquina inferior derecha.
- **Fuente e interlineado:**  
Se utilizará la fuente "Arial" con cuerpo de 12 puntos en todo el texto. Se reservará el uso de la **negrita** y de las MAYÚSCULAS para los encabezamientos de cada uno de los apartados que constituyen el TFM. La letra en *cursiva* se reservará para las palabras escritas en otro idioma o cuando se quiera citar textualmente [sic]. Esto último irá encerrado además entre comillas ("").  
Todo el texto irá a interlineado de 1,5 y estará justificado.
- **Extensión:**  
El trabajo tendrá una extensión mínima de 30 folios, sin contabilizar las páginas correspondientes a las portadas, los resúmenes, agradecimientos (si los hubiere), tablas, figuras, referencias bibliográficas y los anexos.

Los **apartados** del TFM serán los siguientes:

- **Portada principal y secundaria:**  
Será similar a la que sigue a continuación. Se indica entre paréntesis el tipo de letra y el tamaño del carácter. El título será atractivo e indicativo del tema de investigación.  
En el Campus Virtual estará disponible el formato de portada, no pudiendo alterarse los colores ni tamaños respecto a los que se publiquen.

La portada secundaria se presentará en un folio en blanco aparte, con el título del TFM en español, y entre paréntesis y cursiva en inglés, centrado sobre la página. Los caracteres serán Arial negrita y mayúsculas 12 puntos. No llevará los escudos institucionales.

- **Autorización del tutor:**

En la página siguiente a la portada secundaria se incluirá la Autorización del tutor debidamente rellena y firmada por el mismo. Dicho documento estará disponible en el Campus Virtual de la Facultad

- **Agradecimientos:**

Este apartado es opcional. En él se agradecerá a las personas o instituciones la ayuda prestada. Si se hace debe sonar sincero y sencillo, nada rimbombante. En caso de que se opte por este apartado, se realizará en una nueva página, encabezada por el término **AGRADECIMIENTOS** (Arial negrita y mayúsculas 12 puntos).

- **Índice:**

Incluirá los apartados y subapartados más relevantes del TFM.

- **Glosario, índice de tablas y figuras:**

Son opcionales, si se incluyen deberán ubicarse inmediatamente después del índice general.

- **Resumen y palabras clave:**

Se colocará a continuación de la página anterior. Tendrá una extensión de entre 250-300 palabras máximo.

Se encabezará la página con la palabra **RESUMEN** (Arial negrita y mayúsculas a 12 puntos), empezando el resumen en la siguiente línea. Este apartado debe proporcionar el contexto o antecedentes del estudio y debe fijar los objetivos del mismo, material y método, los principales resultados y las conclusiones principales. No deberá llevar ni bibliografía, ni figuras y/o tablas

En la misma página a continuación del resumen, y en una nueva línea, se colocarán las **PALABRAS CLAVE** (Arial negrita y mayúscula 12 puntos). A continuación, se escribirán entre 3 y 6 palabras clave. Se deberán usar términos que aparezcan en el Tesoro de la Educación UNESCO-OIE.

- **Introducción:**

Comenzará en una nueva página, encabezada por el término **INTRODUCCIÓN** (Arial negrita y mayúsculas 12 puntos). **Esta página será la primera en la que aparece la numeración, teniendo en cuenta las páginas anteriores.** Se permitirá estructurar la introducción en subapartados si el alumno lo considerase oportuno, pero han de quedar bien claros y no dar lugar a confusión.

A continuación, se expondrá la **justificación de la investigación**, donde el alumno expondrá de forma clara y concisa las aportaciones originales al campo científico de la educación. El objetivo es ayudar a comprender por qué se propone este proyecto, y la repercusión e impacto potencial del trabajo.

Este apartado finalizará con el planteamiento de los **Objetivos del TFM** (Arial negrita y minúscula 12 puntos).

- **Material y método:**

En una nueva página, encabezada por el término **MATERIAL Y MÉTODO** (Arial negrita y mayúsculas 12 puntos).

**Trabajos de investigación:** se expondrá de la manera lo más clara posible, el lugar donde se ha realizado la investigación (no en el caso de revisiones), el periodo de tiempo, las características de la población de estudio y las técnicas de selección, los criterios de inclusión y exclusión, tipo de estudio y cómo se llevó a cabo, análisis estadístico, la estrategia de búsqueda en las fuentes de información empleadas, así como las bases de datos o publicaciones consultadas.

**Proyectos docentes:** se expondrá el contexto de la intervención, diagnóstico de la necesidad educativa, descripción de la intervención educativa, objetivos, competencias, metodología docente, descripción de las actividades, evaluación, cronograma de implantación, recursos humanos y materiales necesarios, además de toda aquella información que sea relevante para el diseño de la acción formativa.

Se deberán tener en cuenta las consideraciones éticas y legales de los datos aportados y de los tratamientos aplicados.



- **Resultados:**

En una nueva página, encabezada por el término **RESULTADOS** (Arial negrita y mayúsculas 12 puntos), En los **trabajos de investigación** se presentarán de forma ordenada, clara y concisa los resultados obtenidos del trabajo científico para lo que se podrán apoyar en tablas y/o figuras. En los **proyectos docentes** se realizarán el análisis y evaluación del diseño de la acción formativa, valorando las fortalezas y debilidades, así como la consecución de los objetivos establecidos.

- **Discusión:**

En una nueva página, encabezada por el término **DISCUSIÓN** (Arial negrita y mayúsculas 12 puntos), se expondrán los aspectos más relevantes de la investigación o proyecto docente, contrastándolos con lo aportado por la evidencia ya existente. Finalmente, se expondrán las **limitaciones del estudio**, y las **futuras líneas de investigación**.

Debido al desarrollo metodológico de los proyectos docentes, en este tipo de trabajos se permite la realización de los resultados y discusión de manera simultánea si el alumno y el tutor lo estiman oportuno.

- **Conclusiones:**

En una nueva página, encabezada por el término **CONCLUSIONES** (Arial negrita y mayúsculas 12 puntos), se presentarán las conclusiones que han de responder de forma clara e inequívoca a los objetivos del TFM. No se realizarán afirmaciones que no están lo suficientemente avaladas por los resultados anteriormente expuestos o divagaciones sin fundamento.

- **Referencias bibliográficas:**

En una nueva página, encabezada por el término **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** (Arial negrita y mayúsculas 12 puntos). Se empleará como sistema de referencia el relativo a la normativa de la *American Psychological Association* (APA), en su versión actualizada.

Se establece que los TFM deberán tener un mínimo de 40 referencias bibliográficas.

- **Tablas y figuras:**

Podrán ser incluidas las tablas y las figuras dentro del texto.

Las **tablas** (Arial negrita 12 puntos) deberán ser autoexplicativas; recogerán la información de forma concisa y la presentarán de forma eficiente. Llevarán un título encabezado por el término **Tabla seguida del número que corresponda**. A continuación en la misma línea el título de la tabla. Si fuera necesario explicar algún símbolo o abreviatura de la tabla se hará a pie de tabla. El orden de numeración será en función de la aparición en el texto. **No se admitirán tablas escaneadas o similares; las tablas serán de elaboración propia.**

Se consideran **figuras** (Arial negrita 12 puntos) a las fotografías, gráficos, dibujos, esquemas o algoritmos. Todas se denominarán por el término **Figura seguida del número que corresponda**. A continuación, y en la misma línea, se escribirá el título de la figura. El orden de numeración será en función de la aparición en el texto. Si fuera necesario explicar algún símbolo se hará en el pie de la figura.

## DEFENSA Y EVALUACIÓN DEL TFM

La defensa pública del TFM es un acto académico riguroso que, aunque se realice en el entorno virtual, se desarrolla en una sesión abierta a la toda la comunidad académica. La importancia y rango de este acto exigen que se le otorgue la debida consideración formal y que, en su celebración, quede constancia de las maneras y el protocolo que son propios de nuestra Facultad.

Para proceder a la defensa y evaluación del TFM será requisito imprescindible la superación del 70% de los créditos teórico-prácticos de la titulación y la autorización expresa del tutor en los términos anteriormente descritos. La defensa será realizada por los alumnos de manera virtual. Para su evaluación, el alumno deberá exponer el trabajo realizado ante el Tribunal durante un tiempo máximo de 15 minutos. La modalidad de exposición del TFM será mediante recursos digitales y reunirá los diferentes apartados fundamentales del trabajo escrito. Posteriormente el alumno deberá contestar a las preguntas formuladas por el Tribunal en relación con el trabajo presentado.

El Tribunal Evaluador deliberará sobre la calificación de los TFM sometidos a evaluación, teniendo en cuenta la documentación presentada por los alumnos y la exposición pública de los trabajos. La calificación de este Tribunal tendrá en cuenta, al menos, la calidad científica y técnica del TFM presentado, la calidad del material entregado y la calidad expositiva, valorándose también la capacidad de debate y defensa argumental.

La calificación se otorgará en función a la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que tendrá que añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0-4.9-SUSPENSO.

5.0-6.9-APROBADO.

7.0-8.9-NOTABLE.

9.0-10-SOBRESALIENTE.

A la terminación de cada curso académico se podrá conceder la mención de “Matrícula de Honor” a uno de los TFM, siempre que éste, en la evaluación final, haya obtenido una calificación cualitativa de “SOBRESALIENTE”.

#### ASIGNACIÓN DEL TUTOR DEL TFM

Al alumno se le adjudicará un tutor de TFM, teniendo en cuenta el área temática o la metodología que va a utilizar. Este tutor será designado en los plazos establecidos por esta Normativa.

El tutor del TFM podrá ser cualquier profesor que imparte docencia en este máster.

Será responsabilidad del alumno contactar con el tutor para la tutela del TFM en los plazos establecidos por esta Normativa.

La tutorización del TFM es una tarea de acompañamiento formativo, en el que el profesor ayuda al alumno a: comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma.

## CRONOGRAMA DEL TFM<sup>9</sup>

Fecha	Actividad	Observación
Última semana de septiembre	Comunicación del tema y tipo de trabajo	Envío por mail al coordinador de la materia
Primera semana de octubre	Asignación del tutor	Comunicación a cada alumno
Segunda semana de octubre	Comunicación de cada alumno con su tutor	Vía e-mail
Segunda semana de diciembre	Primera entrega de documentación al tutor	Introducción y objetivos
Hasta el 11 de marzo de 2021	Segunda entrega de documentación al tutor	Trabajo prácticamente concluido
<b>CONVOCATORIA ORDINARIA</b>		
Última semana de abril	Envío del trabajo totalmente acabado al tutor	Formato electrónico (PDF)
Primera semana de mayo	Autorización del tutor	Formato electrónico (PDF)
Tercera semana de mayo	Depósito del TFM	Campus Virtual (PDF)
Primera semana de junio	Defensa TFM	Publicación previa de cronograma con tribunales y horarios
<b>CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA</b>		
Segunda semana de junio	Envío del trabajo totalmente acabado al tutor	Formato electrónico (PDF)
Tercera semana de junio	Autorización del tutor	Formato electrónico (PDF)
Última semana de junio	Depósito del TFM	Campus Virtual (PDF)
Primera semana de julio	Defensa TFM	Publicación previa de cronograma con tribunales y horarios

<sup>9</sup> Se han incluido periodos de tiempo aproximados ya que las fechas concretas dependen del calendario académico de cada curso.

### 3.1.9 Gestión del programa formativo

El máster universitario en formación del profesorado de Enfermería será un título oficial de la Universidad Pontificia de Salamanca impartido en la Facultad de Enfermería y Fisioterapia Salus Infirmorum de Madrid y como tal, su organización y seguimiento estarán integrados en el sistema interno de garantía de calidad (SIGC) de la UPSA y dependerán de los órganos de gestión tanto de la universidad de la propia facultad.

Tal como recoge el manual del sistema interno de garantía de calidad de la Universidad Pontificia de Salamanca, el SIGC es el *“conjunto de estrategias, principios y procesos que de forma organizada se ponen al servicio del mantenimiento de la calidad en el cumplimiento de la misión de la universidad”*. Este sistema emana de las recomendaciones elaboradas por la *European Association of Quality Assurance in Higher Education (ENQUA)*, además toma como referencia la normativa y documentación de apoyo publicadas tanto por la ANECA como por la ACSUCYL (UPSA, 2021).

Pese a que en la Universidad Pontificia de Salamanca se entiende la calidad universitaria como un elemento transversal, lo que motiva que el diseño y despliegue del SIGC dependa de un trabajo coordinado de todos sus órganos y departamentos, en la organización de este sistema existen unas instancias que tienen atribuidas funciones específicas y continuas de gestión y control del SIGC, siendo éstas:

a) Comisión de Garantía de Calidad de la UPSA:

La comisión de garantía de calidad es el órgano encargado de contribuir a que la organización de todas las enseñanzas que se imparten en la universidad se desarrolle de forma armónica y coordinada. Para ello, tiene atribuidas las siguientes funciones y competencias:

- Proponer a la Junta de Gobierno de la UPSA acciones de mejora derivadas de los sistemas de garantía de la calidad de sus centros y servicios.

- Establecer acciones para el fomento de la mejora continua y la búsqueda de la excelencia.
- Analizar los informes de resultados del sistema de garantía interno de calidad de los centros y servicios de la UPSA para, a partir de su análisis, proponer planes de mejora que deberán contar con la aprobación de la junta permanente de gobierno de la universidad.
- Revisar el procedimiento de evaluación de la actividad docente del profesorado. Analizar el informe anual de calidad de la UPSA.
- Realizar el seguimiento de las acciones en materia de calidad.

Según el reglamento de la universidad, esta comisión estará compuesta por los siguientes miembros:

- Presidente: la Rectora de la UPSA, quien podrá delegar en un Vicerrector.
- Secretario: director de Calidad de la UPSA.
- Vocales (nombrados por la Rectora):
  - a) Los presidentes de las Comisiones de Garantía de Calidad de los centros.
  - b) El secretario técnico de la UPSA.
  - c) Un representante de una institución externa.
  - d) Un representante del PAS.
  - e) Un estudiante.
- b) Comisión de garantía de calidad de la Facultad de Enfermería y Fisioterapia  
Salus Infirmorum

Se trata de un órgano colegiado, en el que participan representantes de todas las titulaciones de la facultad, el cual realiza el seguimiento de la calidad en todas las actividades que se desarrollan en la misma.

Esta comisión está presidida por la Decana del centro e integra a los presidentes de cada uno de los comités de titulación existentes en la facultad, así como a un representante de los alumnos, que coincide con la figura del delegado de centro. Las competencias y funciones de esta comisión son:

- Velar por el correcto funcionamiento del sistema de garantía de calidad del centro y facilitar las relaciones entre los distintos comités de titulación vinculados al mismo.
- Conocer los resultados de la evaluación de los títulos (interna y externa) realizada por los comités de titulación y las agencias de calidad que, en su caso, hayan emitido tales informes.
- Proponer al órgano de gobierno del centro las acciones de mejora que se consideren más adecuadas a raíz de los resultados mencionados en el apartado anterior.
- Velar por el cumplimiento de los planes anuales de mejora de los títulos y de los centros, así como de los servicios universitarios orientados a la docencia y al aprendizaje.
- Revisar el cumplimiento del sistema de garantía de calidad interno respecto del centro y de los títulos que se imparten en el mismo.
- Elevar propuestas al órgano de gobierno del centro en materia de ordenación académica sobre los títulos que se imparten en el mismo.
- Velar por el buen estado y mantenimiento del archivo documental de las titulaciones del centro en relación con los procedimientos de verificación, modificación, seguimiento y acreditación.

Como se ha podido apreciar, en la gestión de los títulos de la universidad no existen comisiones académicas de manera específica, por lo que toda la gestión de esta índole recae sobre los comités de garantía de calidad de las mismas, estando por ello facultados para la toma de decisiones en relación con la gestión académica de cada una de las titulaciones.

- c) Comité de garantía de calidad del máster universitario en formación del profesorado de Enfermería:

Este comité es el responsable de la gestión académica, implementación del programa formativo y seguimiento de calidad del máster. Se trata de un órgano colegiado, implantado dentro del sistema interno de garantía de la calidad de la universidad.

Atendiendo a lo indicado en el reglamento de los órganos del sistema de garantía de calidad de la UPSA, debe existir un comité de garantía de calidad para cada uno de los títulos oficiales, debiendo ser nombrados sus integrantes por la Decana de la facultad, siguiendo los siguientes criterios:

- El presidente debe ser un PDI con dedicación exclusiva que imparta docencia en la titulación, el cual actuará como coordinador del título en el centro, es decir, será el director del máster.
- Tres miembros del PDI a tiempo completo.
- Un estudiante matriculado en al menos el 25% de los créditos del título.

Este comité deberá llevar a cabo sus funciones de manera coordinada con la comisión de garantía de calidad de la facultad, siendo sus funciones y competencias las que se detallan a continuación:

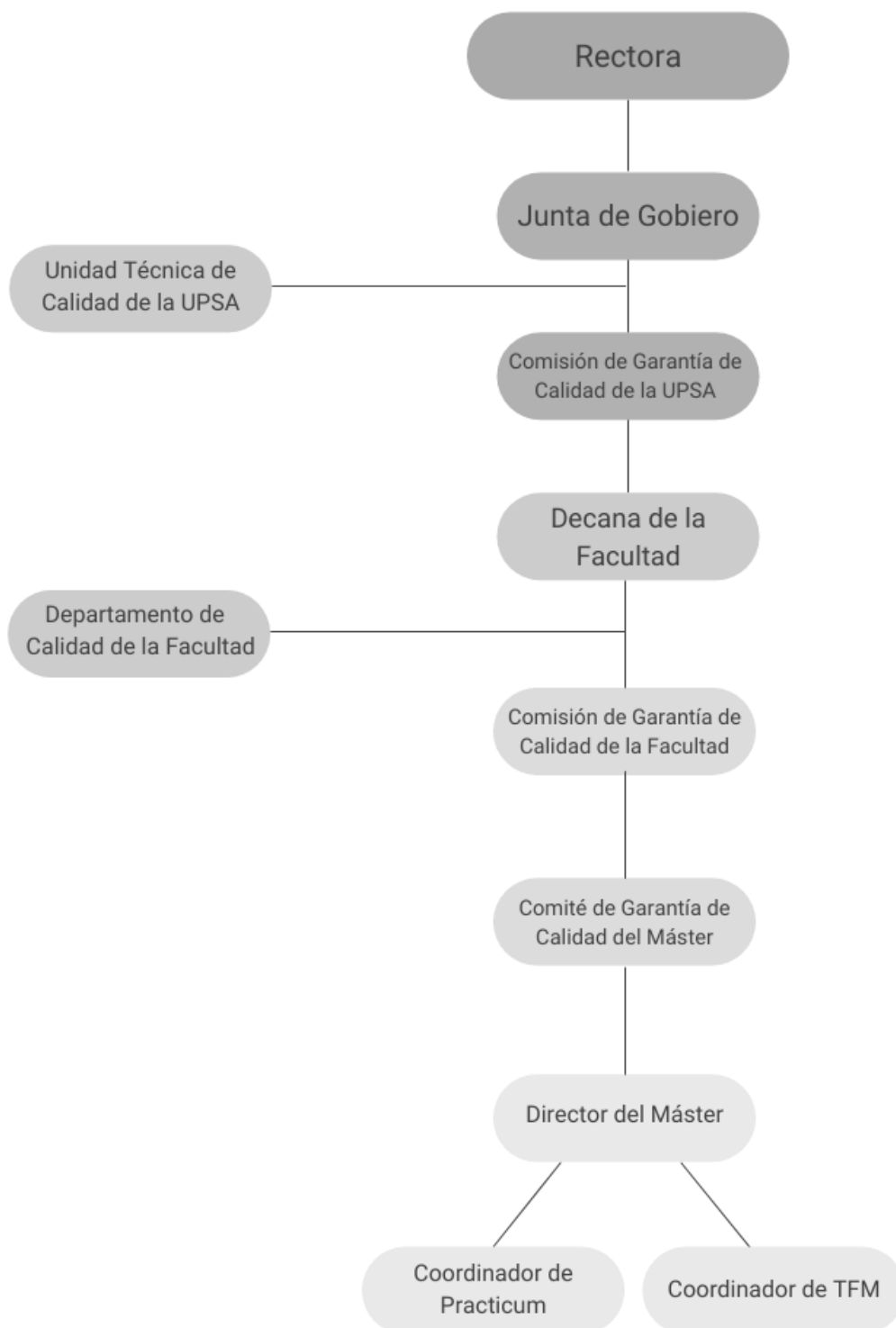
- Conocer y evaluar los resultados de los informes generados por el sistema de garantía de calidad del título.
- Elaborar los informes de seguimiento y renovación de acreditación del título.
- Velar por el cumplimiento de los planes anuales de mejora del título, así como revisar el cumplimiento del sistema interno de garantía de calidad.
- Velar por el cumplimiento en el centro de los compromisos, procedimientos y protocolos establecidos en la memoria de verificación del título.
- Organizar y mantener actualizado el archivo documental específico del título, gestionado a través de la aplicación informática habilitada a tal efecto para el seguimiento y la acreditación de titulaciones.
- Cooperar con los órganos competentes en la solución de las incidencias, quejas y sugerencias que en el ámbito del título se planteen.
- Proponer a los órganos competentes la tramitación y aprobación de modificaciones de las memorias de verificación, así como aquellas propuestas que resulten pertinentes para la mejora del plan de estudios.



- Recibir información previa de cualquier propuesta de modificación que sea sometida a tramitación ante la agencia de calidad correspondiente.
- Asesorar y cooperar con el resto de los órganos competentes en materia de calidad.

Tal como se ha indicado anteriormente, el máster debe integrarse en el sistema interno de garantía de calidad de la UPSA, según el cual, el comité de garantía de calidad del título se encarga tanto de la gestión de la calidad como de la académica, disponiendo por ello de plena capacidad para implementar todas las medidas necesarias para corregir las debilidades o áreas de mejora detectadas en cualquiera de las dimensiones académicas, metodológicas o didácticas que pudieran detectarse durante el desarrollo del máster.

Figura 22: Organigrama de gestión académica y de calidad



### 3.1.10 Recursos para la implementación del Máster

Para una adecuada implementación del máster universitario en formación del profesorado de Enfermería se requiere de una adecuada gestión de los recursos humanos y materiales, los cuales deben ser suficientes y con una calidad elevada, para así conseguir que los estudiantes adquieran las competencias comprometidas en esta acción formativa.

#### a) Personal académico

En la selección de profesorado se deben considerar tanto los requisitos normativos de las agencias de calidad, sobre todo en términos de la proporción de profesores doctores, así como los curriculares, bajo los cuales se buscarán profesores con perfiles competenciales específicos y que sean expertos en cada una de las áreas impartidas en el máster.

En la siguiente tabla se presenta una estimación de los perfiles necesarios para impartir la formación del máster. Se ha considerado fundamental contar con un equipo multidisciplinar de especialistas en educación y enfermeros con formación en pedagogía y/o docencia.

Además, se ha realizado una aproximación de las horas de dedicación al título que podría presentar cada uno de los perfiles propuestos. Para facilitar la comprensión de la asignación de horas incluida, se exponen a continuación los cálculos realizados:

- En el apartado “docencia” se han contabilizado las horas de docencia teórica y práctica en función de la carga docente en cada asignatura y la asignación de horas expuesta en las guías académicas.
- Para contabilizar el tiempo dedicado a tutorías y seguimiento de actividades se ha considerado que el máximo de estudiantes, es decir 30, se dividirán en grupos de 5 para la realización de todas las actividades, siendo 6 grupos.

- Tutorías: considerando el trabajo grupal que caracteriza al máster, se ha considerado multiplicar las horas destinadas a tutorías indicadas en la guía académica por el número de grupos, obteniendo así la dedicación del profesor a tutorías (por ejemplo si en la guía académica se indican 5 horas de tutoría y hay 6 grupos, las horas del profesor para esta actividad serán 30).
  - Seguimiento de actividades: todas las asignaturas tienen un marcado componente práctico, en la que los estudiantes deberán realizar multitud de actividades grupales. Para calcular el tiempo de seguimiento de estas actividades por parte del profesor, se ha considerado estimar, por grupo, un 20% del tiempo indicado en la guía académica para este hecho (por ejemplo si una asignatura indica 40h para actividades grupales e individuales, se calcula el 20%, es decir, 8h y se multiplica por el número de grupos, 6, obteniendo un total de horas de dedicación docente a esta actividad de 48h).
- 
- Coordinación del TFM: para el coordinador del TFM, se ha estimado un tiempo de 15h destinadas a la asignación de tutores, organización de tribunales y resolución de cualquier incidencia relativa a la asignatura.
  - Tutorización del TFM: en base a los criterios establecidos en la facultad, se han asignado 15h a los profesores que van a realizar funciones de tutorización de TFM, relativas a las tutorías, correcciones, et necesarias en este proceso.
  - Coordinación del practicum: en este caso, se ha estimado el tiempo necesario para la coordinación del practicum en un 50% del total de horas de esta asignatura, siendo 75h, las cuales irán destinadas principalmente a la asignación de alumnos en los centros, comunicación con los profesores mentores de los centros, seguimiento de los alumnos en sus prácticas, corrección de las memorias, etc.

Tabla 55: Perfil del profesorado

Perfil académico	Grado de doctor	Experiencia docente	Asignaturas en que participará	Función principal	Horas de dedicación
Especialista en historia de la educación	Sí	Sí	Perfil académico y profesional del profesor universitario	Docencia en la asignatura	Docencia: 5 Tutorías: 30 Seguimiento actividades: 18
			Trabajo Fin de Máster	Tutorización de TFM	Tutorización: 15
Especialista en política educativa	Sí	Sí	Perfil académico y profesional del profesor universitario	Coordinación y docencia en la asignatura Tutorización de TFM	Docencia: 10 Tutorías: 30 Seguimiento actividades: 18 TFM: 15
			Trabajo Fin de Máster	Tutorización de TFM	Tutorización: 15
Especialista en formación del profesorado	Sí	Sí	Perfil académico y profesional del profesor universitario	Docencia en la asignatura	Docencia: 10 Tutorías: 15 Seguimiento actividades: 18

UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)

			Formación continua e innovación docente	Docencia en la asignatura	Docencia: 5 Tutorías: 15 Seguimiento actividades: 18
			Trabajo Fin de Máster	Tutorización de TFM	Tutorización: 15
Especialista en innovación docente	Sí	Sí	Formación continua e innovación docente	Coordinación y docencia en la asignatura	Docencia: 10 Tutorías: 15 Seguimiento actividades: 18
			Metodologías de enseñanza-aprendizaje	Docencia en la asignatura	Docencia: 15 Tutorías: 90 Seguimiento actividades: 36
			Trabajo Fin de Máster	Tutorización de TFM	Tutorización: 15
Especialista en didáctica	Sí	Sí	Teoría y procesos educativos	Coordinación y docencia en la asignatura	Docencia: 35 Tutorías: 90 Seguimiento actividades: 36
			Trabajo Fin de Máster	Tutorización de TFM	Tutorización: 15
Especialista en didáctica	Sí	Sí	Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	Coordinación y docencia en la asignatura	Docencia: 35 Tutorías: 90

UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)

					Seguimiento actividades: 36
			Trabajo Fin de Máster	Tutorización de TFM	Tutorización: 15
Especialista en metodología docente	Sí	Sí	Metodologías de enseñanza-aprendizaje	Coordinación y docencia en la asignatura	Docencia: 30 Tutorías: 90 Seguimiento actividades: 36
			Trabajo Fin de Máster	Tutorización de TFM	Tutorización: 15
Especialista en evaluación educativa	Sí	Sí	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje	Coordinación y docencia en la asignatura	Docencia: 35 Tutorías: 90 Seguimiento actividades: 36
			Trabajo Fin de Máster	Tutorización de TFM	Tutorización: 15
Especialista en comunicación educativa	Deseable	Deseable	Comunicación instrumental	Coordinación y docencia en la asignatura	Docencia: 30 Tutorías: 30 Seguimiento actividades: 24
Especialista en comunicación humana	Deseable	Deseable	Comunicación interpersonal	Coordinación y docencia en la asignatura	Docencia: 30 Tutorías: 30 Seguimiento actividades: 24

UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)

Especialista en liderazgo y gestión educativa	Deseable	Deseable	Liderazgo y trabajo en equipo en el contexto universitario	Coordinación y docencia en la asignatura	Docencia: 45 Tutorías: 90 Seguimiento actividades: 48
Enfermero especialista en pedagogía y/o docencia	Sí	Sí	Docencia en materias clínicas	Coordinación y docencia en la asignatura	Docencia: 35 Tutorías: 90 Seguimiento actividades: 48
			Trabajo Fin de Máster	Tutorización de TFM	Tutorización: 15
			Practicum	Coordinación del practicum	Coordinación: 75
Enfermero especialista en pedagogía y/o docencia	Sí	Sí	Docencia en Enfermería para profesores no enfermeros	Coordinación y docencia en la asignatura	Docencia: 45 Tutorías: 90 Seguimiento actividades: 48
			Trabajo Fin de Máster	Tutorización de TFM	Tutorización: 15
Enfermero experto en simulación clínica	Deseable	Deseable	Docencia en materias clínicas	Docencia en la asignatura	Docencia: 10
			Simulación clínica avanzada	Coordinación y docencia en la asignatura	Docencia: 50 Tutorías: 60 Seguimiento actividades: 48



UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)

---

Experto en metodología de la investigación	Sí	Sí	Trabajo Fin de Máster	Coordinación y docencia en la asignatura Tutorización de TFM	Docencia: 45 Coordinación: 15 Tutorización: 15
--	----	----	-----------------------	---	--

b) Personal y recursos de apoyo a la docencia

Al tratarse de un máster en modalidad virtual no se contempla la necesidad de emplear espacios físicos para el desarrollo de la docencia. Aun así, la facultad dispone de todos los espacios necesarios para poder dar cobertura a cualquier eventualidad que precisara de una asistencia presencial, tanto en términos de despachos para los profesores, como de aulas de docencia teórica (todas preparadas con cámara y audio para la enseñanza virtual), así como una sala de simulación clínica avanzada.

Además, la propia facultad dispone de 4 miembros de personal de secretaría, uno de los cuales se dedicaría en exclusiva a la gestión de este máster. Por otro lado, los alumnos dispondrán de un servicio de informática y biblioteca, los cuales estarán disponibles para brindar soporte si ocurriera cualquier incidencia.

Siendo una formación virtual, se debe dar importancia a los recursos online que se pondrán a disposición de los profesores y estudiantes, de los cuales destacan:

- Correo institucional @upsa.es: todos los alumnos dispondrán de una cuenta de correo institucional, la cual emplea el soporte de Gmail. Asociado a esta cuenta, dispondrán de 1Tb en la nube de Google Drive para su uso privado, así como el paquete completo de Microsoft Office 365®.
- Campus virtual: todo el material docente estará alojado en el campus virtual de la facultad, el cual emplea el soporte Moodle.
- Cuentas de Zoom premium: para el desarrollo de las clases, tutorías, actividades, etc. los profesores tendrán acceso a las cuentas premium de Zoom de la facultad. En el caso de los estudiantes, podrán emplear la herramienta Google Meets incluida en su cuenta de correo.
- Biblioteca Virtual de la UPSA: tanto los profesores como los estudiantes del máster tendrán acceso a los recursos de la biblioteca virtual de la UPSA, pudiendo consultar todos los recursos bibliográficos ahí alojados y acceder a las principales bases de datos de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud.

c) Productos intelectuales

Se ha estimado que la implantación y desarrollo del máster genere productos intelectuales, de los cuales se destacan:

- Material didáctico: para cada una de las asignaturas del máster, los profesores elaborarán todo el material original que será empleado en las clases y estará a disposición de los estudiantes, entre el que destaca el temario teórico relativo a cada una de las áreas de conocimiento, las actividades y recursos digitales, guías didácticas, etc. Todo este material se realizará de manera previa al inicio del primer curso del máster y será revisado una vez finalizada cada edición.
- Libro sobre competencias docentes en profesores de Enfermería: producto de la investigación que ha conducido al diseño de este máster y derivado de lo que en esta acción formativa se va a impartir, se ha considerado editar un manuscrito en el que se aborde de una manera didáctica la conceptualización de las competencias docentes que deben presentar estos profesores y cómo poder adquirirlas.
- Producción científica: a través de los estudios que se realicen en los Trabajos Fin de Máster se pretende elaborar artículos científicos que ayuden a aumentar el cuerpo de conocimiento sobre la docencia en Enfermería, estando prevista la creación de un equipo de investigación en la facultad sobre esta materia y bajo el paraguas de este máster.

**3.1.11 Valores cuantitativos previstos y su justificación: Tasa de graduación, tasa de abandono, tasa de eficiencia, tasa de éxito y tasa de rendimiento**

Para la conceptualización e interpretación de las tasas del título, se van a emplear las definiciones y explicaciones de la Unidad Técnica de Calidad de la Universidad Pontificia de Salamanca, en la cual se considera realizar este máster.

a) Tasa de graduación

La tasa de graduación se define como “*el porcentaje de estudiantes que finalizan la enseñanza en el tiempo previsto en el plan de estudios o en año académico de más en relación con su cohorte de entrada*”.

Este indicador sirve para calibrar el ajuste entre el diseño inicial del plan de estudios y su implantación, al objeto de que los estudiantes finalicen sus estudios en un periodo de tiempo razonable. Cuanto más alejados del 100% estén los valores, mostrarán un diseño del plan de estudios menos ajustado a la formación previa de los estudiantes o una dificultad mayor de los módulos o materias o una planificación inadecuada o la inadecuación de los procedimientos de evaluación de aprendizajes. Su cálculo se realiza de la siguiente manera:

$$\frac{\text{Nº de alumnos que finalizaron sus estudios en el año } d \text{ o } d+1}{\text{Nº de alumnos que iniciaron sus estudios en el año } X} \times 100$$

Siendo D el tiempo previsto de duración de los estudios y X el año de comienzo de los mismos.<sup>4</sup>

En este máster, se estima una tasa de graduación del 85%. Los factores que justifican esta previsión se fundamentan de manera inicial en que se trata de una formación muy específica, destinada a unos profesionales con una inclinación muy concreta hacia la docencia, por lo que se espera una elevada motivación en los participantes. Además, el diseño del máster, pensado para que pueda realizarse de manera simultánea con el desarrollo laboral, con multitud de actividades prácticas y limitando la formación síncrona a lo estrictamente necesario, son factores que pueden ayudar a los estudiantes a cumplir con su formación en el tiempo estipulado.

b) Tasa de abandono:

La tasa de abandono se define como “*la relación porcentual entre los estudiantes de una cohorte de entrada C matriculados en el título T en el curso académico X, que no se han matriculado en dicho título en los cursos X+1 y X+2 y el número*

*total de estudiantes de la cohorte de entrada C que se matricularon en el título en el curso académico X*". Expresa el grado de no continuidad de los alumnos en un programa formativo.

Este indicador muestra año a año el porcentaje ligado al abandono en los tres primeros cursos de permanencia de los estudiantes en un mismo plan de estudios. En el caso de los másteres de un año, como es este caso, se tiene en cuenta un año más. Valores elevados de este indicador debieran motivar un análisis de dónde y por qué se produce este abandono, para poder adoptar las medidas correctoras oportunas. Para su cálculo se emplea la siguiente fórmula:

$$\frac{N^{\circ} \text{ de alumnos que no se matricularon en el año } X+1}{N^{\circ} \text{ de alumnos que ingresaron en el estudio en el año } X} \times 100$$

En este máster se ha estimado una tasa de abandono máxima del 10%, la cual se justifica nuevamente en la elevada motivación que se presupone en los estudiantes y las facilidades que esta acción formativa presenta para poder simultanearla con el trabajo u otras responsabilidades personales.

c) Tasa de eficiencia

La tasa de eficiencia se define como *"la relación porcentual entre el número total de créditos del plan de estudios en los que debieron haberse matriculado a lo largo de sus estudios el conjunto de estudiantes graduados en un determinado curso académico y el número total de créditos en los que realmente han tenido que matricularse"*.

Este indicador muestra, en media, el exceso de créditos que se le requiere a un estudiante para obtener el título en el que se matricula. Valores de este indicador más alejados del 100%, muestran una mayor dificultad del plan de estudios, puesto que los estudiantes se ven obligados a realizar múltiples matrículas en algunas materias del plan de estudios (que debieran ser localizadas para adoptar las medidas de mejora oportunas). Su fórmula de cálculo es la siguiente:

$$\frac{N^{\circ} \text{ total de créditos teóricos titulación} \times N^{\circ} \text{ de alumnos que finalizan en un determinado año académico}}{N^{\circ} \text{ de créditos de los que ha tenido que matricularse ese grupo de alumnos}} \times 100$$

Se ha estimado una tasa de eficiencia del 90% para este máster. Se ha considerado un valor tan elevado debido nuevamente a que al tratarse de un máster virtual, en el que las actividades asíncronas superan en horas a las síncronas, es fácil el poder realizar el seguimiento de todas las asignaturas, por lo que los estudiantes deberían poder matricularse de la totalidad de créditos, salvo algunas excepciones concretas.

d) Tasa de rendimiento

La tasa de rendimiento se define como “*la relación porcentual entre el número de créditos superados y el número total de créditos matriculados en cada curso académico por título*”.

Este indicador se puede interpretar como la “foto fija” en la que se muestra la dificultad/facilidad con la que los estudiantes superan las materias en las que se matriculan. Cuanto más alejados estén los valores del 100%, indicarán una mayor dificultad de los módulos o materias o la necesidad de una mayor monitorización a los estudiantes en el proceso de matrícula, o una inadecuada secuenciación de los módulos/materias en el plan de estudios. Este indicador se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$\frac{\sum \text{de los créditos superados en la titulación X durante el año académico Y}}{\sum \text{de los créditos matriculados en la titulación X durante el año académico Y}} \times 100$$

En este caso, se ha estimado una tasa de rendimiento del 85% considerando el diseño del máster, en el que priman las actividades asíncronas y las evaluaciones mediante la realización de actividades y trabajos, en los que los estudiantes pueden organizar su tiempo en función de otros factores personales, permite nuevamente el poder seguir y superar las asignaturas sin una elevada dificultad, siempre y cuando se hayan adquirido los conocimientos y competencias establecidos para cada uno de los módulos.

### 3.1.12 Sistema de garantía de calidad del título

#### a) Comisión de Garantía de Calidad

Tal como se indicó anteriormente, el SIGC de la UPSA se define como *“el conjunto de estrategias, principios y procesos que de forma organizada se ponen al servicio del mantenimiento de la calidad en el cumplimiento de la misión de la Universidad Pontificia de Salamanca”*. Dichas estrategias adoptan como referencia la “Política de Calidad” enunciada por el Rectorado de la universidad, que se compromete formal y públicamente a la consecución de una serie de objetivos en materia de calidad, los cuales son:

- Emplear los recursos materiales y humanos suficientes para el cumplimiento de los distintos programas de calidad vigentes en el ámbito autonómico, estatal y europeo.
- Mantener un sistema interno de garantía de la calidad que permita tanto afrontar los procesos establecidos por la legislación como promover el correcto funcionamiento de las titulaciones oficiales, departamentos y servicios.
- Promover los principios de excelencia, mejora continua y transparencia en los valores organizacionales de la universidad.
- Implicar a los distintos grupos de interés (autoridades, profesores, alumnos, egresados, PAS, representantes del mundo profesional, etcétera) en los mecanismos de funcionamiento de la universidad en materia de calidad.
- Impulsar la formación continua del PDI y del PAS para lograr que el desempeño de sus funciones revierta en la mayor satisfacción posible de los alumnos.
- Documentar el funcionamiento del SIGC, dotándolo de transparencia para facilitar un acceso claro y sencillo de los distintos grupos de interés que se relacionan con la universidad.
- Revisar periódicamente los procedimientos del SIGC para evaluar la obtención de resultados y establecer las correcciones necesarias para el adecuado funcionamiento de las titulaciones.

Para el cumplimiento de esos objetivos, la Unidad Técnica de Calidad asume una serie de funciones que se resumen en el diseño de procedimientos y la coordinación de tareas asignadas a los órganos de calidad de la universidad. Éstos se organizan en tres niveles:

- 1) La Comisión de Garantía de Calidad de la UPSA.
- 2) Las Comisiones de Garantía de Calidad de los centros.
- 3) Los Comités de Garantía de Calidad de cada titulación.

De forma específica, el SIGC del Máster Universitario en formación del profesorado de Enfermería incluirá desde su implantación procedimientos de recogida de información para la toma de decisiones y la gestión eficaz del título. Dichos procedimientos se irán ampliando y matizando con el paso de los cursos académicos y siempre en función de las necesidades crecientes que se vayan presentando a medida que la aplicación del plan inicial adquiera mayor madurez. En función del tipo de información de que se trate, la recogida de datos se realiza con periodicidad anual o semestral, lo que permite llevar a cabo un seguimiento de los principales indicadores de calidad.

La gestión de la información obtenida, anteriormente mencionada, es llevada a cabo por la UTC. Desde esta unidad, se elaboran los informes de resultados que son enviados a los diferentes órganos de calidad de la UPSA y, posteriormente se hacen públicos en la página web para que estén a disposición de los distintos grupos de interés.

Como complemento a la recogida de indicadores de los títulos, el SIGC incluye un procedimiento de Sugerencias y reclamaciones. Todos los grupos de interés tienen a su disposición un buzón virtual, que pueden utilizar para hacer llegar sus sugerencias, reclamaciones, quejas y felicitaciones. Los compromisos del SIGC sobre el tratamiento que se da a lo que llega a través de este buzón figuran en dicho apartado de la web.

Finalmente, el SIGC incorpora formalmente la necesidad de que las comisiones de garantía de calidad de los centros (de las que forman parte, entre



otros miembros, los presidentes de los comités de aquellas titulaciones que se imparten en ellos), elaboren planes de mejora anuales a partir de la información generada por los procedimientos explicados en líneas anteriores y del informe de seguimiento anual. Dichos planes deben diseñarse incluyendo los siguientes datos:

- Denominación de cada acción de mejora a realizar.
- Objetivos asociados a dichas acciones.
- Responsables de la eventual ejecución de las acciones propuestas.
- Plazo previsto de realización de las acciones de mejora.

b) Procedimientos para el análisis de la satisfacción de los diferentes colectivos implicados

Dentro del sistema interno de garantía de calidad, deberá establecerse un procedimiento específico para la medición de la satisfacción de los diferentes colectivos implicados en el proceso formativo, destacando la satisfacción con las asignaturas, satisfacción de los estudiantes con el proceso formativo, satisfacción del PDI y satisfacción del PAS, así como de los empleadores. Indicadores que serán evaluados a través de los cuestionarios establecidos para tal efecto en la universidad, los cuales se detallan a continuación:

Cuestionario de evaluación de la asignatura

Este cuestionario se emplea para conocer el grado de satisfacción del estudiante con la docencia de cada profesor en las materias que imparte en un curso académico. En él se valora la planificación y estructuración, metodología y motivación, criterios de evaluación y la disposición para el diálogo por parte del profesor. Por todo ello, estará dirigido a todos los estudiantes matriculados en las diferentes asignaturas del máster.

Este cuestionario emplea una escala de tipo Likert con una puntuación de 1 (nada satisfecho) a 5 (muy satisfecho). El valor de la puntuación oscila entre 1 y 5,

calculándose el grado de satisfacción media, la desviación típica y la tasa de participación.

Su despliegue se realizará con una periodicidad semestral. Antes de la finalización de las clases del primer semestre se evaluarán las materias que se han impartido en éste. Las del segundo semestre y las impartidas de manera anual se evaluarán antes de la finalización de las clases del segundo semestre.

Observaciones:

- Los profesores son evaluados todos los años en las materias impartidas.
- La realización de los cuestionarios será de manera virtual, anónima y asegurándose la confidencialidad de los alumnos que los realizan.
- En el caso de que una asignatura sea impartida por varios profesores, el estudiante evaluará a cada uno de ellos.
- Los resultados ofrecerán:
  - La valoración media y la desviación típica de cada ítem en cada una de las materias que se imparten.
  - La valoración global de la titulación y de la universidad de cada ítem en cada una de las materias que se imparten.

**Cuestionario Evaluación de la Asignatura**

**INSTRUCCIONES**

Valoración: Desde 1= grado más bajo de satisfacción con el enunciado (**Muy insatisfecho**)  
Hasta 5 = grado más alto de satisfacción con el enunciado (**Muy satisfecho**)

**Asignatura:**

**Profesor:**

1. Mi asistencia en esta asignatura ha sido aproximadamente (marca la casilla que mejor represente tu % de asistencia a clase):

0%    10%    20%    30%    40%    50%    60%    70%    80%    90%    100%  
                                       

2. Número de veces que he ido a tutorías, por iniciativa personal o por exigencia del profesor/a:

Ninguna vez                       Entre 1 o 2 veces                       Entre 2 o 4 veces                       Más de 4 veces

3. Comparando el programa publicado en la guía académica con los temas desarrollados en clase, el número de temas que quedó sin desarrollar fue:

0 (se vio todo el programa)     Entre 1 o 2 temas                       Entre 2 o 4 temas                       Más de 4 temas

4. Señala tu percepción acerca de las siguientes obligaciones del profesor/a:

- **Asistencia a clase:**                       Siempre                       De 1 a 3 faltas                       De 4 a 6 faltas                       Más de 6 faltas  
 - **Puntualidad:**                               Siempre                       Casi siempre                       Pocas veces                       Casi nunca  
 - **Cumplimiento de tutorías:**             Siempre                       Casi siempre                       Pocas veces                       Casi nunca

5. Independientemente de tu juicio sobre el/la profesor/a de la asignatura, indica tu posición personal respecto a esta asignatura

- **Mi interés personal:**                       Poco                       Más bien poco                       Bastante                       Mucho  
 - **Mi motivación personal:**               Poco                       Más bien poco                       Bastante                       Mucho  
 - **Relevancia de esta asignatura:**         Poco                       Más bien poco                       Bastante                       Mucho

		1	2	3	4	5
Planificación Y Estructuración	1. La cantidad de materia desarrollada en cada clase es la adecuada					
	2. Los temas y contenidos están bien estructurados					
	3. El desarrollo de las clases ayuda a conseguir los objetivos de programa					

		1	2	3	4	5
Metodología Y Motivación	4. Las explicaciones se hacen de forma ordenada					
	5. Incita a reflexionar sobre la utilidad de lo tratado en clase					
	6. Hace que el alumno/a profundice aspectos tratados en clase					

		1	2	3	4	5
Criterios De Evaluación	7. Indica los criterios que se seguirán en la evaluación					
	8. Señala el modo en que corregirá o puntuará los exámenes y trabajos					

		1	2	3	4	5
Relación	9. Muestra disposición para el diálogo					

		1	2	3	4	5
Global	10. Considero que en general es un/a buen/a profesor/a					

Resume los aspectos positivos del profesor/a:

Señala algunos aspectos que debería mejorar:

### Cuestionario de evaluación del alumno con el programa formativo

El objetivo de este cuestionario es conocer la satisfacción del alumnado del máster con el plan de estudios que están realizando.

Siguiendo el modelo estandarizado de la universidad, esta herramienta emplea una escala tipo Likert desde 1 (nada satisfecho) a 5 (muy satisfecho). En este caso la valoración de los ítems y la evaluación global se calculan mediante la media simple, indicando la satisfacción media, desviación típica y la tasa de participación. El valor de puntuación en todos los casos oscilará entre 1 y 5.

Este cuestionario se dispensará con una periodicidad anual, antes de la finalización del segundo cuatrimestre, debiendo ser cumplimentado por los estudiantes que finalizan sus estudios. Incluye la valoración tanto del programa formativo como del practicum y, como en todos los casos, su realización será de manera virtual, preservando en todo momento el anonimato de los estudiantes y confidencialidad de los resultados.

### **Cuestionario de Satisfacción del Alumnado con el Programa Formativo**

Tu opinión sobre el desarrollo del **Programa Formativo** nos permitirá mejorar su organización y gestión del mismo en el futuro.

**TITULACIÓN:**

Indica la valoración que te merecen los diferentes aspectos del Programa de Movilidad señalando la casilla correspondiente teniendo en cuenta que:

- El **1** indica el **grado más bajo** de satisfacción con el enunciado (**Muy insatisfecho**)
- El **5** indica el **grado más alto** de satisfacción con el enunciado (**Muy satisfecho**)

<b>PREGUNTAS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>NS/NC</b>
1. Distribución temporal de las materias y asignaturas en el plan de estudios						
2. Asignación de créditos de las distintas materias/asignaturas						
3. Satisfacción con el diseño del Plan de Estudios						
4. Asignación de los horarios semanales de clases y tutorías						
5. Coordinación entre profesores de las diferentes asignaturas						
6. Sistema de Información y normativa para la elaboración del TFG						
7. Información de la Guía Académica						
8. Distribución de los exámenes						
9. Distribución de las prácticas en centros						
10. Oferta de Programas de Movilidad (Erasmus, Sicue)						
11. Metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el programa formativo						
12. Sistema y criterios de evaluación utilizados en el programa formativo						
13. Atención y utilidad de las tutorías						
14. Información recibida de las asignaturas (objetivos, contenidos, bibliografía)						
15. Disponibilidad de los responsables de la gestión del título (Equipo decanal)						
16. Cualificación y experiencia del profesorado del programa formativo						
17. Accesibilidad del profesorado del Título						
18. Personal de Administración y Servicios						
19. Instalaciones e infraestructuras utilizadas en el Título (aulas, aulas de prácticas)						
20. Campus Virtual						
21. Accesibilidad, espacios y recursos de la Biblioteca						
22. Acogida de los estudiantes en el primer curso						
23. Orientación y apoyo a lo largo de los estudios						
24. Orientación profesional y laboral recibida						
25. Actividades culturales, deportivas, sociales						
26. Información ofrecida por la página web						
27. Procedimiento para realizar quejas y sugerencias						
28. Satisfacción general con el programa formativo						
29. Grado de preparación para el ejercicio de la profesión						

Sugerencias:

**Cuestionario de Satisfacción del alumnado con el Practicum**

PREGUNTAS	1	2	3	4	5		NS/NC
31. Información previa suficiente acerca de la organización del Practicum							
32. Relación del Practicum con los estudios que estoy realizando							
33. Adquisición de competencias para mi futuro desempeño profesional							
34. Satisfacción con el desarrollo de mi Practicum en el centro							
35. Seguimiento realizado por el tutor/a del centro de Practicum							
36. Seguimiento realizado por mi tutor/a de Practicum en la Facultad							
37. Coordinación entre el tutor/a del centro de Practicum y el tutor/a de la Facultad							
38. Valoración del Practicum en su conjunto							

Sugerencias:

**Cuestionario de Satisfacción del Alumnado con el Programa de Movilidad**

¿HAS PARTICIPADO EN UN PROGRAMA DE MOVILIDAD?

SI  NO

Tu opinión sobre el desarrollo del **Programa de Movilidad** nos permitirá mejorar su organización y gestión en el futuro.

DATOS GENERALES	
Programa de Movilidad:	<input type="text"/>
Duración de la Estancia:	<input type="text"/>
Vinculación con la UPSA:	<input type="text"/>

PREGUNTAS	1	2	3	4	5		NS/NC
40. Estoy satisfecho/a con la información recibida en mi <b>Facultad de origen</b> acerca de los contenidos académicos de la Universidad de destino							
41. Estoy satisfecho/a con el trato y ayuda recibidos por el coordinador académico de programas de movilidad de mi <b>Facultad de origen</b>							
42. Estoy satisfecho/a con el trato y ayuda recibidos por el Servicio de Relaciones Internacionales de mi <b>Facultad de origen</b>							
43. Estoy satisfecho/a con la información recibida en la <b>Universidad de destino</b> acerca de contenidos académicos a cursar							
44. Estoy satisfecho/a con el trato y ayuda recibidos por el coordinador académico de programas de movilidad de mi <b>Universidad de destino</b>							
45. Estoy satisfecho/a con el trato y ayuda recibidos por el Servicio de Relaciones Internacionales de mi <b>Universidad de destino</b>							
46. La transferencia de calificaciones ha sido adecuada							

Sugerencias:

### Cuestionario de satisfacción del profesorado con la titulación

En cualquier modelo formativo es muy importante conocer la satisfacción de todos los agentes implicados, no solo circunscribiéndola a los estudiantes, motivo por el que se considera fundamental el explorar la opinión que vayan a presentar los docentes del máster.

Por este motivo, se ha decidido incluir este cuestionario, cuyo objetivo es conocer el grado de satisfacción de los profesores con aspectos generales del título en el que están participando. Este modelo presenta la misma codificación que los anteriormente citados, empleado una escala de Likert desde 1 (nada satisfecho) hasta 5 (muy satisfecho), brindando igualmente como resultados el grado de satisfacción media, la desviación típica y la tasa de participación, con puntuaciones que deben oscilar entre el 1 y el 5.

Del mismo modo, la cumplimentación se realizará de manera virtual, velando por el anonimato de los docentes y la confidencialidad de los resultados.

### **Cuestionario de Satisfacción del profesorado**

La Facultad Salus Infirmorum evalúa la satisfacción del profesorado en el marco de la implantación del sistema de garantía de calidad para la mejora de la Facultad. Tu opinión como profesor nos permitirá conocer el grado de satisfacción del profesorado con el título. El cuestionario es anónimo, no lo firmes.

Materia donde tienes la mayor carga docente	ECTS que impartes en este título	Categoría (Titular de la Asignatura – Profesor)	Años de antigüedad en la Facultad

Indica la valoración que te merecen los diferentes aspectos del Programa de Movilidad señalando la casilla correspondiente teniendo en cuenta que:

- El 1 indica el **grado más bajo** de satisfacción con el enunciado (**Muy insatisfecho**)
- El 5 indica el **grado más alto** de satisfacción con el enunciado (**Muy satisfecho**)

	1	2	3	4	5
1. Satisfacción general con el plan de estudios					
2. Satisfacción con las materias que imparto					
3. Asignación de horarios de las materias					
4. Distribución del calendario académico					
Respuesta de los alumnos a las Tutorías Grupales (Poca asistencia =1 y Mucha asistencia = 5)					
5. Coordinación entre el profesorado del Título					
6. Gestión de los responsables del Título					
7. Procesos de información y comunicación en relación con mi trabajo					
8. Instalaciones e infraestructuras de las aulas					
9. Instalaciones e infraestructuras de las aulas de prácticas					
10. Procedimientos para realizar quejas y sugerencias					

Satisfacción general con la <b>Facultad</b> y con la <b>Universidad Pontificia de Salamanca</b>	1	2	3	4	5
15. Comunicación y coordinación interna de la UPSA					
16. Disponibilidad del Personal de Administración y Servicios (Secretaría, Dpto. Informática, Dpto. de Administración)					
17. Instalaciones e infraestructuras de los despachos					
18. Información y accesibilidad al Campus Virtual					
19. Recursos que ofrece la biblioteca					
20. Participación en grupos de investigación					
21. Tiempo dedicado a la investigación					
22. La investigación que realizó contribuye a actualizar mi actividad docente					
23. Recursos económicos que capto a través de la investigación					
24. La Facultad me facilita la actividad investigadora					
25. Procedimientos para realizar quejas y sugerencias					
26. Personal de conserjería y limpieza					
27. La UPSA me proporciona apoyo para ampliar mi formación					
28. Mis condiciones laborales son satisfactorias					
29. Me siento motivado para realizar mi trabajo					
30. Mi trabajo es reconocido en la Facultad					

Aspectos positivos destacables:
Aspectos mejorables



### Cuestionario de satisfacción del personal de administración y servicios

Otro de los grupos que deberán participar de manera activa para la consecución del éxito de este programa formativo es el personal de administración y servicios, motivo por el que el análisis de su satisfacción se considera también un elemento fundamental en la planificación del mismo.

Por este motivo, se analizará este indicador a través de un cuestionario específico cuyo objetivo es el de conocer el grado de satisfacción de este grupo. Aunque se trata de una herramienta que valora de manera genérica la satisfacción con la facultad, se considera muy relevante conocer la situación que presentarán los participantes en este máster para poder implementar las acciones que, desde este nivel de responsabilidad, puedan beneficiar al personal de administración y servicios implicados directamente en el mismo.

La codificación y análisis de este cuestionario es semejante a la de los anteriormente descritos, a través de una escala tipo Likert entre 1 (nada satisfecho) y 5 (muy satisfecho), obteniéndose el grado de satisfacción media, desviación típica y tasas de participación, con un valor de la puntuación que oscilará entre 1 y 5.

Al igual que en el resto, su cumplimentación será online, anónima y se preservará la confidencialidad de los resultados.

**Cuestionario de Satisfacción del Personal de Administración y Servicios (PAS)**

Tu opinión sobre el funcionamiento del servicio en el que desarrollas tu trabajo nos permitirá mejorar la organización y la gestión del mismo en el futuro. El cuestionario es anónimo, no lo firmes.

SERVICIO:	
-----------	--

Indica la valoración que te merecen los diferentes aspectos señalando la casilla correspondiente teniendo en cuenta que:

- El 1 indica el **grado más bajo** de satisfacción con el enunciado (**Muy insatisfecho**)
- El 5 indica el **grado más alto** de satisfacción con el enunciado (**Muy satisfecho**)

	1	2	3	4	5
1. El responsable del servicio demuestra dominio técnico o conocimiento de sus funciones					
2. El responsable del servicio soluciona los problemas de manera eficaz					
3. El responsable del servicio toma decisiones con la participación del personal del servicio					
4. Dispongo de la información necesaria para realizar mi trabajo					
5. El trabajo en mi servicio está bien organizado y repartido					
6. Se fomenta el trabajo en equipo					
7. Recibo información de cómo desempeñe mi puesto de trabajo					
8. Estoy satisfecho con las posibilidades de promoción					
9. La relación con mis compañeros/as del servicio es buena					
10. La comunicación interna en el servicio funciona correctamente					
11. Existe coordinación con otros servicios de la Facultad					
12. La comunicación entre el personal de servicio y los usuarios es buena					
13. Las tareas que realizo se ajustan a mis funciones					
14. Estoy motivado para realizar mi trabajo					
15. Se reconocen adecuadamente las tareas que realizo					
16. Las condiciones laborales (salario, horarios, vacaciones, etc) son satisfactorias					
17. El servicio se preocupa por la mejora de los procesos que desarrolla					
18. Las condiciones de trabajo del servicio no representan riesgos para la salud					
19. Las condiciones ambientales (mobiliario, instalaciones, ergonomía, iluminación, climatización, ruido, ventilación,) son las adecuadas para desarrollar mi trabajo.					
20. Adecuación con los medios disponibles para realizar mi trabajo (ordenador, material de oficina, programas informáticos...)					
21. Los servicios ofertados son acordes a las necesidades y expectativas de los usuarios					
22. Recibo la formación necesaria para desempeñe correctamente mi trabajo					

	Aspectos positivos destacables:
	Aspectos mejorables:

### Cuestionario de inserción y satisfacción laboral

Se trata de una herramienta que permite conocer cuál es el grado de inserción laboral de los estudiantes una vez finalizados los estudios del máster. Para ello se analizan diferentes indicadores como la tasa de empleo y desempleo, tipo de empleo (buscando la adecuación del mismo con la formación recibida), tiempo de acceso al empleo, etc. Todo ello con el objetivo de evaluar la relación entre la formación recibida en el máster y el trabajo que están desempeñando los estudiantes.

Su periodicidad es anual, siendo desplegado un curso y tres cursos después de la graduación de los egresados, para así poder evaluar su situación al corto y medio plazo.

La codificación de las preguntas es diferente según la intención de la información que se desea obtener, siendo éstas de respuesta múltiple y mediante escala de Likert de 1 (nada satisfecho) a 5 (muy satisfecho).

Como en el resto de los cuestionarios, la difusión se realizará de manera virtual a través del envío de un enlace por email, respetando en anonimato de los participantes y la confidencialidad de los resultados.

### Cuestionario de inserción y satisfacción laboral para titulados

Sexo \*:  Hombre  Mujer

Edad \*:  años

Titulación obtenida \*:

(\*Campos obligatorios)

Sobre la elección de los estudios realizados	
1.	Orden de preferencia en que situó la carrera que realizó en el momento de su elección <input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> Otro
2.	¿Cambió de residencia para realizar los estudios universitarios? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO
3.	¿Cuál fue el motivo principal por el que eligió su carrera universitaria en el momento en que tomó la decisión? (respuesta múltiple) <input type="checkbox"/> Vocación <input type="checkbox"/> Perspectivas laborales <input type="checkbox"/> Tradición familiar <input type="checkbox"/> Imposibilidad de estudiar otra carrera <input type="checkbox"/> Otros motivos
Búsqueda del primer empleo	
4.	¿Ha buscado empleo después de finalizar sus estudios universitarios? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO
5.	¿Cuál de los siguientes canales ha utilizado para buscar/encontrar empleo? (respuesta múltiple) <input type="checkbox"/> Entorno (familia, amigos...) <input type="checkbox"/> Autocandidatura <input type="checkbox"/> Autoempleo <input type="checkbox"/> Facultad y prácticas en empresas <input type="checkbox"/> Oposiciones y bolsa de empleo
6.	¿Cuánto tiempo tardó en encontrar su primer empleo relacionado con su formación universitaria desde que acabó los estudios? <input type="checkbox"/> 0-6 meses <input type="checkbox"/> 7 meses – 1 año <input type="checkbox"/> Entre 1 y 2 años <input type="checkbox"/> Más de 2 años <input type="checkbox"/> Aún no lo he encontrado
Situación laboral actual	
7.	En la actualidad... (respuesta múltiple) <input type="checkbox"/> Está en paro (pase a la pregunta nº 15) <input type="checkbox"/> Cobra el subsidio de desempleo (pase a la p. nº 15) <input type="checkbox"/> Está estudiando (pase a la p. nº 15) <input type="checkbox"/> Trabaja en algún campo relacionado con sus estudios (pase a la pregunta nº 8) <input type="checkbox"/> Trabaja en otro campo (pase a la pregunta nº 8) <input type="checkbox"/> Buscando empleo relacionado con mi Titulación
Si está en activo...	
8.	¿Cuántos empleos ha tenido a lo largo de su vida profesional relacionados con su Titulación? <input type="checkbox"/> 1 (pase a la pregunta nº 10) <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> Más de tres <input type="checkbox"/>
9.	Estos cambios han sido motivados por... (respuesta múltiple) <input type="checkbox"/> finalización no deseada del anterior <input type="checkbox"/> mejora profesional (nuevo trabajo) <input type="checkbox"/> insatisfacción en el previo <input type="checkbox"/> otras razones.....
10.	Nivel educativo que exige su puesto de trabajo comparado con el nivel educativo que tiene en este momento <input type="checkbox"/> Adecuado <input type="checkbox"/> Inadecuado (usted tiene más nivel que el que exige el puesto) <input type="checkbox"/> Inadecuado (usted tiene menos nivel que el que exige el puesto)
11.	Actualmente trabaja....(respuesta múltiple) Por cuenta propia Por cuenta ajena: <input type="checkbox"/> Universidad Pública <input type="checkbox"/> Universidad Privada <input type="checkbox"/> Otro
12.	Salario o beneficio mensual neto actual <input type="checkbox"/> menos de 600 € <input type="checkbox"/> entre 601 y 1.000 € <input type="checkbox"/> entre 1.001 y 1.500 € <input type="checkbox"/> entre 1.501 y 2.000 € <input type="checkbox"/> más de 2.000 €
13.	¿Cuál es su grado de satisfacción con su salario actual? En escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 totalmente satisfecho <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
14.	¿Cuál es su grado de satisfacción con su trabajo actual? En escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 totalmente satisfecho <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Si no trabaja...	
15.	¿Cuál cree que es el motivo de que no tenga un empleo? (respuesta múltiple) <input type="checkbox"/> No estoy suficientemente formado <input type="checkbox"/> No lo he buscado suficientemente <input type="checkbox"/> No he recibido ofertas <input type="checkbox"/> No quiero trabajar fuera de mi campo profesional <input type="checkbox"/> No quiero/puedo desplazarme a otra región o país <input type="checkbox"/> Falta de experiencia <input type="checkbox"/> Quiero hacer otras cosas antes <input type="checkbox"/> Otros motivos.....
Evaluación de los estudios universitarios	
16.	¿Año en el que finalizó los estudios? <input type="text"/>
17.	¿Realizó prácticas en empresas o instituciones durante sus estudios? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO
18.	Al finalizar sus estudios universitarios, ¿tenía una información adecuada sobre sus salidas profesionales? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO
19.	¿Hasta qué punto su formación universitaria le ha preparado suficientemente para desempeñar un trabajo relacionado con su titulación? <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
20.	¿Hasta qué punto le ayudaron sus estudios en el desarrollo de su personalidad? <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
21.	¿Hasta qué punto le ayudaron sus estudios en sus relaciones sociales? <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
22.	¿Hasta qué punto le ayudaron sus estudios en su comprensión del mundo que nos rodea? <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
23.	¿Hasta qué punto considera que son necesarios otros estudios complementarios a su formación universitaria para encontrar trabajo? <input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
24.	¿Qué estudios complementarios a su formación universitaria cree que son necesarios para encontrar trabajo?

UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)

25.	¿Ha realizado algún estudio complementario a su formación?	
26.	Mirando hacia atrás, y si fuera posible elegir de nuevo, ¿qué posibilidades habría de que volviera a estudiar en la misma Facultad?	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
27.	Mirando hacia atrás, y si fuera posible elegir de nuevo, ¿qué posibilidades habría de que eligiera la misma carrera?	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
28.	Mirando hacia atrás, y si fuera posible elegir de nuevo, ¿qué posibilidades habría de que siguiera estudios superiores?	<input type="checkbox"/> Nada <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Mucho
29.	Su nivel de satisfacción con los estudios realizados en la Facultad es, en general <i>(En escala de 1 a 5, siendo 1 nada satisfecho y 5 totalmente satisfecho)</i>	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

### Cuestionario de satisfacción de empleadores

Uno de los indicadores que de mejor manera permiten conocer la calidad de la formación que se está brindado es la percepción que los empleadores tienen con los egresados que trabajan en sus centros, ya que brindan información acerca de cómo los conocimientos, competencias y actitudes enseñados están siendo desplegados en un entorno laboral real.

Por ello, se ha incluido una herramienta para conocer el grado de satisfacción de los empleadores con la formación de los alumni del máster. En este caso la codificación es diferente ya que las dimensiones analizadas difieren en gran medida de los cuestionarios expuestos anteriormente, siendo presentados los estadísticos descriptivos en cada una de las preguntas del cuestionario.

Su despliegue se realizará de manera anual, a través del envío de un email institucional a las entidades en las que trabajan los antiguos alumnos invitándoles a participar en la encuesta. En este mensaje se incluirá un enlace para su cumplimentación de manera anónima y asegurando la confidencialidad de los datos.

**CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE EMPLEADORES  
CON LA FORMACIÓN DE TITULADOS EN LA UPSA**

- Elija la titulación del empleado titulado por la UPSA:

Recuerde que le solicitamos un cuestionario por cada empleado titulado por la UPSA. Para ello deberá pinchar de nuevo en el enlace.

	PREGUNTA	RESPUESTA
1.	¿Cuántos titulados de la Universidad Pontificia de Salamanca trabajan en su empresa?	Ninguno (Fin de la encuesta. Gracias por tu participación) / de 1 a 5 / de 6 a 10 / más de 10 /
<b>DATOS DE LA EMPRESA Y PLANTILLA</b>		
2.	Tipo de empresa	<input type="text"/>
3.	Ubicación de la empresa	<input type="text"/>
4.	Tipo de actividad de la empresa	<input type="text"/>
5.	Número de empleados	Menos de 10 / entre 11 y 50 / entre 51 y 100 / entre 101 y 500 / Más de 500 /
6.	Cualificación mayoritaria de los empleados de la empresa	No universitarios / Diplomados/licenciados/graduados / Posgrado (máster/doctorado) /
<b>SELECCIÓN DEL EMPLEADO</b>		
7.	El proceso de selección de este empleado se realizó por...	Iniciativa de la propia empresa / Iniciativa del empleado /
<b>VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL EMPLEADO</b>		
<b>Específicas</b>		
8.	Dominio de su área o disciplina	Muy bajo / Bajo / Medio / Alto / Muy Alto /
9.	Actualización de conocimientos en su área	Muy bajo / Bajo / Medio / Alto / Muy Alto /
<b>Genéricas</b>		
10.	Trabajo en equipo	Muy bajo / Bajo / Medio / Alto / Muy Alto /
11.	Responsabilidad	Muy bajo / Bajo / Medio / Alto / Muy Alto /
12.	Capacidad comunicativa	Muy bajo / Bajo / Medio / Alto / Muy Alto /
13.	Adaptación a los cambios	Muy bajo / Bajo / Medio / Alto / Muy Alto /
14.	Constancia / Perseverancia	Muy bajo / Bajo / Medio / Alto / Muy Alto /
15.	Actitud proactiva (encontrar ideas o soluciones) / Iniciativa	Muy bajo / Bajo / Medio / Alto / Muy Alto /
<b>Instrumentales</b>		
16.	Dominio de idiomas	Muy bajo / Bajo / Medio / Alto / Muy Alto /
17.	Conocimientos informáticos	Muy bajo / Bajo / Medio / Alto / Muy Alto /
18.	Presentación en público (informes, productos, ideas, etc)	Muy bajo / Bajo / Medio / Alto / Muy Alto /
<b>VALORACIÓN GENERAL</b>		
19.	Valore la formación del empleado titulado por la UPSA.	Muy baja / Baja / Media / Alta / Muy Alta /
20.	Si tuviera que contratar nuevos empleados ¿qué posibilidad habría de que eligiera titulados por la UPSA?	Muy baja / Baja / Media / Alta / Muy Alta /
21.	Comentarios que quiera realizar:	<input type="text"/>

c) Mecanismos para publicar información sobre el plan de estudios, su desarrollo y sus resultados.

La página web propia de la Facultad ([www.saluscampusdemadrid.com](http://www.saluscampusdemadrid.com)) y la de la universidad ([www.upsa.es](http://www.upsa.es)) serán los medios de difusión de la información pública del título, en las que será publicada la siguiente información: presentación y descripción del título, requisitos de ingreso, criterios de selección de los estudiantes, perfil de ingreso, competencias, planificación de la enseñanza y guías académicas de las asignaturas, perfil de egreso y salidas profesionales, información y resultados de indicadores del sistema interno de garantía de calidad, así como otra información que resulte de relevancia como por ejemplo el currículum de los profesores.

Del mismo modo, a través de las redes sociales propias de la facultad y de la universidad se realizarán las comunicaciones relativas a todas las actividades derivadas del máster y cualquier otra información que sea de relevancia.

d) Procedimientos para garantizar la posibilidad de una práctica simultánea

Considerando el perfil de estudiantes que pueda recibir esta máster, es altamente probable que muchos de ellos vayan a simultanear esta formación con su desempeño laboral, hecho que ha sido considerado en la planificación del mismo.

La primera medida adoptada para facilitar la conciliación de la formación con otras dimensiones de la vida de los estudiantes como la laboral ha sido el formato, considerando que una modalidad virtual facilita la práctica simultánea debido a que se eliminan los desplazamientos a la sede de la facultad y la obligada presencia en el aula.

Otra medida que será acordada con los profesores es la de grabar las sesiones teóricas que se impartan en las diferentes asignaturas del máster, las cuales serán subidas al campus virtual para que aquellos alumnos que no puedan acudir de manera síncrona debido a obligaciones laborales puedan consultarlas.



Además, se ha diseñado el currículum de manera que la mayor carga lectiva del máster sea asíncrona, para que los estudiantes puedan organizar el estudio y la realización de las actividades en función a sus jornadas de trabajo.

Finalmente, desde la coordinación del practicum se facilitará la firma de convenios con instituciones educativas en las regiones donde vivan los estudiantes para evitar su desplazamiento a Madrid, además de estudiar cada caso de manera individualizada para que el desarrollo de esta práctica pueda realizarse de manera simultánea al compromiso laboral de cada uno de ellos.

### **3.1.13 Calendario de implantación**

Considerando el proceso de acreditación de la titulación, se ha estimado que la primera promoción del Máster Universitario en formación del profesorado de Enfermería podría comenzar en el curso académico 2024/25.

Al tratarse de un máster de 60 créditos ECTS la duración del mismo corresponde a un año lectivo y aunque no se pueden aportar fechas exactas, ya que dependen del calendario académico de la universidad para ese curso, se va a realizar una propuesta considerando que cada cuatrimestre tendrá 20 semanas lectivas.

Tabla 56: Implantación de las asignaturas del primer cuatrimestre

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	
Perfil académico y profesional del profesor universitario																				
Formación continua e innovación docente																				
			Teorías y procesos educativos																	
								Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje												
												Metodologías de enseñanza-aprendizaje								
												Trabajo Fin de Máster (clases teóricas)								

Se han indicado en la tabla las semanas en las que se planificarían las actividades sincronas para cada una de las asignaturas y el tiempo estimado para el desarrollo de las actividades de cada una de ellas.

Tabla 57: Implantación de las asignaturas del segundo cuatrimestre

S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	S31	S32	S33	S34	S35	S36	S37	S38	S39	S40	
Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje																				
			Comunicación instrumental																	
						Comunicación interpersonal														
									Liderazgo y trabajo en equipo en el contexto universitario											
												Didácticas especiales (optativas)								
TFM (elaboración del trabajo)																				
Practicum (adaptando las fechas a las necesidades de los estudiantes)																				

Se han indicado en la tabla las semanas en las que se planificarían las actividades sincronas para cada una de las asignaturas y el tiempo estimado para el desarrollo de las actividades de cada una de ellas.

### **3.1.14 Presupuesto económico**

Antes de exponer el presupuesto económico estimado para el máster, es muy importante destacar que si bien la Facultad de Enfermería y Fisioterapia Salus Infirmorum de Madrid es un centro propio de la Universidad Pontificia de Salamanca, la gestión económico-financiera de esta facultad no corresponde a la universidad sino a una entidad sin ánimo de lucro denominada Asociación Nuestra Señora Salus Infirmorum Diócesis de Madrid, fundada a principios de los años 40. Este hecho no tiene impacto en la titulación, ya que es un título oficial de la Universidad Pontificia de Salamanca, pero sí en la planificación económica, ya que en virtud del acuerdo vigente entre esta institución y la UPSA, el 20% de los ingresos generados por el máster debe ser abonado a la universidad.

Para realizar la proyección económica, se ha contemplado el número total de alumnos del máster, es decir 30, y se ha estimado el precio del crédito ECTS en 75€ siguiendo la línea de otros másteres oficiales de la universidad.

Otro factor importante para destacar es que se ha realizado una previsión genérica, extrapolable a cada uno de los cursos, por lo que en el curso de implantación habría que añadir una partida de 12000 euros en el cálculo de gastos, los cuales se destinarán a remunerar a los profesores por la realización de los temarios y documentación de cada una de las asignaturas del máster.

Tabla 58: Previsión de ingresos y gastos

	Cálculo	Ingresos	Gastos
Alumnos	75€ X ECTS	135000€	
Universidad	20% de matrícula total		27000€
Director del máster	5% de matrícula total		6750€
Coordinación de asignatura de 3 ECTS (incluye actividades de tutoría y seguimiento)	500€ por asignatura		2000€
Coordinación de asignatura de 6 ECTS (incluye actividades de tutoría y seguimiento)	1000 € por asignatura (no incluye practicum ni TFM)		8000€
Docencia teórico-práctica	90€ x hora (400 horas)		36000€
Tutorías y seguimiento en asignaturas de 3 ECTS (profesores no coordinadores)	250€ (3 profesores)		750€
Tutorías y seguimiento en asignaturas de 6 ECTS (profesores no coordinadores)	500€ (1 profesor)		500€
Tutorización TFM	200€ por trabajo (30 trabajos)		6000€
Tribunal TFM	75 € por trabajo (30 trabajos)		2250€
Mentores prácticas	100€ por alumno (30 alumnos)		3000€
Centros de prácticas	100€ por alumno (30 alumnos)		3000€
Coordinación TFM y practicum	500€		1000€
Gastos administrativos			6000€
Total		135000€	102250€
<b>32750€</b>			

### **3.1.15 Evaluación del modelo formativo**

La evaluación del modelo formativo constituye uno de los elementos críticos tanto en su diseño, como en el posterior despliegue una vez sea aprobado por las agencias de calidad pertinentes. Esta evaluación debe realizarse de manera continuada y cíclica, incluyendo diferentes elementos de análisis, los cuales se detallan a continuación.

#### a) Evaluación de las competencias

Tal como se ha detallado en el epígrafe 3.1.7, se ha diseñado un completo proceso de evaluación, en el que, a través de diferentes metodologías y estrategias evaluativas, se asegura el análisis objetivo y veraz de la adquisición por parte de los estudiantes de las competencias docentes que fundamentan el desarrollo de este máster.

Cada elemento evaluativo, se adecúa tanto a la competencia a evaluar como a la idiosincrasia de la asignatura en la que se imparten los conocimientos que llevan a su consecución, empleando para ello estrategias tanto de heteroevaluación como de auto y coevaluación, en las que los estudiantes forman parte activa del propio proceso.

Del mismo modo, se ha dado gran importancia a los procesos de tutoría académica y feedback, considerando el proceso evaluativo no como un mero elemento calificador, sino como una herramienta docente, de la cual los estudiantes puedan optimizar su aprendizaje.

A continuación, se incluye un resumen de las acciones evaluativas diseñadas para determinar la adquisición de competencias docentes por parte de los estudiantes del máster:

Tabla 59: Actividades de evaluación previstas

Evaluación	Agente evaluativo	Asignaturas
Examen de respuesta múltiple	Heteroevaluación	Perfil académico y profesional del profesor universitario Teorías y procesos educativos Comunicación interpersonal Liderazgo y trabajo en equipo Docencia en materias clínicas Docencia en enfermería para profesores no enfermeros Simulación clínica avanzada
Memoria programa docencia	Heteroevaluación	Perfil académico y profesional del profesor universitario
Autoevaluación de necesidades formativas	Heteroevaluación	Formación continua e innovación docente
Trabajo de reflexión sobre teorías de aprendizaje y didáctica	Heteroevaluación Coevaluación	Teoría y procesos educativos
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje	Heteroevaluación	Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje
Diseño de una acción formativa	Heteroevaluación	Metodologías de enseñanza-aprendizaje
Diseño de una estrategia de evaluación	Heteroevaluación	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje
Exposición de una clase	Heteroevaluación Coevaluación	Comunicación instrumental
Diseño de un proyecto de investigación	Heteroevaluación	Liderazgo y trabajo en equipo en el contexto universitario
Diseño de una clase con taxonomía enfermera	Heteroevaluación	Docencia en materias clínicas
Diseño de una clase práctica de baja o media fidelidad	Heteroevaluación	Docencia en materias clínicas
Diseño de una clase de materias básicas incorporando taxonomía enfermera	Heteroevaluación	Docencia en enfermería para profesores no enfermeros
Diseño de una clase práctica en docencia básica	Heteroevaluación	Docencia en enfermería para profesores no enfermeros
Diseño de un escenario de simulación clínica avanzada	Heteroevaluación	Simulación clínica avanzada
Informe del profesor mentor	Heteroevaluación	Practicum
Memoria reflexiva	Heteroevaluación Autoevaluación	Practicum
Exposición y defensa pública	Heteroevaluación	Trabajo Fin de Máster

b) Evaluación del programa formativo

Otro elemento fundamental para el mantenimiento de la máxima calidad y excelencia en la formación que se impartirá en este máster es la evaluación continuada del desarrollo e implantación del programa.

Como se ha indicado anteriormente, el órgano responsable de la evaluación y seguimiento será el comité de calidad del máster universitario en formación del profesorado de Enfermería, el cual deberá velar no solo por el cumplimiento de los estándares de calidad, sino por la excelencia en la formación impartida, estableciendo mecanismos de análisis y mejora continua para ello.

De manera concreta, la evaluación del programa se desplegará en dos fases diferenciadas, la primera consiste en una evaluación durante el desarrollo del proceso formativo, la cual permite detectar debilidades e implementar acciones de mejora con agilidad e inmediatez. En segundo lugar, se encuentra la evaluación final, la cual se realizará una vez concluido el proceso de formación y que tiene como objetivo el analizar en profundidad el desarrollo del máster, generando con ello un plan de mejora de cara a la edición siguiente. Ambas fases serán descritas a continuación.

- Evaluación en el proceso

La evaluación en el proceso es un elemento fundamental para el mantenimiento de la calidad y la mejora continua del máster. Su objetivo principal es el de monitorizar de manera continuada la implementación de todo el plan formativo, con el fin de garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se está desarrollando según lo planificado.

Para determinar el estado de desarrollo del máster, se evaluarán tanto la valoración que realicen los profesores de su experiencia formativa, la calidad de la docencia que éstos imparten, evaluada a través de la visión de los estudiantes, así como la pertinencia de las actividades formativas para la adquisición de las competencias comprometidas.



Para realizar la evaluación en el proceso, siguiendo las indicaciones del SIGC de la Universidad Pontificia de Salamanca, el comité de garantía de calidad del máster se reunirá de manera ordinaria como mínimo en dos ocasiones, una en el primer semestre y otra en el segundo, pudiendo realizar todas las reuniones extraordinarias que consideres pertinentes.

En estas reuniones deberán analizar la información relativa al desarrollo del máster, la cual deberá provenir de manera formal de:

- Estudiantes: a través del cuestionario de satisfacción con las asignaturas expuesto anteriormente.
- Profesores: mediante el cuestionario de satisfacción específico para este grupo de interés.
- Registro de sugerencias y quejas: al cual tienen acceso todos los miembros de la comunidad universitaria.

Además, este comité deberá atender los requerimientos que puedan llegarle por otras vías, como pueden ser las comunicaciones con el delegado de clase, solicitudes recibidas, etc.

Será decisión del comité el implementar medias de corrección de manera inmediata si así lo estiman oportuno o incorporar lo analizado en el plan de mejora para el próximo curso.

- Evaluación final

Esta evaluación, como su propio nombre indica, se realiza una vez finalizado el proceso de formación. En este caso, se analiza de una manera holística e integradora toda la información recogida a lo largo del curso, incorporando los resultados de las encuestas de satisfacción de estudiantes, profesorado y PAS, resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, incidencias acaecidas, sugerencias y quejas, así como cualquier otra información recibida por otros canales y que sea relevante para la mejora del máster.

Además de los elementos formales de calidad y resultados académicos, en esta fase se realizará una evaluación de los recursos para el aprendizaje, determinando si es necesaria una revisión de los mismos, de los productos intelectuales generados y los que pueden derivar en el futuro del trabajo realizado en el curso, así como del desarrollo presupuestario del máster, proponiendo al Consejo de Facultad las modificaciones pertinentes en los precios y condiciones económicas si fuera necesario.

Esta evaluación tiene una gran importancia, ya que es la que analiza el desarrollo del máster en todo su contexto y por ello permite obtener una información pormenorizada que permita adoptar las medias que realmente conduzcan a una mejora objetiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta acción formativa.

Finalmente, fruto de este análisis emanarán el plan de mejora y el autoinforme de evaluación anual que debe ser presentado cada año a la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, como parte del proceso de verificación del máster.

#### c) Evaluación de la calidad

La evaluación de la calidad del máster corresponde al último elemento del proceso de evaluación del plan formativo y corresponde con la pertinente verificación del título por la agencia de calidad pertinente.

Se trata de una evaluación integral, que incluye todos los elementos relacionados con el desarrollo de la acción formativa, desde la propia implementación, gestión de los recursos, medios de difusión, resultados, así como las debilidades y mejoras detectadas en el mismo.

Siguiendo la normativa vigente en Castilla y León, tras la primera verificación del máster, éste queda aprobado para ser impartido durante los 6 años siguientes, debiendo realizar de manera anual un proceso de autoevaluación de la calidad, el cual se presenta a la agencia en la memoria anteriormente indicada.

En esta evaluación deben ser consideradas diferentes dimensiones, las cuales dan respuesta de los esfuerzos realizados por el equipo docente y la universidad para mantener la calidad exigida en una titulación de carácter oficial, destacando la gestión del título, los recursos empleados en su desarrollo, los resultados del proceso formativo y el plan de mejora, aportando evidencias para cada uno de los datos aportados, las cuales emergen de los instrumentos de evaluación que se han descrito en los apartados anteriores.

Todos estos elementos deben evaluarse siguiendo un instrumento de autoevaluación, el cual se detalla a continuación.

- Gestión del título

Siguiendo las indicaciones de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, la gestión del título agrupa la información relativa al propio desarrollo del plan de estudios, destacando su vigencia e interés académico, así como la implantación y gestión académica del mismo, donde se debe dar respuesta a factores como el cumplimiento con la normativa de admisión y permanencia, los reconocimientos de créditos, así como que se ha respetado la memoria verificada en todos los procesos de la acción formativa.

Esta información debe estar adecuadamente evidenciada, con informes, datos y actas de reuniones que avalen el trabajo realizado, las cuales se organizarán en función a su herramienta normalizada, de la cual se detallan los aspectos más relevantes a continuación:

Tabla 60: Modelo de evaluación de la gestión del título de la ACSUCYL

I.GESTIÓN DEL TÍTULO					
1. Desarrollo del plan de estudios					
1.1. Vigencia del interés académico, científico y profesional del título					
EVIDENCIAS CLAVE A CONSIDERAR:					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Referentes externos utilizados para el diseño y la actualización del título (entre otros: libros blancos, órdenes reguladoras, estudios de prospectiva, participación de profesionales).</li> <li>Tabla de estudiantes totales por curso académico, en cada curso de los que componen el título, y porcentaje de hombres/mujeres.</li> </ul>					
OTRAS EVIDENCIAS CONSIDERADAS:					
SE APORTAN EVIDENCIAS		CUMPLIMIENTO DE LOS ESTÁNDARES	Se ha cumplido sin desviaciones	Se han producido ligeras desviaciones	Se han producido desviaciones sustanciales
SI	NO				
		El perfil de egreso definido por el carácter, orientación y competencias del título, así como su despliegue en el plan de estudios, mantiene su <b>relevancia</b> y está <b>actualizado</b> según los requisitos de su disciplina, los avances científicos y tecnológico			
		El perfil de egreso del título es adecuado a las necesidades de la sociedad y a los requisitos del ejercicio de actividades de carácter profesional (en su caso, los establecidos para una profesión con atribuciones profesionales reguladas)			
JUSTIFICACIÓN					
PUNTOS FUERTES / BUENAS PRÁCTICAS					
PUNTOS DÉBILES / AREAS DE MEJORA					

I. GESTIÓN DEL TÍTULO					
1. Desarrollo del plan de estudios					
1.2. Implantación y gestión académica del programa formativo					
EVIDENCIAS CLAVE A CONSIDERAR:					
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tablas de indicadores de nuevo ingreso</li> <li>Datos de aplicación de la normativa académica</li> </ul>					
OTRAS EVIDENCIAS CONSIDERADAS:					
SE APORTAN EVIDENCIAS		CUMPLIMIENTO DE LOS ESTÁNDARES	Se ha cumplido sin desviaciones	Se han producido ligeras desviaciones	Se han producido desviaciones sustanciales
SI	NO				
		Los requisitos de <b>acceso</b> establecidos por la Universidad se han cumplido correctamente en el título, y se ha respetado el <b>número de plazas</b> ofertadas en la memoria verificada.			
		Los criterios de <b>admisión</b> se han aplicado correctamente, permitiendo que los estudiantes tengan el perfil de ingreso adecuado para iniciar estos estudios.			
		La normativa académica de <b>permanencia</b> establecida por la Universidad se ha aplicado correctamente al título			
		La normativa de transferencia y <b>reconocimiento</b> de créditos se ha aplicado de forma adecuada, teniendo en cuenta las competencias adquiridas por los estudiantes y las competencias a adquirir en el título.			

## UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)

		La implantación del plan de estudios y la organización del programa se ha desarrollado a través de una <b>planificación</b> docente conforme a la estructura de módulos, materias y/o asignaturas recogidas en la memoria verificada.			
		La <b>coordinación docente</b> en cada asignatura (secuenciación de las actividades formativas teóricas y prácticas, los contenidos y los sistemas de evaluación) y entre asignaturas (en cada curso académico y en cursos sucesivos) ha sido adecuada a la carga de trabajo prevista para el estudiante y coherente con la adquisición de competencias prevista.			
		La coordinación de las <b>prácticas externas</b> , en su caso, ha sido adecuada.			
		La coordinación de los <b>programas de movilidad</b> , en su caso, ha sido adecuada.			
		La coordinación para la impartición de un mismo título en <b>varios centros</b> , en su caso, ha sido adecuada.			
		La implantación, en su caso, del programa de estudios simultaneo ( <b>título doble</b> ) se ha desarrollado conforme a las memorias verificadas de cada título y cumpliendo los estándares de gestión académica de cada título (reconocimiento, planificación, ...).			
		La implantación, en su caso, del <b>curso de adaptación</b> se ha desarrollado conforme a la memoria verificada.			
		Se han garantizado los derechos de los estudiantes afectados, en su caso, por la <b>extinción</b> de un título anterior que ha dado origen al actual			
JUSTIFICACIÓN					
PUNTOS FUERTES / BUENAS PRÁCTICAS DETECTADAS					
PUNTOS DÉBILES / AREAS DE MEJORA					

1. GESTIÓN DEL TÍTULO					
2. Transparencia y sistema interno de garantía de calidad					
2.1. Información pública del título					
EVIDENCIAS CLAVE A CONSIDERAR:					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Página web institucional del título</li> <li>• Guías docentes</li> <li>• Anexo Información pública del título</li> </ul>					
OTRAS EVIDENCIAS CONSIDERADAS:					
SE APORTAN EVIDENCIAS		CUMPLIMIENTO DE LOS ESTÁNDARES	Se ha cumplido sin desviaciones	Se han producido ligeras desviaciones	Se han producido desviaciones sustanciales
SI	NO				
		Los responsables del título publican información <b>suficiente, relevante y comprensible</b> sobre el programa formativo y su desarrollo.			
		La información pública sobre el título es <b>objetiva</b> , está <b>actualizada</b> y es <b>coherente</b> con la memoria verificada.			
		La información necesaria para la toma de decisiones de los estudiantes y otros agentes de interés está fácilmente <b>accesible</b> .			
		Las <b>guías docentes</b> ofrecen información relevante y están disponibles antes del periodo de preinscripción			
JUSTIFICACIÓN					
PUNTOS FUERTES / BUENAS PRÁCTICAS					
PUNTOS DÉBILES / AREAS DE MEJORA					

UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)

--

**I. GESTIÓN DEL TÍTULO**  
**2. Transparencia y sistema interno de garantía de calidad**

**2.2. Sistema de garantía interna de calidad (SGIC)**

EVIDENCIAS CLAVE A CONSIDERAR:

- Manual de calidad
- Actuaciones de la comisión de calidad

OTRAS EVIDENCIAS CONSIDERADAS:

SE APORTAN EVIDENCIAS		CUMPLIMIENTO DE LOS ESTÁNDARES	Se ha cumplido sin desviaciones	Se han producido ligeras desviaciones	Se han producido desviaciones sustanciales
SI	NO				
		EL SGIC se ha desplegado de manera adecuada para <b>evaluar y mejorar la calidad</b> de todos los procesos implicados en el título.			
		El SGIC facilita el procedimiento de <b>seguimiento</b> del título (y, en su caso, renovación de la acreditación), y se utiliza para la <b>toma de decisiones</b> en los procedimientos de actualización (y, en su caso, modificación).			
		El SGIC garantiza la <b>recogida y análisis continuo</b> de información y datos objetivos de los resultados y satisfacción de los grupos de interés.			
		El SGIC dispone de procedimientos adecuados para atender las <b>sugerencias, quejas y reclamaciones</b> .			

JUSTIFICACIÓN

--

PUNTOS FUERTES / BUENAS PRÁCTICAS

--

PUNTOS DÉBILES / AREAS DE MEJORA

--

- Recursos

En esta dimensión se analiza y evalúa si los recursos empleados en el máster han sido suficientes para que la acción formativa se desarrolle de una manera óptima, asegurando con ello la adquisición de los conocimientos y competencias comprometidos por parte de los estudiantes. En este caso, se analizan tanto los recursos docentes, como de apoyo a la docencia (tanto humanos como materiales), acorde a las siguientes indicaciones:

Tabla 61: Modelo de evaluación de los recursos de la ACSUCYL

II. RECURSOS					
3. Recursos humanos y de apoyo					
3.1. Personal académico					
EVIDENCIAS CLAVE A CONSIDERAR:					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablas de indicadores de profesorado</li> <li>• Datos de participación del profesorado en programas de evaluación docente, formación docente, innovación docente</li> </ul>					
OTRAS EVIDENCIAS CONSIDERADAS:					
SE APORTAN EVIDENCIAS		CUMPLIMIENTO DE LOS ESTÁNDARES	Se ha cumplido sin desviaciones	Se han producido ligeras desviaciones	Se han producido desviaciones sustanciales
SI	NO				
		El personal académico es <b>suficiente</b> y dispone de la <b>dedicación adecuada</b> para el desarrollo del programa formativo considerando las características del título (entre otros: número de estudiantes, modalidades docentes).			
		El personal académico que imparte docencia en el título reúne el nivel de <b>calificación académica</b> requerido para el título, dispone de la <b>experiencia docente, investigadora y/o profesional</b> adecuada, y es <b>coherente</b> con los compromisos incluidos en la memoria verificada.			
		La actividad docente del profesorado se <b>evalúa</b> , el profesorado <b>actualiza</b> su formación docente y se implica en iniciativas de <b>innovación</b> docente, teniendo en cuenta las características del título.			
JUSTIFICACIÓN					
PUNTOS FUERTES / BUENAS PRÁCTICAS					
PUNTOS DÉBILES / AREAS DE MEJORA					

II. RECURSOS					
3. Recursos humanos y de apoyo					
3.2. Recursos de apoyo para el aprendizaje					
EVIDENCIAS CLAVE A CONSIDERAR:					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos del personal de administración y servicios implicado en el título</li> <li>• Datos de las instalaciones y servicios de apoyo al título</li> </ul>					
OTRAS EVIDENCIAS CONSIDERADAS:					
SE APORTAN EVIDENCIAS		CUMPLIMIENTO DE LOS ESTÁNDARES	Se ha cumplido sin desviaciones	Se han producido ligeras desviaciones	Se han producido desviaciones sustanciales
SI	NO				
		El <b>personal de apoyo</b> que participa en las actividades formativas es suficiente y adecuado, teniendo en cuenta los compromisos y características del título (entre otros: número de estudiantes, modalidades docentes presencial, semi presencial y a distancia).			
		Los <b>recursos materiales e infraestructuras</b> (entre otros: aulas, bibliotecas, laboratorios) puestos al servicio del programa formativo son suficientes y adecuados, teniendo en cuenta los compromisos y características del título (entre otros: número de estudiantes, modalidades docentes) y cumplen, en su caso, las regulaciones en materia de seguridad y medioambiente.			



UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)

		Los <b>servicios de apoyo</b> (entre otros: orientación académica y profesional, apoyo social) responden al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, son accesibles y conocidos.			
JUSTIFICACIÓN					
PUNTOS FUERTES / BUENAS PRÁCTICAS					
PUNTOS DÉBILES / AREAS DE MEJORA					

d) Evaluación del impacto

La propuesta de este Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enfermería surge de la necesidad detectada en relación con la carencia de formación docente que presentan muchos profesores universitarios, tal como se ha expuesto en el marco conceptual, tratando de generar un impacto positivo en todos los agentes implicados en la formación de los estudiantes de Enfermería.

Es por ello que se considera fundamental el conocer de manera objetiva y veraz el impacto real que esta acción formativa pueda estar generando, obteniendo con ello una información con la que poder adoptar decisiones orientadas a fortalecer aquellas áreas de menor impacto y que conduzcan a alcanzar los objetivos relativos a la mejora en la capacitación de los profesores de Enfermería, así como en las instituciones en que éstos trabajan y en la sociedad en su conjunto.

La evaluación del impacto se fundamenta en el contraste entre la situación de partida y lo que ocurre una vez el máster ha tenido lugar, tratando de objetivar los cambios que puedan ser atribuibles a la acción formativa desarrollada.

Para realizar esta evaluación es necesario definir indicadores realistas y debe realizarse principalmente en tres dimensiones, las cuales se detallan a continuación.

- Impacto en las personas:

En este caso, se refiere al impacto que la acción formativa puede generar en los estudiantes que van a participar en el máster, los cuales se prevé que vayan a ser tanto profesores que ya imparten docencia en Enfermería, como aquellos profesionales que desean desarrollar su labor profesional en este ámbito, los cuales pueden ser enfermeros o provenir de otras disciplinas implicadas en la formación en este ámbito.

En la medición del impacto en las personas se deben definir indicadores como la empleabilidad, el bienestar, las condiciones de trabajo, remuneración o

carrera profesional. Para obtener esta información se van a emplear algunos de los recursos existentes en el SIGC, como es el cuestionario de inserción y satisfacción laboral, del que se analizarán:

- Situación laboral actual: determinando no solo el % de alumnos con trabajo, sino si éste tiene relación con el máster.
- Tiempo en encontrar trabajo tras la finalización de los estudios.
- Satisfacción con su trabajo.
- Salario actual.
- Satisfacción con su salario.
- Nivel de preparación de los estudios del máster para el desempeño de su trabajo.

Se espera que este máster genere un impacto muy positivo en el grupo, considerando que la adquisición de unas competencias docentes claras y adecuadamente definidas, así como la profundización en los conocimientos relativos a la educación debe generar una mejora tanto en su rendimiento como profesores, en su progresión profesional y en la satisfacción que manifiestan con el ejercicio de la docencia en Enfermería.

- Impacto en las instituciones educativas:

En segundo lugar, se ha considerado analizar el impacto que el máster universitario en formación del profesorado de Enfermería puede tener en los centros donde los estudiantes del mismo vayan a ejercer como profesores. Para ello se analizarán factores relacionados con el desempeño profesional de estos docentes, los cuales se obtendrán del cuestionario de los empleadores, destacando:

- Dominio de las competencias laborales del trabajador.
  - Genéricas: destacando la responsabilidad, adaptación a los cambios, perseverancia, proactividad...
  - Específicas: las competencias docentes impartidas en el máster.

- Calidad de la formación que presenta.

Se espera que esta formación pueda generar un impacto positivo en las instituciones donde se imparte esta docencia, la cual venga motivada por los cambios estructurales y organizacionales promovidos por estos profesores que han adquirido un elevado nivel de competencias en formación y docencia. Se considera que si los profesores mejoran su nivel competencial podrán liderar estrategias de mejora de la docencia que se imparte en las universidades, generando un cambio positivo que pueda ser replicado por sus compañeros.

- Impacto en los estudiantes de Enfermería:

En tercer lugar, es esperable que la mejor formación de los profesores genere un impacto positivo en los estudiantes de Enfermería, los cuales, previsiblemente, recibirán una docencia de mejor calidad, suponiendo este hecho una mejora en los conocimientos que éstos adquieren y en la forma en la que los ponen en práctica durante su ejercicio profesional.

Este impacto se puede medir a través de los cuestionarios de satisfacción con la actividad docente que se realizan al finalizar cada asignatura. En el caso de los alumnos que realicen el máster siendo ya profesores, se puede determinar si existen cambios en la satisfacción de sus propios estudiantes, comparando los cuestionarios relativos a los años previos a su participación en esta acción formativa con los posteriores a la misma.

- Impacto en la sociedad:

Relacionado con el elemento anterior, el que los estudiantes reciban una mejor formación debe generar que, una vez finalizados sus estudios, sean unos profesionales que ejerzan la enfermería con mayor calidad, aspecto que sin duda impactará positivamente en los pacientes que reciben sus cuidados y en las instituciones de salud en la que trabajan. Además, este modelo formativo pretende impactar también en las políticas relativas a la docencia universitaria, sentando las bases para la necesaria regulación de la formación que deben presentar los

profesionales que consideren desempeñar su actividad en la docencia en la educación superior. Sin embargo, estas dos últimas dimensiones son difícilmente medibles a través de una herramienta objetiva, por lo que no se pueden definir indicadores que las evalúen.

e) Análisis de resultados del proceso formativo y elaboración de un plan de mejora

En esta dimensión se analizan todos los resultados del proceso formativo, tanto los relativos a la consecución de los objetivos docentes, análisis de la pertinencia de las actividades realizadas, así como de los sistemas de evaluación, resultados de satisfacción de los agentes implicados o los relativos a los indicadores de seguimiento.

Toda esta información, que se ha obtenido a través de los sistemas de evaluación indicados en los epígrafes anteriores, ha tenido que ser analizada previamente por el comité de garantía de calidad del título siguiendo los criterios de la ACSUCYL, tal como se muestra a continuación:

Tabla 62: Modelo de evaluación de los resultados del proceso formativo de la ACSUCYL

III. RECURSOS					
4. Resultados del programa formativo					
4.1. Consecución de los resultados de aprendizaje previstos					
EVIDENCIAS CLAVE A CONSIDERAR:					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra de pruebas de evaluación de las asignaturas</li> <li>• Muestra de Trabajos Fin de Grado o Máster</li> <li>• Muestra de memorias de prácticas externas</li> </ul>					
OTRAS EVIDENCIAS CONSIDERADAS:					
SE APORTAN EVIDENCIAS		CUMPLIMIENTO DE LOS ESTÁNDARES	Se ha cumplido sin desviaciones	Se han producido ligeras desviaciones	Se han producido desviaciones sustanciales
SI	NO				
		Los resultados de aprendizaje alcanzados por los titulados con la adquisición de competencias han sido <b>analizados, satisfacen los objetivos</b> del programa formativo, son coherentes con el <b>perfil de egreso</b> contemplado en la memoria verificada y se corresponden con el <b>nivel del MECES</b> (Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior) de la titulación.			
		Las <b>actividades formativas</b> y su <b>metodología de enseñanza-aprendizaje</b> son adecuadas para la adquisición de las competencias previstas.			
		Los <b>sistemas de evaluación</b> aplicados se corresponden con los comprometidos, se ajustan a los objetivos del programa formativo y permiten una valoración adecuada de los resultados de aprendizaje.			
JUSTIFICACIÓN					
PUNTOS FUERTES / BUENAS PRÁCTICAS					
PUNTOS DÉBILES / AREAS DE MEJORA					

III. RECURSOS					
4. Resultados del programa formativo					
4.2. Evolución de los indicadores del título					
EVIDENCIAS CLAVE A CONSIDERAR:					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estadísticas de egresados por curso académico</li> <li>• Tasas de rendimiento, graduación, eficiencia, abandono</li> </ul>					
OTRAS EVIDENCIAS CONSIDERADAS:					
SE APORTAN EVIDENCIAS		CUMPLIMIENTO DE LOS ESTÁNDARES	Se ha cumplido sin desviaciones	Se han producido ligeras desviaciones	Se han producido desviaciones sustanciales
SI	NO				
		La evolución de los indicadores de nuevo ingreso y las tasas de rendimiento, de abandono, de graduación y de eficiencia del título son <b>coherentes</b> con la memoria verificada.			
		Los indicadores reflejan resultados <b>congruentes</b> con la gestión y los recursos puestos a disposición del título, y <b>adecuados</b> al ámbito temático y a las demandas sociales de su entorno.			

UN MODELO DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ENFERMERÍA (FASE PROYECTIVA-PREDICTIVA)

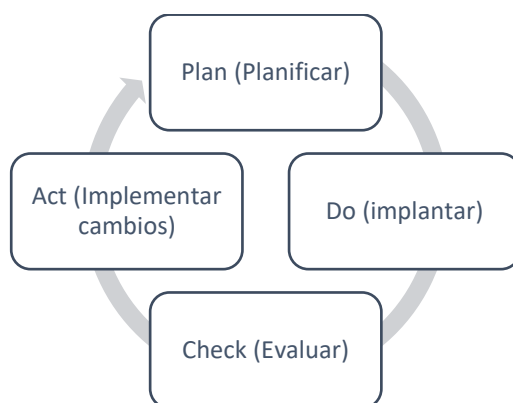
JUSTIFICACIÓN
PUNTOS FUERTES / BUENAS PRÁCTICAS
PUNTOS DÉBILES / AREAS DE MEJORA

III. RECURSOS					
4. Resultados del programa formativo					
<b>4.3. Inserción laboral</b>					
EVIDENCIAS CLAVE A CONSIDERAR:					
• Estudios de inserción laboral					
OTRAS EVIDENCIAS CONSIDERADAS:					
SE APORTAN EVIDENCIAS		CUMPLIMIENTO DE LOS ESTÁNDARES	Se ha cumplido sin desviaciones	Se han producido ligeras desviaciones	Se han producido desviaciones sustanciales
SI	NO				
		Los valores de los indicadores de <b>inserción laboral</b> de los egresados del título son coherentes con el contexto socioeconómico y profesional del título.			
JUSTIFICACIÓN					
PUNTOS FUERTES / BUENAS PRÁCTICAS					
PUNTOS DÉBILES / AREAS DE MEJORA					

III. RECURSOS					
4. Resultados del programa formativo					
<b>4.4. Satisfacción de los agentes implicados</b>					
EVIDENCIAS CLAVE A CONSIDERAR:					
• Estudios de satisfacción de estudiantes, egresados, profesorado, personal de administración y servicios, empleadores.					
OTRAS EVIDENCIAS CONSIDERADAS:					
SE APORTAN EVIDENCIAS		CUMPLIMIENTO DE LOS ESTÁNDARES	Se ha cumplido sin desviaciones	Se han producido ligeras desviaciones	Se han producido desviaciones sustanciales
SI	NO				
		La satisfacción de los estudiantes, de los egresados, del profesorado y, en su caso, el personal de apoyo a la docencia, así como de otros grupos de interés, ha sido <b>analizada</b> , se demuestra <b>adecuada</b> y, en su caso, se adoptan medidas para su <b>mejora</b> .			
JUSTIFICACIÓN					
PUNTOS FUERTES / BUENAS PRÁCTICAS					
PUNTOS DÉBILES / AREAS DE MEJORA					

La evaluación de la calidad no tiene sentido alguno si no deriva en un análisis de las fortalezas y debilidades detectadas, sobre las cuales elaborar un plan con propuestas de mejora, siguiendo el modelo PDCA de gestión de la calidad.

Figura 23: Modelo PDCA de gestión de la calidad



Se trata de un aspecto crítico en la gestión de cualquier título, ya que sirve como instrumento para definir acciones concretas que una vez implementadas deben impactar de una manera positiva en la mejora de la calidad de la formación que se está impartiendo. Para ello, el plan de mejora debe estar fundamentado en un profundo análisis de todos los indicadores y resultados de gestión del título, así como en una información objetiva y veraz.

Para que este plan tenga eficacia en la mejora que se busca, debe cumplir una serie de criterios en su planteamiento, de los cuales se destacan:

- Diseñar acciones concretas: la definición de las acciones para la mejora debe ser clara y no dar lugar a dudas o interpretaciones.
- Las acciones deben quedar definidas en el tiempo: debe establecerse una temporalidad concreta para su implantación, para evitar así que alguna de ellas se quede sin llevar a cabo.



- Establecerse indicadores de medición: la eficacia en la implementación de cada una de las acciones tiene que ser medible de una manera objetiva, para lo cual deben establecerse indicadores claros y concisos para cada una de ellas.
- Deben determinarse responsabilidades: para asegurar su correcta implantación y evitar dudas acerca de quién debe liderar la misma, es fundamental que en la definición de las acciones de mejora se describa de manera clara a quién corresponde la responsabilidad de llevarla a cabo.

A continuación, se muestra la herramienta para la definición del plan de mejora que debe ser cumplimentada en el autoinforme de seguimiento y con la que se culmina la evaluación de la calidad del máster.

Tabla 63: Modelo de plan de mejora de la ACSUCYL

Propuesta de nuevas acciones de mejora		
IDENTIFICACIÓN		CRITERIOS A LOS QUE AFECTA
DESCRIPCIÓN		
IMPLANTACIÓN		
CALENDARIO	RESPONSABLES	INDICADORES DE SU CONSECUCCIÓN

### **3.1.16 Análisis de factibilidad**

En términos generales, se puede considerar el estudio de factibilidad como aquel que se realiza para determinar la posibilidad y viabilidad de poder desarrollar un proyecto que se desea implantar, en este caso el máster universitario en formación del profesorado de Enfermería. Para ello se evalúan las diferentes dimensiones implicadas en el mismo, las cuales se detallan a continuación:

#### Factibilidad económica

Considerando que la previsión económica del máster es favorable, estimando un balance positivo de 32750€ en cada una de las ediciones (siempre que se complete la matrícula en su totalidad), que se trata de una acción formativa novedosa, ya que en el momento de elaborar este trabajo no existe ningún máster de índole similar, y con una previsión de creciente demanda en los próximos años, motivada por la escasez de profesores de Enfermería en las universidades y la previsible modificación de la normativa de acceso a la docencia en la educación superior, en la que se prevé solicitar formación en materia docente a los futuros profesores, se puede estimar que el planteamiento de esta acción formativa es económicamente factible y puede implantarse de manera realista.

A esta realidad hay que añadir que desde la propia Facultad de Enfermería y Fisioterapia Salus Infirmorum, existe una elevada expectativa en relación con este máster, existiendo el compromiso de que la institución pondrá todos los recursos disponibles para que pueda llevarse a cabo con éxito, por considerarlo una acción formativa que puede generar un elevado impacto en la formación de los profesores de Enfermería y, por ende, en sus estudiantes, repercutiendo todo ello en una mejora en la propia disciplina enfermera.

#### Factibilidad operativa

La factibilidad operativa está relacionada con el personal que tiene que realizar el proyecto. Este indicador determina si la planificación de recursos humanos es la adecuada para conducir con éxito la implantación y desarrollo del máster,

analizando tanto el capital humano que va a participar como los conocimientos, competencias y habilidades que éstos presentan.

En este sentido, se puede afirmar que se ha realizado un exhaustivo estudio de los perfiles necesarios para desarrollar el máster con la máxima eficacia y calidad, los cuales han sido mostrados en la tabla 55.

Muchos de los profesores con las competencias y perfiles previstos actualmente forman parte de la plantilla de la universidad, tanto en la Facultad de Educación del Campus de Salamanca como en la Facultad de Enfermería y Fisioterapia Salus Infirmorum del Campus de Madrid, por lo que no se esperan dificultades a la hora de encontrar un profesorado afín a la formación que se va a ofertar. Además, desde la facultad que va a gestionar el máster, existe el firme compromiso de llevarlo a cabo, por lo que si fuera necesaria la contratación de algún especialista con un perfil que actualmente no existe en la UPSA, esta acción se llevaría a cabo.

#### Factibilidad técnica:

Este indicador evalúa si la infraestructura técnica que tiene la universidad es adecuada para la implementación del máster en la modalidad planificada. En este sentido, se puede afirmar que tanto la Universidad Pontificia de Salamanca como la Facultad de Enfermería y Fisioterapia Salus Infirmorum, disponen de todos los recursos necesarios, técnicos y humanos, para la implantación exitosa de la acción formativa propuesta, los cuales han sido detallados a lo largo de este capítulo.

Cabe destacar la gran tradición y recorrido de las instituciones que van a gestionar este máster, los cuales avalan su capacidad para desarrollar un plan formativo de tipo máster oficial con eficacia. A este hecho se debe añadir el importante esfuerzo en digitalización de la docencia que se ha realizado en la UPSA en general y en la Facultad en particular, hecho que ha motivado el que se dispongan de todos los recursos digitales para desarrollar la docencia en este medio con total seguridad, tal como se ha expuesto con anterioridad.

Por todo ello, se puede afirmar que existe una total factibilidad técnica para poder implantar el máster y asegurar su desarrollo y consecución con la máxima calidad.

### Factibilidad legal

Tal como se ha indicado anteriormente, el diseño del Máster Universitario en formación del profesorado de Enfermería se ha realizado siguiendo los preceptos del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de la calidad, así como las recomendaciones elaboradas por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León para el diseño y presentación de resultados de aprendizaje en las memorias de los títulos oficiales universitarios.

El seguimiento riguroso de la actual normativa permite que la implantación de esta acción formativa disponga de una adecuada factibilidad legal. Además, a través del continuado seguimiento por parte la Unidad Técnica de Calidad de la universidad se asegura la inmediata adecuación de la organización y planificación del máster a las posibles actualizaciones de la norma que pudieran surgir.

### **3.1.17 Transportabilidad del programa formativo**

Este máster se ha diseñado en base a una profunda investigación acerca de las competencias docentes que deben presentar los profesores de Enfermería, habiendo analizado modelos tanto del ámbito español, del Espacio Europeo de Educación Superior y a nivel internacional. Por ello se considera que el modelo formativo es totalmente extrapolable a otros contextos educativos, tal como se detalla a continuación.

Aunque, como se indicó en el epígrafe 3.1, el diseño del máster se ha realizado para ser impartido en la Universidad Pontificia de Salamanca, universidad perteneciente al Sistema Universitario de Castilla y León, la normativa

que rige su diseño e implantación es de ámbito nacional. Además, las indicaciones que emanan de la ACSUCYL, aunque se circunscriban a este territorio, derivan del ámbito legal estatal. Todo ello permite que esta acción formativa sea directamente transportable a cualquier ámbito de la educación superior española, siempre tras realizar las debidas adecuaciones a la normativa y sistema interno de garantía de calidad de la universidad concreta.

Como se ha indicado anteriormente, este máster parte de un exhaustivo análisis de diferentes modelos competenciales para profesores universitarios en general y de Enfermería en particular, tanto a nivel nacional como internacional, en el cual se ha podido objetivar que, con la salvedad de la competencia contextual, que debe adaptarse a la idiosincrasia de la región en la que se desarrolla la docencia de esta disciplina, así como a las particularidades de sus estudiantes, el resto de competencias docentes son genéricas a cualquier profesional que desee desarrollar su actividad en esta ámbito, por lo que también se considera que este modelo, realizando las adaptaciones pertinentes en relación con las políticas educativas de cada país, además de las relativas a su contexto sociocultural y sanitario, podría ser igualmente extrapolable a países tanto del EEES como ajenos a este sistema.

Finalmente, se puede apreciar en el modelo que salvo la competencia disciplinar, que es exclusiva para profesores enfermeros, el resto de las competencias incluidas en el mismo pueden ser consideradas como universales, por el carácter holístico e integrador del saber educativo con el que han sido diseñadas, por lo que adaptando de manera específica la competencia disciplinar a cada una de las ramas del conocimiento, este máster se podría extrapolar igualmente para la formación en docencia para profesores universitarios en general, o de manera específica para cada una de las disciplinas de manera particular.

## **3.2 Panel Delphi**

A continuación, se va a presentar la información del diseño metodológico y los resultados obtenidos en la realización del panel Delphi con expertas con el que se ha contrastado y evaluado el diseño y planificación del Máster Oficial en Formación del Profesorado de Enfermería.

### **3.2.1 Diseño**

Tal como se indicó anteriormente, el panel Delphi supone una metodología de investigación a través de la cual se pretende recabar los juicios de expertos sobre la problemática que se está investigando, en este caso, el diseño del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enfermería (García y Suárez, 2013). En este sentido, es importante destacar que se ha realizado una aproximación a esta metodología, buscando la valoración de 3 expertas, tal como se detalla a continuación:

El método Delphi es entendido como el método de estructuración de un proceso de comunicación grupal, el cual es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo (Landeta, 2002)

Este abordaje se emplea cuando resulta muy complejo llegar a un conocimiento objetivo sobre un problema determinado o cuando la evidencia es insuficiente o controvertida, requiriendo de la interpretación de personas conocedoras del tema en profundidad, como es el caso de tema de estudio de esta Tesis.

La técnica Delphi presenta una serie de características, las cuales son atribuidas al método y que deben ser consideradas a la hora del planteamiento metodológico de la misma:

- Proceso iterativo: en el que los participantes emiten su opinión en varias oportunidades, disponiendo de tiempo para reflexionar entre las diferentes consultas.

- Anonimato: el cual se debe preservar en todo momento para evitar, entre otras cosas, riesgos de sesgo derivados del prestigio o liderazgo de algún miembro del grupo.
- Feedback controlado: el investigador analiza las respuestas recibidas y produce una nueva consulta poniendo el énfasis que se requiere en relación con los objetivos del estudio y velando porque se vean representadas todas las opiniones de los expertos.
- Respuesta estadística del grupo: procesando la información incluyendo frecuencias y medidas de tendencia central, así como valores de dispersión para las respuestas individuales.

Debido al número de participantes, esta metodología no está destinada a expresar resultados con significación estadística, sin embargo, considerando la relevancia de los individuos que participan en la misma, sus resultados representan la síntesis del pensamiento de un grupo esencial, siendo por ello la técnica que en mejor medida se adapta a la exploración de elementos que supongan una mezcla de evidencia científica y valores sociales o profesionales (Reguant y Torrado, 2016).

### Selección de los participantes

Según la Real Academia Española, experto es “*aquella persona que tiene muchos conocimientos en una materia*” (RAE, 2014e). En este sentido, Kennedy (2004) considera arbitrario y un factor que puede limitar la validez del estudio el definir como experto únicamente al individuo que es especialista en su campo, siendo más correcto el seleccionar perfiles que puedan realizar contribuciones válidas al objeto de estudio debido a que poseen conocimientos que se basan en la práctica y experiencia actualizadas (Price, 2005).

Siguiendo estas premisas se seleccionaron participantes que, siendo especialistas en el área objeto de estudio, dispusieran de una experiencia profesional dilatada y una actualización continua en su base de conocimientos, para lo cual se establecieron los siguientes criterios de inclusión:



- Profesores del Grado en Enfermería.
- Experiencia docente a tiempo completo igual o superior a 5 años.
- Cargos de gestión académica vinculados al Grado en Enfermería.
- Experiencia en gestión docente o con publicaciones sobre competencias docentes.

Se realizó una selección intencional de aquellos participantes que, cumpliendo los criterios de inclusión, presentaran unas características profesionales y personales que fueran relevantes para los objetivos del estudio, siendo las participantes las que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 64: Participantes en el panel Delphi

Participante	Disciplina	Nivel académico	Experiencia docente	Idoneidad
<b>D1</b>	Enfermería	Doctora	14 años	Decana Enfermería
<b>D2</b>	Enfermería	Doctora	5 años	Investigadora en Competencias Docentes
<b>D3</b>	Psicología	Doctora	32 años	Experta en Competencias Docentes

#### Herramienta de obtención de datos

Para poder registrar el juicio de las expertas participantes y codificar los resultados, se diseñó un cuestionario a través del Google Forms<sup>®</sup>, en el cual se codificaron preguntas mediante escala tipo Likert de 1 a 5 en las que las participantes tenían que mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones realizadas en función a los diferentes elementos de organización del máster, estando las respuestas codificadas en: 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo).

Asimismo, se incluyeron preguntas de respuesta abierta, tanto para realizar una descripción general de su valoración de esta acción formativa, como para que pudieran aportar cualquier consideración en cada una de las dimensiones evaluadas. Se puede consultar el cuestionario en el Anexo 6

#### Metodología de obtención de datos

Una vez seleccionadas las participantes, se contactó con ellos para informarlas de los objetivos del estudio, exponerles la información relativa a los preceptos ético-legales que protegían su participación y se invitó a que expusieran todas las dudas o consideraciones que estimaran oportuno acerca del desarrollo de la investigación. Asimismo, se les envió el consentimiento informado, el cual devolvieron firmado antes del inicio del estudio.

Una vez recibidos los consentimientos informados firmados, se envió a través de correo electrónico la propuesta completa del Máster (coincidente con la información presentada en el capítulo 3), así como el enlace al cuestionario para su cumplimentación.

Al tratarse de una aproximación a esta metodología con la intención de contrastar la organización del máster con la valoración de expertos, así como por la homogeneidad en los resultados, se realizó una única vuelta del panel Delphi, siendo contrastada la información a través del consenso entre la comunidad científica.

#### Consideraciones éticas y legales

La participación en esta fase del estudio fue anónima, voluntaria y no remunerada. En todo momento se preservó la confidencialidad de los participantes, no existiendo conocimiento por ninguno de ellos de la identidad del resto de integrantes del panel de expertos, asimismo, se veló porque ningún dato obtenido se pudiera correlacionar con ningún individuo en particular.

El fichero obtenido con la información aportada por los participantes fue codificado y encriptado, siendo almacenado en formato digital en un ordenador al que sólo tuvo acceso el investigador principal y que estuvo protegido mediante usuario y contraseña. El tiempo de duración de la información fue el estrictamente necesario para el adecuado tratamiento de la misma estando estimado en 1 año, tras el cual todos los datos fueron eliminados mediante borrado digital. Durante este tiempo, los dueños de la información pudieron ejercer sus derechos estableciendo contacto a través del correo raul.quintana.alonso@gmail.com, adjuntando copia de su documento de identidad.

Todos los datos obtenidos en esta fase del estudio fueron tratados según estipula la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

### **3.2.2 Resultados**

A continuación, se van a exponer los resultados obtenidos en relación con la valoración que las expertas han realizado acerca de la propuesta del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enfermería.

En cada dimensión de la propuesta formativa en las que se hayan realizado sugerencias, se expondrá la acción tomada por parte de los investigadores (aceptación-no aceptación), así como la justificación y el razonamiento de la misma. Las decisiones de aceptación o no aceptación estarán basadas en criterios de acuerdo de comunidad científica: Director de Tesis-Doctorando.

Se procederá en este momento a analizar los resultados para cada una de las dimensiones del programa formativo de máster:

#### Valoración acerca de la pertinencia, importancia y utilidad del máster:

- D1: *“La pertinencia, importancia y utilidad de este master está más que justificada por la cada vez mayor exigencia del alumnado en relación a las nuevas metodologías en la educación y teorías*

*psicopedagógicas”.*

- D2: *“La docencia universitaria supone un reto para los profesionales de enfermería, siendo el requisito general disponer de una formación de grado de doctor, algo fundamental para la vertiente investigadora del profesor, sin embargo no se exige el requisito de formación en docencia. Los conocimientos sobre la materia a impartir por parte del profesor universitario ya se dan por supuestos debido a su formación, experiencia profesional e investigadora, sin embargo, es fundamental que el profesor esté formado en docencia para poder transmitir sus conocimientos de forma adecuada. Es, por lo tanto, necesaria la formación de los profesores en pedagogía y metodologías docentes. La realización de un máster específico para el profesorado del Grado en Enfermería como éste supone un paso más en la calidad del profesor universitario, quien además de competencias en investigación debe tener estas competencias docentes para el correcto desarrollo de su labor como profesor universitario”.*
- D3: *“Como en cualquier profesión en la de docente universitario, sería exigible una formación específica y especializada que dotase de profesionalización al que la ejerce. Este máster permite que ello se lleve a cabo específicamente en el marco de la Enfermería, revelándose como una formación más que oportuna en el entorno de cambio social en el que nos encontramos, produciendo un alto beneficio a la sociedad. Por ello, esta formación que se plantea es trascendental para la formación futura de enfermeros y, debería ser una prioridad en el resto de las titulaciones de salud”.*

Siguiendo con la exposición, se van a presentar los resultados relativos a las diferentes preguntas que abordaron de manera concreta los principales elementos de planificación y organización del máster, los cuales se van a exponer en formato tabla para facilitar su comprensión.

Descripción del programa formativo

Tabla 65: Valoración de la descripción del programa formativo

Pregunta	D1	D2	D3	Media
Los objetivos formativos del máster son correctos	4	5	5	4,7
Los resultados de aprendizaje del máster son coherentes con el diseño del mismo	5	5	5	5
El perfil de ingreso planificado es coherente con los objetivos de este máster	5	5	4	4,7
Los criterios de ingreso son coherentes con el perfil de ingreso planificado	4	5	5	4,7
El diseño curricular del máster es coherente y permite adquirir las competencias docentes descritas en el modelo competencial	4	5	5	4,7

Comentarios de las participantes:

- D3: *“Con respecto al perfil de ingreso matizaría que se está priorizando a las personas de más edad y experiencia en docencia, en contra de una de las justificaciones del planteamiento de este máster que se exponen en el apartado de salidas profesionales. Concretamente cuando se menciona la oportunidad de preparar a los aspirantes a esta actividad profesional. Podrían plantearse porcentajes de ambos perfiles”.*

Tras analizar las sugerencias realizadas por la participante, se ha decidido mantener el planteamiento realizado en inicio, debido a que este máster se ha diseñado para responder a una problemática existente en la actualidad y que debe ser revertida con inmediatez, y es la escasa formación de docencia que presentan los profesores que actualmente ejercen la docencia en Enfermería, hecho por el que se ha priorizado su acceso a este máster. Todo ello sin perjuicio de que estos criterios de ingreso puedan ser modificados si la situación actual en este sentido mejora.

Planificación de las enseñanzas y estructura curricular

Tabla 66: Valoración de la planificación de las enseñanzas y estructura curricular

Pregunta	D1	D2	D3	Media
El número y tipo de materias es adecuado para dar respuesta a los objetivos formativos	5	5	5	5
El diseño de las asignaturas permite a los estudiantes adquirir las competencias docentes descritas en el modelo competencial que fundamenta el máster	4	4	5	4,3
La distribución de las asignaturas en los cuatrimestres es adecuada	5	4	5	4,7

Comentarios de las participantes:

- D2: *“Se trata de una máster de 60 créditos, tiene un número de créditos considerable, y la realización del mismo en un año académico tal y como está previsto pienso que es apretado porque es mucha materia que supone muchas horas de dedicación. Tal vez podría ser oportuno alargarlo algo más en el tiempo. En cuanto al diseño de las asignaturas es muy adecuado y bien detallado, aunque a nivel de contenidos sería bueno incluir contenidos de formación específica en las TIC”.*

En este sentido, se ha ajustado la carga docente para que el máster pueda ser realizado en un curso académico, tal como explicita la normativa vigente. Asimismo, durante el diseño se ha velado porque su estudio pueda ser compatible con la actividad laboral, por lo que no se considera modificar la temporalidad de la acción formativa. En relación con las TIC, se comparte la valoración acerca de su gran importancia para la docencia en la actualidad, pero no se considera que deban ser abordadas en una asignatura aparte, ya que la asignación que han recibido en la planificación actual es suficiente para la correcta adquisición de esta competencia por parte de los estudiantes del máster.

Metodología de enseñanza-aprendizaje

Tabla 67: Valoración de la metodología de enseñanza-aprendizaje

Pregunta	D1	D2	D3	Media
La modalidad virtual es adecuada para el desarrollo de este máster	5	5	3	4,3
Las metodologías docentes empleadas son adecuadas para alcanzar las competencias docentes planificadas en cada una de las asignaturas	4	5	4	4,3

Comentarios de las participantes:

- D2: *“Es muy adecuado una modalidad virtual en este caso, aunque teniendo en cuenta la realización de algunas clases magistrales tal y como se propone, para favorecer el contacto entre alumnos y con el profesor lo que ayuda mucho al aprendizaje”.*
- D3: *“La modalidad virtual ofrece un sinfín de ventajas, pero también inconvenientes. Uno de los principales tiene que ver con la generación de un clima propicio para el aprendizaje y el desarrollo de lazos sociales. La presencialidad ofrece esa comunicación directa, rápida y tanto verbal como no verbal, incluyendo una retroalimentación inmediata, principalmente en el conocimiento práctico. Concretando, en la materia 3: La comunicación en la enseñanza universitaria, la formación virtual no ofrece la gran riqueza y posibilidades de aprendizaje que ofrece la presencial. Igualmente, la modalidad virtual requiere de una gran responsabilidad y disciplina, relacionándose con la concentración, organización, eficiencia. Plantearía un porcentaje mayor de presencialidad en algunas de las asignaturas que lo requieran debido a su naturaleza.”*

Uno de los objetivos clave del máster es que su realización pueda compatibilizarse con el ejercicio laboral que desarrollen los estudiantes, además de poder fomentar la participación sin que la distancia geográfica con la ciudad de Madrid, donde se realizaría, fuera un impedimento. Es por ello que no se contempla

realizar actividades docentes de manera presencial, salvo algún seminario u acción optativa que pudiera plantearse. En este máster se va a contar con profesores expertos, los cuales dispondrán de las competencias suficientes para poder solventar las posibles limitaciones del aprendizaje virtual. Con respecto a los estudiantes, este máster es muy específico y va destinado a un perfil académico muy determinado, por lo que no se considera que la responsabilidad y disciplina de los estudiantes vayan a suponer un obstáculo.

### Evaluación de las competencias

Tabla 68: Valoración de la evaluación de las competencias

Pregunta	D1	D2	D3	Media
Las estrategias de evaluación planificadas son coherentes y permiten medir la adquisición de competencias por parte de los estudiantes	4	5	4	4,3

Comentarios de las participantes:

- D2: *“La evaluación es coherente con los objetivos propuestos en cada materia y asignaturas”*

En este sentido, es importante destacar que se ha diseñado un modelo de evaluación completo, el cual, a través de diferentes metodologías, permite determinar la adquisición de competencias docentes por parte de los estudiantes del máster, sirviendo además como elemento de aprendizaje y no solo evaluativo. Este sentido ha sido valorado positivamente por las participantes, por lo que se mantiene tal como fue planificado.



Fichas de las asignaturas

Tabla 69: Valoración de las fichas de las asignaturas

Pregunta	D1	D2	D3	Media
Las fichas de las asignaturas aportan la información necesaria para comprender su organización y desarrollo	5	5	5	5
La información de las fichas está adecuadamente organizada	5	5	5	5
En las fichas de las asignaturas se exponen de manera clara los objetivos, competencias, contenidos, planificación de la docencia y actividades de evaluación	5	5	5	5

Comentarios de las participantes:

- D2: *“Fichas muy completas que detallan toda la asignatura”.*
- D3: *“Las fichas son muy completas y detalladas”.*

Como se puede apreciar en las valoraciones cuantitativas como en los comentarios, la exposición de la información de las diferentes asignaturas ha sido valorada muy positivamente, reconociendo la clara y completa exposición de la información en cada una de ellas, motivo por el que se mantienen tal como ha sido diseñadas.

Gestión del programa formativo

Tabla 70: Valoración de la evaluación de las competencias

Pregunta	D1	D2	D3	Media
La composición de los órganos de gestión es coherente y adecuada para la gestión y seguimiento del programa formativo	4	5	5	4,7

Nuevamente, esta dimensión ha sido evaluada muy positivamente por las participantes, este hecho se puede justificar con el completo desarrollo del Sistema Interno de Garantía de Calidad de la universidad en la que se va a desarrollar este máster, la Universidad Pontificia de Salamanca, por lo que no se van a realizar modificaciones en lo previsto en la planificación del máster.

### Recursos para la implementación del máster

Tabla 71: Valoración de los recursos para la implementación del máster

Pregunta	D1	D2	D3	Media
Los perfiles del profesorado planificados son adecuados para el correcto desarrollo del máster	4	5	4	4,3
El número de profesores es adecuado para el correcto desarrollo del máster	4	5	4	4,3
La distribución de profesores en las asignaturas es adecuada para su correcto desarrollo	4	5	4	4,3
El personal de apoyo a la docencia es suficiente para una adecuada gestión del máster	5	5	3	4,3
Los recursos de apoyo a la docencia planificados son adecuados para el correcto desarrollo del máster	4	5	2	3,7
Los productos intelectuales derivados del máster son adecuados	3	5	4	4

Comentarios de las participantes:

- D3: *“En los perfiles académicos de: Especialista en comunicación educativa, Especialista en Comunicación Humana y Especialista en liderazgo y gestión educativa, tanto el grado de doctor como la experiencia docente, se especifican como deseables. Ambas características deberían ser obligatorias al igual que en el resto de las asignaturas dada la importancia de las mismas y como eje vertebrador de toda acción docente. Tanto los recursos de apoyo como su personal podrían apoyarse en plataformas específicas (diferentes a Moodle) para entornos virtuales que facilitaría el formato homogéneo*

de los contenidos teóricos, las actividades y la introducción de autoevaluaciones por unidad de conocimiento, además de ejercicios prácticos en formato virtual, ello requiere de expertos en dichas plataformas para dar soporte al profesorado”.

En el caso de los profesores expertos en comunicación, se ha considerado como deseable la adquisición del grado de Doctor, ya que existen grandes expertos en esta área, los cuales no disponen de este grado y, como se va a disponer de un número adecuado de doctores para dar cumplimiento a la normativa vigente, no se ha querido perder la posibilidad de contar con alguno de estos expertos por esta razón, máxime cuando en otras áreas del máster si es un requisito imprescindible el ser doctor, hecho que se cumple consecuentemente.

Con respecto a los recursos de apoyo, este máster debe adecuarse a la tecnología presente en la Universidad Pontificia de Salamanca, la cual emplea Moodle como plataforma de docencia virtual, razón por la que no se ha contemplado el uso de alguna otra.

#### Valores cuantitativos previstos

Tabla 72: Valoración de los valores cuantitativos previstos

Pregunta	D1	D2	D3	Media
La estimación de la tasa de graduación es realista y coherente con la planificación del máster	5	5	5	5
La estimación de la tasa de abandono es realista y coherente con la planificación del máster	5	5	5	5
La estimación de la tasa de eficiencia es realista y coherente con la planificación del máster	5	5	5	5
La estimación de la tasa de rendimiento es realista y coherente con la planificación del máster	5	5	5	5

La estimación de los valores cuantitativos previstos se ha realizado en base a un estudio de la situación de formaciones de índole similar, así como los que mantienen otras titulaciones de la universidad en los campus de Salamanca y

Madrid, por lo que se consideran muy ajustados a la realidad que se espera encontrar una vez se desarrolle el máster, hecho que ha sido valorado muy positivamente por las participantes en este panel, por lo que no se van a realizar modificaciones sobre lo previsto.

Sistema de garantía de calidad del título

Tabla 73: Valoración del sistema de garantía de calidad del título

Pregunta	D1	D2	D3	Media
El sistema de garantía de calidad del título es adecuado para realizar el seguimiento de la calidad formativa del mismo	4	5	5	4,7
Los cuestionarios de evaluación incluidos en el SIGC son adecuados para la medición de la satisfacción de los distintos agentes implicados en el máster	5	5	5	5
Los mecanismos de difusión de la información pública son adecuados	4	5	3	4
El procedimiento para garantizar la posibilidad de una práctica simultánea (cursar los estudios mientras se trabaja) es adecuado	4	4	4	4

Tal como se ha indicado anteriormente, el SIGC de la UPSA es muy completo y tiene un desarrollo y una planificación muy exhaustivos, permitiendo asegurar el mantenimiento de la calidad en las formaciones que se imparten en esta universidad, hecho que nuevamente ha sido evaluado muy positivamente en esta fase del estudio, por lo que no se prevén modificaciones en esta dimensión.

Calendario de implantación

Tabla 74: Valoración del calendario de implantación

Pregunta	D1	D2	D3	Media
El calendario de implantación es realista y coherente con el diseño curricular del máster	4	5	5	4,7
El calendario de implantación permite desarrollar las asignaturas de una manera adecuada según la carga docente estimada para cada una	4	5	5	4,7

El calendario de implantación se ha diseñado de una manera realista, ajustado a la planificación de la universidad, hecho que, junto con las evaluaciones positivas por parte de las participantes, hace que no se considere realizar modificaciones al respecto.

Presupuesto económico

Tabla 75: Valoración del presupuesto económico

Pregunta	D1	D2	D3	Media
El presupuesto económico es realista	4	5	4	4,3
El presupuesto económico es coherente con el diseño del máster	4	5	5	4,7

Nuevamente se puede objetivar una evaluación positiva en esta dimensión, hecho que puede deberse a la planificación realista del presupuesto económico incluido en el modelo, razón por la cual no se van a realizar cambios en el mismo.

Evaluación del modelo formativo

Tabla 76: Valoración de la evaluación del modelo formativo

Pregunta	D1	D2	D3	Media
Las herramientas de evaluación del programa formativo son coherentes y adecuadas para mantener la excelencia en el máster	5	5	5	5
La metodología empleada para la gestión del título es adecuada	5	5	5	5
La presentación de la información de la gestión de calidad a través del modelo de la ACSUCYL es adecuada	5	5	5	5
La estimación del impacto que el máster puede tener en las personas es realista y coherente con la planificación y organización del mismo	4	5	5	4,7
La estimación del impacto que el máster puede tener en las instituciones educativas es realista y coherente con la planificación y organización del mismo	4	5	5	4,7
La estimación del impacto que el máster puede tener en los futuros estudiantes de Enfermería que tendrán estos profesores es realista y coherente con la planificación y organización del mismo	4	5	5	4,7

El diseño de la evaluación del modelo formativo se ajusta a la normativa de la universidad y a los requerimientos de la ACSUCYL, por lo que se considera muy completo y pertinente para el mantenimiento de la máxima calidad en esta formación, hecho que las participantes han valorado muy positivamente, por lo que una vez más, no se ha considerado realizar modificaciones en este apartado.

Análisis de factibilidad

Tabla 77: Valoración del análisis de factibilidad

Pregunta	D1	D2	D3	Media
El análisis de la factibilidad económica es realista	4	5	4	4,3
El análisis de la factibilidad operativa se ajusta y da respuesta a las necesidades del máster	4	5	4	4,3
La estimación de la infraestructura necesaria realizada a través de la factibilidad técnica muestra que se disponen de los recursos necesarios para el correcto desarrollo del máster	4	5	4	4,3
A través del análisis de la factibilidad legal se evidencia que el máster cumple con la normativa vigente	5	5	5	5

El análisis de factibilidad se ha realizado de manera rigurosa y realista, analizando todos los factores implicados en la puesta en marcha de esta acción formativa, hecho que ha sido valorado muy positivamente en este panel, por lo que se considera muy apropiado.

Transportabilidad del programa formativo

Tabla 78: Valoración de la transportabilidad del programa formativo

Pregunta	D1	D2	D3	Media
La organización del máster permite que éste sea transportable a otras universidades del ámbito nacional	5	5	5	5
La organización del máster permite que éste sea transportable a otras universidades del EEES	5	5	5	5
Con las modificaciones pertinentes en la asignatura que responde a la competencia contextual, la organización del máster permite que éste sea transportable a contextos educativos ajenos al EEES	5	5	4	4,7
Con las modificaciones pertinentes en las asignaturas que responden a la competencia disciplinar, el máster es transportable a profesores que imparten docencia en otras disciplinas ajenas a la Enfermería	5	5	5	5

Al igual que en el análisis de la factibilidad, en este caso se ha realizado una exposición rigurosa y razonada sobre los elementos que impactan en la transportabilidad de este máster, hecho que se ha valorado muy positivamente por todas las participantes en este panel Delphi, reforzando así la calidad información aportada en este epígrafe.

Señale aquellos aspectos que usted considera que deberían ser incluidos en la planificación y organización del master que se le ha presentado.

- D2: *“En cuanto a las TIC, tal y como he mencionado, pienso que sería bueno incluir una formación específica en TIC, no solo utilizarlas como herramientas, sino aprender a usarlas podría estar incluida en la materia de enseñanza aprendizaje”.*

Tal como se ha indicado anteriormente, se va a brindar una completa formación en uso de TIC en la docencia a través de la organización que ya presenta



el máster, por lo que no se considera crear una asignatura exclusiva al respecto.

- D3: *“Considerando todo lo expuesto anteriormente, creo imprescindible planificar una coordinación entre materias y asignaturas. De dicha coordinación se podrían proponer actividades conjuntas o de continuación que dieran cohesión al Máster”*

La coordinación de todas las actividades docentes se va a llevar a cabo a través de la figura del director y mediante la Comisión de Garantía de Calidad del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enfermería. En base a la experiencia de otras actividades docentes de la universidad, las cuales se coordinan con éxito a través del mismo SIGC que este máster, no se considera el establecer nuevas figuras de coordinación, las cuales además, no cumplirían con la normativa de la universidad.

Indique aquellos aspectos que usted considera que deberían ser eliminados en la planificación y organización del máster que se le ha presentado.

- D2: *“No considero que haya que eliminar nada”.*
- D3: *“Plantearía una reformulación del formato exclusivamente virtual a un formato mixto para algunas de las materias que por su naturaleza así lo requieren”.*

Nuevamente, se incide en lo explicado anteriormente en relación con la importancia de la modalidad virtual en la planificación de este máster, razón por la cual no se contempla ejecutarlo en un modelo mixto, por todos los impedimentos que esto supone tanto para los estudiantes que lo quieran compatibilizar con su actividad laboral, como para los que no vivan en la región donde se va a impartir. Además, como se ha explicitado anteriormente, se va a velar por brindar una formación de la máxima calidad, solventando las posibles limitaciones que presente el entorno virtual.

Indique su valoración general de este máster

Tabla 79: Valoración general del máster

Pregunta	D1	D2	D3	Media
Valoración general del máster	4	5	4	4,7

Se destaca como un elemento muy positivo el que la puntuación media en la valoración del máster sea de 4,7 sobre 5, manifestando la calidad de la formación que se presenta, así como su pertinencia, hecho que refuerza la motivación que ha dirigido el diseño de esta propuesta, el dotar a los profesores de Enfermería de unas competencias docentes que les habiliten para brindar una formación a sus estudiantes de la máxima calidad.

Otros comentarios que desee realizar

- D2: *“Me parece una propuesta de máster impecable, que incluye todo lo necesario para poder llevarlo a cabo, desde la completa descripción del programa formativo, su justificación, el perfil de ingreso de los estudiantes, la organización curricular, resultados de aprendizaje y la adquisición de competencias, así como su análisis de factibilidad y transpirabilidad y los procesos de calidad”.*
- D3: *“Analizaría otros formatos digitales que son específicos para la enseñanza virtual que homogeneizan tanto la estética como el formato de actividades entre asignaturas. Además, permiten más versatilidad que el propuesto en este Máster”*

Los comentarios de las participantes evidencian la elevada calidad de la propuesta formativa que se ha presentado, reforzando la idea transmitida en la evaluación cuantitativa obtenida en la pregunta sobre la valoración general del máster, y que exponen la pertinencia y necesidad de realizar acciones de esta índole, siendo este máster apropiado para dar respuesta al problema relativo a formación docente de los profesores de Enfermería.

En el caso del comentario en relación con los formatos digitales, ya se han expuesto las razones que motivan el no considerar esta opción, las cuales se fundamentan en emplear las tecnologías ya existentes en la universidad, las cuales se consideran suficientes para impartir docencia en modalidad virtual con la máxima eficacia y calidad.

Tras analizar la información aportada por las expertas participantes en esta fase del estudio, la cual se caracteriza por un elevado grado de acuerdo con la propuesta presentada, contrastarla con la evidencia disponible y someterla a criterios comunidad científica (Director de la Tesis-Doctorando), tal como se ha ido exponiendo a lo largo de este epígrafe, se ha decidido mantener el diseño del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enfermería tal como fue planteado en un inicio, por considerar que responde adecuadamente a las competencias descritas en el modelo investigado en esta Tesis Doctoral y por ser realista en su planteamiento, lo que permite el inmediato inicio del proceso de acreditación para su implantación efectiva, dando por ello respuesta al planteamiento de esta investigación proyectiva, es decir, el resolver un problema detectado previamente, siendo éste la escasa formación en pedagogía y metodología docente de los profesores universitarios de Enfermería.



## **CONCLUSIONES**

A lo largo de la historia, la actividad de cuidar ha evolucionado ampliamente, desde el inicio de la actividad humana en la que su ejercicio se circunscribía al ámbito doméstico y era realizado sin ningún tipo de conocimiento, hasta nuestros días en los que este cuidado supone el cuerpo de conocimiento de una disciplina científica, la Enfermería.

Desde la aparición del primer modelo conceptual de la Enfermería de manos de Florence Nightingale a finales del SXIX, han sido muchas las teóricas que han conceptualizado tanto el término cuidado como su desarrollo a través de la actividad enfermera, la cual a día de hoy, se ejerce a través de estos marcos conceptuales y bajo el prisma de la evidencia científica.

En la actualidad, los profesionales de enfermería tienen que aunar en su práctica diaria el disponer de unos profundos conocimientos teóricos, con unas competencias prácticas de alta complejidad, todo ello en entornos de trabajo muy complicados en los que además deben disponer de otra serie de habilidades personales que les permitan desenvolverse con éxito en situaciones de estrés, en las que no solo resolver los problemas de salud de sus pacientes (o procurar una muerte digna en aquellos que no es posible), sino también acompañar a éstos y sus familiares en su sufrimiento.

Como se ha podido apreciar, la Enfermería es una disciplina científica totalmente asentada en el ámbito académico mundial, con un elevado nivel de complejidad en su desarrollo, el cual habilita a sus estudiantes para ejercer cuidados sus 4 áreas competenciales: docente, investigación, gestión y asistencial. Esta última, supone el núcleo del ejercicio de la enfermería, siendo la función principal de los profesores el dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para ejercerla con éxito.

Todo este conocimiento teórico-práctico y las competencias profesionales necesarias para desarrollar el trabajo clínico de enfermero, no es innato en los profesionales y requiere de un largo periodo de formación de 4 años de estudios de Grado, aumentando dos más para aquellos que deciden realizar una especialidad, siendo indispensable una alta capacitación docente de los profesores

que acompañan a los estudiantes a lo largo de todo su proceso formativo, aspecto que contrasta con la realidad actual del ejercicio de la docencia en Enfermería.

En este punto, es interesante recordar que, hasta la fecha, el acceso a la actividad docente en la universidad no requiere de ningún conocimiento específico en Educación, por lo que una gran parte de los profesores que ejercen en la actualidad carecen de competencias docentes en esta área, desarrollando su función en base a lo que ellos recibieron cuando eran alumnos, a lo que imitan de otros compañeros o a lo que ellos mismos consideran que pueda ser apropiado, pero sin disponer de la evidencia que avale la eficacia de su actividad.

Tradicionalmente, el acceso a la docencia universitaria en estudios como la Enfermería viene motivado porque el docente presenta una alta cualificación en el ámbito clínico (en el caso de los profesores enfermeros) o disciplinar (en aquellos docentes que provienen de otras disciplinas como la biología, psicología, etc.), siendo profesionales reconocidos en sus diferentes áreas, además de por haber conseguido hitos académicos, como es la obtención del doctorado y por desarrollar una prolífica actividad investigadora. Todo ello es indispensable, ya que en la universidad la función docente es, y debe ser, indisoluble de la función investigadora, pero no se puede fomentar una a costa de la otra.

Ser doctor o disponer de una acreditación, sexenios de investigación, etc., no implica que el profesor disponga de unas adecuadas competencias docentes, por lo que pese a ser experto en su área y un gran investigador, no se puede afirmar que esté trasladando este conocimiento de manera correcta a sus estudiantes, tal como ha quedado reflejado en algunos de los discursos del grupo focal con alumnos expuesto anteriormente. Por todo ello, se reitera la vital importancia para el sistema universitario de que sus profesores, independientemente de su disciplina o área de conocimiento, acrediten unas adecuadas competencias docentes a través de procesos formativos que permitan avalar que la docencia que imparten es realmente de calidad.

Tal como se ha demostrado a lo largo de este trabajo, la figura del profesor es central y crítica en el éxito académico de sus estudiantes, tanto en su formación

teórico-práctica como en la adquisición de otras habilidades y competencias esenciales para el adecuado ejercicio profesional.

El docente no es un mero transmisor de conocimientos, sino que es un guía, un facilitador del aprendizaje, que debe ayudar al alumno a adquirir tanto los conocimientos relativos a la disciplina que está aprendiendo, como otras habilidades que son igualmente importantes, como la empatía, pensamiento crítico, trabajo en equipo, resolución de conflictos, toma de decisiones, habilidades de comunicación, etc. Todo ello en un entorno universitario cada vez más multicultural y que está sufriendo una revolución, principalmente motivada por la acelerada digitalización provocada por los eventos ocurridos en el año 2020.

Es por ello que disponer de profesores altamente capacitados, no solo en su área de conocimiento sino, y sobre todo, en materia de docencia y educación, es un hecho que sin lugar a dudas debe impactar positivamente en la formación que reciben sus estudiantes, lo cual redundará igualmente en el desempeño profesional que éstos realicen, beneficiando en última instancia a la sociedad, hecho que se relaciona con uno de los valores principales de la universidad, el mejorar la sociedad en la que se encuentra.

Por todo lo expuesto anteriormente y a modo de conclusiones finales de esta Tesis Doctoral, se destaca que en la actual situación del sistema universitario español, el cual demanda de profesores altamente capacitados y especializados, no debe ser concebible el que éstos accedan a la docencia únicamente por ser expertos en sus áreas disciplinares pero sin ningún tipo de conocimiento en materia de educación, hecho que debe estar afectando de manera negativa a la calidad de la formación que reciben sus estudiantes. Es por ello que la investigación acerca de qué competencias docentes deben presentar estos profesores, en concreto en el área de Enfermería, y el desarrollo de una acción formativa derivada de la misma, supone un elemento que pretende revertir esta situación, aportando un marco competencial para este grupo y brindando una formación específica que capacite a estos profesores para que realicen su actividad docente con la máxima eficacia y calidad.

En la actualidad no existe en España una normativa que regule qué competencias docentes debe presentar un profesor universitario en general, ni de Enfermería en particular, siendo la vía de acceso a la enseñanza universitaria el disponer de altos conocimientos en el área disciplinar. Además, hay poca literatura publicada que haya investigado acerca de las competencias docentes para este grupo de profesores, por lo que hoy en día no existe un consenso sobre qué debe saber un aspirante a profesor de Enfermería. Por otro lado, sí se han encontrado criterios de acceso en el ámbito anglosajón, como ocurre en el Reino Unido o Estados Unidos, donde existen programas de capacitación docente y acreditación para enfermeros, en los que se asegura la adquisición de conocimientos y competencias en materia de educación para aquellos que deseen ejercer la docencia en esta disciplina.

Como respuesta a esta falta de conocimientos acerca de las competencias docentes que debe presentar un profesor de Enfermería, y a través de un riguroso método científico basado en la teoría fundamentada, en la que se combinaron metodologías de investigación cuantitativas y cualitativas, se establecieron las competencias docentes que deben asumir estos profesores, codificando un modelo competencial que define tanto las propias competencias como los elementos que definen a cada una de ellas. En este sentido, cabe destacar que han sido definidas 9 competencias docentes, englobadas en 4 dimensiones competenciales: competencias sistémicas, que incluye las competencias contextual y metacognitiva; competencias didácticas, que incluye las competencias de planificación, metodológica, evaluación y comunicación instrumental; competencias interpersonales, que incluye las competencias comunicación interpersonal y trabajo en equipo y la competencia disciplinar, la cual solo implica a los profesores que son enfermeros.

Finalmente, se planificó el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enfermería, el cual es un programa formativo altamente especializado, que pretende dotar a los profesores de esta disciplina de todas las competencias descritas en el modelo diseñado en la fase previa. Ha sido diseñado en formato virtual para facilitar su realización por profesionales sin que la distancia geográfica sea un problema y fomentando el trabajo asincrónico de los estudiantes



para que sea compatible con la actividad profesional. Se trata de un modelo diseñado de manera rigurosa, seleccionando los recursos y actividades que conduzcan a la adquisición de las competencias comprometidas y que cumple con los requisitos de las agencias de calidad para obtener la verificación como máster oficial.

Tras todo lo expuesto en estas conclusiones, se puede afirmar que se ha podido dar respuesta de manera clara y directa al problema que ha dirigido toda la investigación realizada en esta Tesis Doctoral, es decir, la escasa formación en docencia de los profesores de Enfermería, aportando no sólo un modelo de competencias docente basado en la última evidencia científica y diseñado mediante un riguroso modelo de investigación, sino una propuesta docente en formato de Máster Oficial, que brinda a estos profesores de todas las competencias necesarias para desarrollar su actividad docente con la máxima eficacia y calidad, pudiendo con ello afirmar que se ha cumplido con el objetivo final de esta investigación proyectiva, identificar un problema y aportar una solución eficaz para poder resolverlo.

### **Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación**

El diseño metodológico empleado en este estudio ha sido muy riguroso, llevando a cabo una investigación proyectiva a través de múltiples metodologías de investigación, como ha sido la profunda revisión bibliográfica de la fase exploratoria-descriptiva, el modelo de teoría fundamentada llevado a cabo en la fase analítica-explicativa, el cual se desarrolló a través de un método mixto secuencial explicativo, desplegado a través de un estudio cuantitativo descriptivo transversal en el que participaron 327 profesores de toda España, y un estudio descriptivo cualitativo mediante grupos focales con profesores, autoridades académicas, alumnos y recién egresados, así como la evaluación del plan formativo en la fase proyectiva-predictiva mediante un panel Delphi con expertos.

Pese a ello, todo diseño metodológico tiene limitaciones y, atendiendo al criterio ético de transparencia, es obligación del investigador el reflejar las que a su juicio han podido encontrarse en este trabajo, las cuales se exponen a continuación:

- Pese al elevado rigor metodológico que se ha empelado en el desarrollo de esta investigación, una de las principales limitaciones se ha dado en la escasa bibliografía que se ha encontrado con relación a las competencias docentes que deben presentar los profesores de Enfermería, hecho que ha podido dificultar en algunas ocasiones la confrontación de los resultados obtenidos.
- Por otro lado, se debe destacar la limitación derivada de la metodología empleada para el acceso a la muestra en el abordaje cuantitativo, la cual pese a haber obtenido un número suficiente de participantes, no permite hablar fehacientemente de significación estadística para la población a estudio. Pese a ello, se considera que tanto por la potencia del diseño metodológico desplegado, la profundidad del análisis estadístico del abordaje cuantitativo, así como por haber podido acceder a profesores de todas las categorías, disciplinas, experiencias docentes y, sobre todo, de universidades presentes en todas las Comunidades Autónomas de España, los resultados obtenidos en el presente estudio presentan una elevada validez, resultado por ello confiables para el desarrollo del modelo de competencias propuesto, así como del plan formativo derivado del mismo.
- Finalmente, se debe manifestar la limitación derivada de la escasa participación de expertos en el Panel Delphi. En este sentido, es importante destacar que de inicio no se planteó una participación amplia, debido a que la intención era contrastar los resultados con algunos expertos implicados en la formación de los estudiantes de Enfermería para conocer su traslación a la realidad profesional de los profesores pero sin buscar significación, ya que se considera que la potencia de las metodologías empleadas en el diseño del modelo de competencias sobre el que está elaborado el máster brinda rigor al propio diseño de esta acción formativa.

Atendiendo a las limitaciones expuestas, se plantean a continuación las futuras líneas sugeridas para continuar con esta investigación:

- Considerando la importancia que presenta el estudio de las competencias docentes en profesores de Enfermería para mejorar la calidad de la

formación que reciben los estudiantes de esta disciplina, se considera muy relevante ampliar la muestra de profesores, incluyendo profesionales a nivel internacional, pudiendo desarrollar un programa a nivel europeo en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, con el que homogeneizar la formación que deben recibir estos docentes en el entorno educativo común, e incluso ampliarlo incluyendo ámbitos educativos ajenos a esta realidad.

- También sería interesante incorporar la participación de los estudiantes en el abordaje cuantitativo, pudiendo alcanzar una elevada muestra que reflejara la importancia que ellos brindan a las competencias docentes que deben presentar los profesores implicados en dotarles de los conocimientos que precisan para desarrollarse como enfermeros en un futuro.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Adoniou, M. (2013). Preparing Teachers – The Importance of Connecting Contexts in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.7>
- Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL). (2021). *Informe de evaluación de la implantación del modelo de evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado de la Universidad de Salamanca*. <https://calidad.usal.es/2021/09/14/informe-de-evaluacion-de-la-implantacion-del-programa-docentia-usal-convocatoria-2019-20/>
- Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL). (2022). *Cómo diseñar y presentar los resultados de aprendizaje en las memorias de las titulaciones*. <https://www.acsucyl.es/web/es/publicaciones-jornadas/como-disenar-presentar-resultados.html>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2003). *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Convergencia-Europea>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2021). *Programa de apoyo para la Evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario. DOCENTIA*.
- Aguilera Ruiz, C., Manzano León, A., Martínez Moreno, I., Lozano Segura, M. C., y Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Ahedo Ruiz, J. (2016). La universidad: Una escuela al servicio de la verdad. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 517–532. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.46604](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46604)
- Aiken, L. H., Clarke, S. P., Sloane, D. M., Lake, E. T., y Cheney, T. (2008). Effects of hospital care environment on patient mortality and nurse outcomes. *Journal of Nursing Administration*, 38(5), 223–229. <https://doi.org/10.1097/01.NNA.0000312773.42352.d7>
- Aiken, L. H., Sloane, D. M., Ball, J., Bruyneel, L., Rafferty, A. M., y Griffiths, P. (2018). Patient satisfaction with hospital care and nurses in England: An observational study. *BMJ Open*, 8(1), 1–8. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-019189>
- Ajani, K., y Moez, S. (2011). Gap between knowledge and practice in nursing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3927–3931. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.396>

- Alarcón Lora, A. A., Munera Cavadias, L., y Montes Miranda, A. J. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 236–245. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1475>
- Al-Azawei, A. (2019). What drives successful social media in education and e-learning? A comparative study on Facebook and Moodle. *Journal of Information Technology Education*, 18, 253–274. <https://doi.org/10.28945/4360>
- Alcivar Cruzatty, E. M., y Chata Gorozabel, A. T. (2018). Las Tutorías. Percepciones de los Estudiantes y Docentes Universitarios. *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido En Educación*, 190–195. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682722/RILME\\_043.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682722/RILME_043.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alonso Sáez, I., y Arandía Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 199–213. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722017000300199&lng=es&isynrm=isoyt&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300199&lng=es&isynrm=isoyt&lng=es)
- Álvarez Núñez, Q., López Gómez, S., Parada Gañete, A., y Gonçalves, D. (2021). Professional culture and ICT in teacher education in times of crisis: The perception of teachers. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2), 153–165. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.470831>
- American Association of Colleges of Nursing (AACN). (2016). *Advancing Healthcare Transformation. A new era for academic nursing.* (pp. 1–56). <http://www.aacnnursing.org/Portals/42/Publications/AACN-New-Era-Report.pdf>
- Amor Almedina, M. I., y Serrano Rodríguez, R. (2018). Análisis y Evaluación de las Competencias Genéricas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 9–19. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200009>
- Anderson, J. E., Ross, A. J., Lim, R., Kodate, N., Thompson, K., Jensen, H., y Cooney, K. (2019). Nursing teamwork in the care of older people: A mixed methods study. *Applied Ergonomics*, 80, 119–129. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2019.05.012>
- Andía Celaya, L. A., Santiago Campión, R., y Sota Eguizabal, J. M. (2020). ¿Estamos técnicamente preparados para el flipped classroom? Un análisis de las competencias digitales de los profesores en España. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25(25), 275–311. <https://doi.org/10.18172/con.4218>
- Andrew, N., y Robb, Y. (2011). The duality of professional practice in nursing: Academics for the 21st century. *Nurse Education Today*, 31(5), 429–433. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.08.013>

- Aparicio Herguedas, J. L., Velázquez Callado, C., y Fraile Aranda, A. (2021). El trabajo en equipo en la formación inicial del profesorado. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(49), 455–464. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i49.1548>
- Arrizabalaga Baigorri, S., y García López, V. (2017). Evaluación de la notificación de disfonías en personas con uso profesional de la voz como suceso centinela en Navarra. Años 2013-2015. *Revista Española de Salud Pública*, 91, 1–11. [https://www.sanidad.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos\\_propios/resp/revista\\_cdrom/VOL91/ORIGINALES/RS91C\\_201707038.pdf](https://www.sanidad.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VOL91/ORIGINALES/RS91C_201707038.pdf)
- Ávila de Castellanos, M. A., Aguirre Sánchez, M., Burgos Jara, V., y Encinas, L. E. (2010). Proceso de atención de enfermería. *Revista Del Colegio Nacional de Enfermeras*, 25(102), 15–24. <http://www.redalyc.org/pdf/304/30421294003.pdf>
- Aylett, R., y Gregory, K. (1997). *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*. Falmer Press.
- Bambaeeroo, F., y Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(2), 51–59. [https://jamp.sums.ac.ir/article\\_40986.html](https://jamp.sums.ac.ir/article_40986.html)
- Barnawi, N., Richter, S., y Habib, F. (2013). Midwifery and Midwives: A Historical Analysis. *Journal of Research in Nursing and Midwifery (JRNM)*, 2(8), 2315–2568. <https://doi.org/10.14303/JRNM.2013.064>
- Barrio del Campo, J. A., y Barrio Fernández, Á. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 73-84. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1160>
- Barritt, E. R., e Irion, L. A. (1970). Advantages and disadvantages of technology in the classroom. *Nursing Outlook*, 18(4), 40–41.
- Basurto Mendoza, S. T., Moreia Cedeño, J. A., Velásquez Espinales, A. N., y Rodríguez Gómez, M. Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Pol Con*, 6(3), 828-845. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2408>
- Bennett, R. J., Volet, S. E., y Fozdar, F. E. (2013). “I’d Say it’s Kind of Unique in a Way.” *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 533–553. <https://doi.org/10.1177/1028315312474937>
- Bernacki, M. L., Byrnes, J. P., y Cromley, J. G. (2012). The effects of achievement goals and self-regulated learning behaviors on reading comprehension in technology-enhanced learning environments. *Contemporary Educational Psychology*, 37(2), 148–161. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.12.001>

- Bernardo Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores* (1ª ed.). Síntesis.
- Bilbao Martínez, A., y Villa Sánchez, A. (2018). The evaluative competence as a key factor in teaching quality: Analysis on the pre-service teachers training. *Profesorado*, 22(4), 171–195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8412>
- Blašková, M., Blaško, R., y Kucharčíková, A. (2014). Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 457–467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (1953). *Orden de 4 de agosto de 1953 por el que se dictan las normas para la nueva organización a los estudios de enfermeras*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1953-11723>
- Boletín Oficial del Estado. (1977). *Real Decreto 2128/1977, de 23 de julio, sobre integración en la Universidad de las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios como Escuelas Universitarias de Enfermería*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1977-20006>
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (2007). *Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (2008). *Orden CIN/2134/2008, de 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Enfermero*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-12388>
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (2018). *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-16673>
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (2021). *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-15781>
- Bond, C. D. (2012). An Overview of Best Practices to Teach Listening Skills. *International Journal of Listening*, 26(2), 61–63. <https://doi.org/10.1080/10904018.2012.677660>
- Booth, T. L., Emerson, C. J., Hackney, M. G., y Souter, S. (2016). Preparation of academic nurse educators. *Nurse Education in Practice*, 19, 54–57. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.04.006>



- Botella Quirant, M. T., y Esteve Faubel, M. (2016). Voz del docente como herramienta principal de comunicación en el aula. *XIV Jornadas de Redes de Investigación En Docencia Universitaria*, 1(4), 1–12. <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-1/806406.pdf>
- Bozkurt, T., y Ozden, M. S. (2010). The relationship between empathetic classroom climate and students' success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 231–234. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.078>
- Briceño Martínez, J., Benarroch Benarroch, A., y Marín Martínez, N. (2013). Coherencia epistemológica entre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios colombianos: comparación de resultados con profesores chilenos y españoles. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 2, 55–74. <https://ensciencias.uab.es/article/view/741/pdf>
- Brito Brito, R. (2017). Cuidadología: pensamientos sobre el nombre de nuestra disciplina. *ENE, Revista de Enfermería*, 11(2). [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1988-348X2017000200002](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2017000200002)
- Brown, S., Pickford R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Narcea de Ediciones.
- Bundesgesetzblatt. (2017). *Gesetz zur Reform der pflegebetufe (Pflegeberufereformgesetz – PflBRefG)*. [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBlyjumpTo=bgbl117s2581.pdf#\\_\\_bgbl\\_\\_%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bg%20bl117s2581.pdf%27%5D\\_\\_1588243377725](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBlyjumpTo=bgbl117s2581.pdf#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bg%20bl117s2581.pdf%27%5D__1588243377725)
- Burbano, C. (2007). Una mirada actual de la simbología en enfermería. *Colombia Médica*, 38(4), 105–109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28309812>
- Butler, D. L., y Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1206–1220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.009>
- Caballero Rodríguez, K. (2013). Nivel de satisfacción del profesorado universitario con los sistemas de evaluación. *Revista de Educación*, 360, 483–508. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-124>
- Caballero Rodríguez, K., y Bolívar, A. (2015). Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>
- Cabero Almenara, J., Barroso Osuna, J., Palacios Rodríguez, A., y Llorente Cejudo, C. (2020). Marcos de competencias digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta. *Revista Electrónica*

- Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 23(2), 1–18.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.413601>
- Call, K. (2018). Professional teaching standards: A comparative analysis of their history, implementation and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93–108. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.6>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes de los docentes*. Graó.
- Cantillo Sanbria, M. G. (2014). *El uso del lenguaje no verbal en la comunicación docente universitaria, implicaciones y efectos en la eficacia comunicativa* [Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/46195/1/tesis\\_martha\\_graciela\\_cantillo\\_sanabria.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/46195/1/tesis_martha_graciela_cantillo_sanabria.pdf)
- Castillo Parra, S., Medina Moya, J., Faúndez Aedo, M., y Montecinos Guiñez, D. (2019). Recorrido de un buen formador de enfermería. La mirada de sus protagonistas. *Cultura de Los Cuidados Revista de Enfermería y Humanidades*, 53. <https://doi.org/10.14198/cuid.2019.53.17>
- Castro, P., Faria, V., Ferreira, M., y de Fátima, A. (2012). Evaluación del bienestar en el trabajo entre los profesionales de enfermería de un hospital universitario. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 20(4). <https://www.scielo.br/j/rlae/a/4K5W55VK33ZVz5qVnYnTbTf/?format=pdf&lang=es>
- Cazorla González-Serrano, M. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 91–104. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2011.v0i4.2262>
- Cedeño Escobar, M. R., y Vigueras Moreno, J. A. (2020). Aula invertida, una estrategia motivadora de enseñanza para estudiantes de educación general básica. *Revista Científica, Dominio de las Ciencias*, 6, 878–897. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1323/2282>
- Cerrillo Martín, M. R., e Izuzquiza Gasset, D. (2005). Perfil del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(5), 1–6. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017180002>
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). (2016). *Skill shortage and surplus occupations in Europe*. [https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/skill\\_shortage\\_and\\_surplus\\_occupations\\_in\\_europe.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/skill_shortage_and_surplus_occupations_in_europe.pdf)
- Conferencia Europea de ministros de Educación Superior [CEMES]. (2009). *Declaración de Lovaina. El Espacio Europeo Superior en la nueva década*. [http://www.une.es/media/Ou1/File/DocumentosEEES/lovaina\\_abril\\_09.pdf](http://www.une.es/media/Ou1/File/DocumentosEEES/lovaina_abril_09.pdf)

- Chabrera, C., Dobrowolska, B., Jackson, C., Kane, R., Kasimovskaya, N., Kennedy, S., Lovrić, R., Palese, A., Treslova, M., y Cabrera, E. (2021). Simulation in Nursing Education Programs: Findings from an International Exploratory Study. *Clinical Simulation in Nursing*, 59, 23–31. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.05.004>
- Chan, C. K. Y., Fong, E. T. Y., Luk, L. Y. Y., y Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 57, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>
- Chappuis, J., y Stiggins, R. (2019). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right - Using It Well*. Pearson.
- Cherasaro, T. L., Brodersen, R. M., Reale, M. L., y Yanoski, D. C. (2016). *Teachers' responses to feedback from evaluators: What feedback characteristics matter?* National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570162.pdf>
- Chouhan, V. S., y Srivastava, S. (2014). Understanding Competencies and Competency Modeling — A Literature Survey. *IOSR Journal of Business and Management*, 16(1), 14–22. <https://doi.org/10.9790/487x-16111422>
- Clinton, M., Murrells, T., y Robinson, S. (2005). Assessing competency in nursing: A comparison of nurses prepared through degree and diploma programmes. *Journal of Clinical Nursing*, 14(1), 82–94. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2004.01015.x>
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Rev ORL*, 11(2), 139–153. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Collière, M.F. (2009). *Promover la vida, de la práctica de las mujeres cuidadoras a los cuidados de enfermería* (2ª Ed). McGraw Hill.
- Comisión Europea. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. <https://ec.europa.eu/education/>
- Comisión Europea. (2015). *Guía de uso del ECTS*. <http://sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/guiaects2015.pdf>
- Comisión Europea. (2016). *Una nueva agenda de capacidades para Europa*. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/ES/1-2016-381-ES-F1-1.PDF>
- Comisión Europea. (2017). *Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF)*. <https://ec.europa.eu/ploteus/it/node/1440>
- Comisión Europea. (2017). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*

- sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247>
- Comisión Europea. (2022). *Erasmus + Guía del programa*. [https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-11/2022-erasmusplus-programme-guide\\_es.pdf](https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-11/2022-erasmusplus-programme-guide_es.pdf)
- Conferencia Nacional de Decanas y Decanos de Enfermería (CNDE). (2021). *Informe de la Conferencia Nacional de Decanas y Decanos de Enfermería sobre la Evolución del Profesorado Permanente del Área de Enfermería*. [https://cnde.es/contenido/ficheros/Informe\\_CNDE\\_sobre\\_Analisis\\_Profesorado\\_Area\\_de\\_Enfermeria\\_2021.pdf](https://cnde.es/contenido/ficheros/Informe_CNDE_sobre_Analisis_Profesorado_Area_de_Enfermeria_2021.pdf)
- Consejo Internacional de Enfermeras (CIE). (2015). *La definición de Enfermería*. <http://www.icn.ch/es/who-we-are/icn-definition-of-nursing/>
- Consejo de Europa. (2013). *Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education: Governance and Quality Education*. <https://rm.coe.int/med24-final-declaration-confmin-april13-en/1680909525>
- Cornelius White, J. (2007). Learner centered teacher student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Corrales, E. (2011). El lenguaje no verbal: un proceso cognitivo superior indispensable para el ser humano. *Comunicación*, 1, 46–51. <https://www.redalyc.org/pdf/166/16620943007.pdf>
- Costley, K. (2014). The Positive Effects of Technology on Teaching and Student Learning. *ERIC*, 2–11.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2017). *Mixed Methods Research*. Sage publications.
- Cuñado, A. G., y Abocejo, F. T. (2018). Lesson planning competency of English major university sophomore students. *European Journal of Education Studies*, 5(8), 395-409. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2538422>
- Das, G., Behar, C., Vigyan, K., Banga, U., Viswavidyalaya, K., Behar, C., Bengal, W., Krishni, B., Kendra, V., Banga, U., Viswavidyalaya, K., y Behar, C. (2018). A Review on Projective Techniques applied on Social Science. *International Journal of Research in Business and Management*, 5(3), 10–14. <https://www.ijrbsm.org/papers/v5-i3/2.pdf>
- De Juanas Oliva, Á. (2010). Referred to Bologna: a decade of events in the formation of the European Higher Education Area. *Foro de Educación*, 8 (12), 69–91. <http://www.doaj.org/doaj?func=abstract&id=619478>
- De Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.

- de Vicenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula*, 18(0), 111–122. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8875>
- Dias, M. A. (2010). ¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(1), 3–19. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.2.1>
- Díaz-Arce, D., y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120–150. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Domenech, J., y Blázquez, D. (2019). ¿Sabemos qué es un crédito ECTS? *Congreso IN-RED*, 1–8. <https://doi.org/10.4995/inred2019.2019.10532>
- Domingo Segovia, J., Gallego Ortega, J.L., García Aróstegui, I. y Rodríguez Fuentes, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 303–323. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL7.pdf>
- Domingo Segovia, J., Gallego Ortega, J. L., García Aróstegui, I., y Rodríguez Fuentes, A. (2015). Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. *Educación y Educadores*, 18(2), 209–225. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.2>
- Domínguez A, López A, Nuñez S, Portela I, y Vásquez E. (2019). Perturbación de la voz en docentes. *Rev Esp Salud Pública*, 93(9), 1–13. <https://www.scielosp.org/pdf/resp/2019.v93/e201908055/es>
- Donhaue, M. (1985). *Historia de la Enfermería*. Doyma.
- Donmoyer, R., Yennie Donmoyer, J., y Galloway, F. (2012). The Search for Connections Across Principal Preparation, Principal Performance, and Student Achievement in an Exemplary Principal Preparation Program. *Journal of Research on Leadership Education*, 7(1), 5–43. <https://doi.org/10.1177/1942775112440631>
- Douglas, D. (2003). Grounded theories of management: a methodological review. *Management Research News*, 26(5), 44–52. <https://doi.org/10.1108/01409170310783466>
- Dretzke, B. J., Sheldon, T. D., y Lim, A. (2014). What do K-12 teachers think about including student surveys in their performance ratings? *Western Educational Researcher*, 27(3), 185–207.
- Dubovicki, S., y Jukić, R. (2017). The importance of acquiring pedagogical and didactic competencies of future teachers—the Croatian context. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1557–1568. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1307839>

- Duke University. (2020). *MsN program. Nursing education Curriculum Requirements*.  
[https://nursing.duke.edu/sites/default/files/msn\\_ne\\_curriculum\\_requirements-02\\_07\\_2019.pdf](https://nursing.duke.edu/sites/default/files/msn_ne_curriculum_requirements-02_07_2019.pdf)
- Dunkel, T., y Le Mouillour, I. (2008). Marcos de cualificación y sistemas de créditos: un módulo para la educación en Europa. *Revista Europea de Formación Profesional*, 42/43, 200-2020.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556413>
- Elstad, E., Lejonberg, E., y Christophersen, K. A. (2017). Student evaluation of high-school teaching: Which factors are associated with teachers' perception of the usefulness of being evaluated? *Journal for Educational Research Online*, 9(1), 99–117. <https://doi.org/10.25656/01>
- Endeshaw, B. (2021). Healthcare service quality-measurement models: a review. *Journal of Health Research*, 35(2), 106–117. <https://doi.org/10.1108/JHR-07-2019-0152>
- Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgeo*, 4, 351–363. <https://doi.org/10.4000/belgeo.6399>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA]. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf).
- Escobar, J., y Bonilla, I. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51–67. [http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/957/Gupos focales una guía conceptual y metodológica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/957/Gupos_focales_una_gu%C3%ADa_conceptual_y_metodol%C3%B3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Estalayo Santamaría, A., Gordillo Pareja, S., Iglesias Angulo, A., y López Sáenz-Laguna, M. (2021). La historia del aprendizaje basado en proyectos. *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos. Claves para su implementación* (pp. 5–8). Universidad de la Rioja.
- Fernández Agüero, M. (2017). Movilidad Erasmus y la formación de los docentes europeos interculturalmente competentes. *Journal of Supranational Policies of Education*, 142–158. <https://doi.org/doi.org/10.15366/jospoe2017.m1>
- Fernández Planas, A. M., Marrero Aguiar, V., Vilaseca, I., y Martínez Celdrán, E. (2014). Incidencia de una semana de docencia en la fonación de los profesores. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics*, 19, 71–92. <https://ojs.uv.es/index.php/qfilologia/article/view/5187/4988>
- Fernández Sotelo, A., y Vanga Arévalo, M. A. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Rev. San Gregorio*, 9, 6-15.

- <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/52>
- Ferreiro Gravié, R. F. (2011). Tres vértices del triángulo de las competencias didácticas: Teoría, metodología y método. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11–23. [https://doi.org/10.5209/rev\\_rced.2011.v22.n1.1](https://doi.org/10.5209/rev_rced.2011.v22.n1.1)
- Ferrinho Ferreira, R. M., Cubo Delgado, S., y Jesus Carioca, V. J. (2019). La formación continua en el desarrollo de las competencias del profesorado de Enfermería en la educación superior en Portugal. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 675–694. <https://doi.org/10.5209/RCED.57697>
- Fielden, J. (2001). *Higher Education Staff Development: Continuing Mission. Thematic Debate of the Follow-up to the World Conference on Higher Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113606>
- Finlex. (2014). *Universities of Applied Sciences Act 2014*. 932/2014. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Fitzgerald, A., McNelis, A. M., y Billings, D. M. (2020). NLN core competencies for nurse educators: Are they present in the course descriptions of academic nurse educator programs? *Nursing Education Perspectives*, 41(1), 4–9. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000530>
- Fleiss, J. (1999). *The design and analysis of clinical experiments*. John Wiley y Sons.
- Fombona Cadavieco, J., y Pascual, A. (2013). Estudio de las acciones Erasmus en Educación Superior. *Magister*, 25(1), 74–82. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(13\)70010-0](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(13)70010-0)
- Fresko, B., y Nasser-Abu Alhijab, F. (2009). When intentions and reality clash: Inherent implementation difficulties of an induction program for new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 278–284. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.001>
- Fritz, W., Mollenberg, A., y Guo Ming, C. (2002). Measuring Intercultural Sensitivity in a Different Cultural Context. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165–176. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456491.pdf>
- Fronidizi, R., Fantauzzi, C., Colasanti, N., y Fiorani, G. (2019). The evaluation of universities' third mission and intellectual capital: Theoretical analysis and application to Italy. *Sustainability*, 11(12). <https://doi.org/10.3390/SU11123455>
- Fukada, M. (2018). Nursing Competency: Definition, Structure and Development. *Yonago Acta Medica*, 61(1), 1–7. <https://doi.org/10.33160/yam.2018.03.001>
- Gairín Sallan, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93–108. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28907>

- Galán Muros, V. (2011). La adaptación de los métodos de enseñanza al plan Bolonia. *Extoikos*, 4, 109–111. <http://www.extoikos.es/n4/pdf/17.pdf>
- Gamboa Alba, S. (2017). Enseñanza Universitaria y Conocimiento Profesional Docente. *Ventana Científica*, 8(13), 29–42. <http://www.uajms.edu.bo/revistas/wp-content/uploads/2017/09/ventana-cientifica-vol8-espacio-digital2-art5.pdf>
- García Jiménez, E., y Guzman Simón, F. (2021). La evaluación de la actividad docente del profesorado en la encrucijada. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 9–13. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.16938>
- García Morales, V. J., Garrido Moreno, A., y Martín Rojas, R. (2021). The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- García Murias, R., Sobrado Fernández, L. M., y Fernández Rey, E. (2016). Análisis de la información orientadora para la movilidad académica en el programa Erasmus. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 67–82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338246652005>
- García Valdés, M., y Suárez Marín, M. (2013). El método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 253–267. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21430556007>
- Gardner, S. S. (2014). From Learning to Teach to Teaching Effectiveness: Nurse Educators Describe Their Experiences. *Nursing Education Perspectives*, 35(2), 106–111. <https://doi.org/10.5480/12-821.1>
- Gatica Saavedra, M., y Rubí González, P. (2020). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1–13. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.17>
- Gilbert, C., y Womack, B. (2012). Successful transition from expert nurse to novice educator? *Teaching and Learning in Nursing*, 7(3), 100–102. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2012.01.004>
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discover of grounded theory. Strategies for cualitative research*. Aldine Transaction.
- Global Alliance for Leadership in Nursing Education and Science (GANES). (2019). *Pilares globales para la educación en Enfermería*. [https://img1.wsimg.com/blobby/go/97747c23-1877-4faf-a117-708964245689/downloads/Global Pillars-Spanish.pdf?ver=1569526104118](https://img1.wsimg.com/blobby/go/97747c23-1877-4faf-a117-708964245689/downloads/Global%20Pillars-Spanish.pdf?ver=1569526104118)



- Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311–322. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>
- Gómez Rojas, J. P. (2015). Las competencias profesionales. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 38(1), 49–55. <https://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2015/cma151g.pdf>
- Gonczy, A., y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Limusa.
- González Elices, P. (2021). Consecuencias y uso de las TIC antes y después del coronavirus: un estudio piloto. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 211–220. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2175>
- González Faraco, J. C., Luzón Trujillo, A., y Torres Sánchez, M. (2009). Challenges and risks in the construction of the European Higher Education Area. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 11(1), 1–19. <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-65949122296partnerID=40ymd5=09660b1706e425c983c1f735f19f40c7>
- González Navarro, S. (2014). ¿Cómo conciben los profesionales de enfermería el trabajo en equipo en las unidades de hospitalización? *Evidentia: Revista de Enfermería Basada En La Evidencia*, 11(45). <http://www.index-f.com/evidentia/n45/sumario.php>
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase I*. European Commission. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning02.pdf>
- González, J., y Wagenaar, R. (2006). *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/tuning-es/tuning-bolonia-es>
- Goodley, C. (2018). Reflecting on being an effective teacher in an age of measurement. *Reflective Practice*, 19(2), 167–178. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1437401>
- Goosen, S. (2015). The importance of teamwork in nursing. *Professional Nursing Today*, 19(3), 4–6. <https://www.mm3admin.co.za/cms/cpd/articles/9f7c3a53-eb2d-45d7-8fbf-ba48d4afcce6.pdf>
- Grassley, J. S., Strohfus, P. K., y Lambe, A. C. (2020). No longer expert: A meta-synthesis describing the transition from clinician to academic. *Journal of Nursing Education*, 59(7), 366–374. <https://doi.org/10.3928/01484834-20200617-03>

- Gudiño, A. (2015). Metodología para determinar las competencias evaluativas de los docentes. *Educ@ción En Contexto*, 1(2), 56–79. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3072>
- Guerra Martín, M. D., Lima Rodríguez, J. S., y Lima Serrano, M. (2020). Tutorías y satisfacción: Percepciones de los estudiantes y profesores de Enfermería de la Universidad de Sevilla. *Cultura de Los Cuidados*, 56. <https://doi.org/10.14198/cuid.2020.56.17>
- Guirao Solis, S. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE, Revista de Enfermería*, 9(2). <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/495/guirao>
- Gutiérrez, D. (2017). Comunicación en el aula. *Revista de Tecnología*, 16 (2), 90–103. <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RevTec/article/view/2523>
- Gutiérrez Hinestroza, M., Silva Sánchez, M., Iturralde Kure, S., y Mederos Machado, M. C. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Killkana Social*, 3(1), 1–14. [https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v3i1.443](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i1.443)
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., y López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 103–116. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000100009](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009)
- Hamui, A., y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales Investigación en Educación Médica. *Inv Ed Med*, 2(1), 55–60. <https://www.elsevier.es/es-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-la-tecnica-grupos-focales-S2007505713726838>
- Harris, D. N., y Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7–8), 798–812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination*. Sage Publicaciones.
- Hartigan, I., Murphy, A., Flynn, A.V. y Walshe, N., 2010. Acute nursing episodes which challenge graduate's competence: perceptions of registered nurses. *Nurse Education in Practice*, 10 (5), 291–297. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2010.01.005>
- Heaslip, P. (2008). *Critical Thinking and Nursing*. T. R. University ed.
- Henderson, D. (2020). Benefits of ICT in Education. *Dosr Journal of Arts and Management*, 5(1), 51–57. <https://www.idosr.org/wp-content/uploads/2020/02/IDOSR-JAM-51-51-57-2020.-1.pdf>

- Henderson, V. (1971). *Principios básicos de los Cuidados de Enfermería*. Consejo Internacional de Enfermeras.
- Herdman, H., y Kamitsuru, S. (2017). *NANDA Nursing Diagnoses: Definitions and Classification 2018-2020* (11th ed.). Thieme.
- Hernández de la Torre, E., Fernández Rodríguez, A., Santana Pérez, T., y López García, I. (2021). Satisfacción del alumnado sobre la atención tutorial del profesor universitario. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 73–90. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15544>
- Hernández Carrera, R. M. (2019). La comunicación en el proceso de enseñanza–aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. *Cauce Revista Internacional de Filología, Comunicación y Sus Didácticas*, 41, 133–154. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41.08>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6° ed.). McGraw-Hill.
- Herrera Montilla, J. B. (2020). Pilares de la educación como parte de la formación del profesional de Enfermería, una visión poliédrica del docente de Enfermería. *Revencyt*, 41, 104–117. [http://www.grupocieg.org/archivos\\_revista/Ed.41\(104-117\)-Herrera\\_articulo\\_id574.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.41(104-117)-Herrera_articulo_id574.pdf)
- Herrera Torres, L., Souza Soares de Quadros M. R., y Soares de Quadros Júnior J. F. (2018). Evaluación de la calidad en la educación superior: una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado. *Cuaderno de Pesquisas*, 25(2). <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p71-89>
- Hidalgo, N., y Murillo, F. J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Hildesheim, C., y Sonntag, K. (2019). The Quality Culture Inventory: a comprehensive approach towards measuring quality culture in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(4), 892–908. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672639>
- Ho, D. (2012). Focus Groups. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–7). Wiley-Blackwell.
- Honig, J., Doyle Lindrud, S., y Dohrn, J. (2019). Avanzando hacia la cobertura universal de salud: competencias de enfermería avanzadas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 27. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.2901.3132>
- Hubble, S., Bellis, A., y Bolton, P. (2020). The Erasmus Programme. In *Commons Library Briefing* (Issue 8326). House of Commons Library. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Hurtado de Barrera, J. (2012). *Metodología de la investigación, guía para una comprensión holística de la ciencia*. Ediciones Quirón.
- Ilggen, D. R., Fisher, C. D., y Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349–371. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.64.4.349>
- Irigoin, M., y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el Sector Salud*. Organización Internacional del Trabajo.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022a). Enfermeros colegiados por tipo de especialidad, año y sexo. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=30726&L=0>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022b). Estadística de la Enseñanza Universitaria en España. [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176744&menu=resultados&idp=1254735573113](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176744&menu=resultados&idp=1254735573113)
- Jacobone, V., y Moro, G. (2015). Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 40(2), 309–328. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.909005>
- Jäppinen, A. K., Leclerc, M., y Tubin, D. (2016). Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 315–332. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1067235>
- Jiménez Galán, Y. I., González Ramírez, M. A., Hernández Jaime, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 13. [https://www.uv.mx/cpue/num13/inves/completos/Jimenez\\_modelo%20evaluacion.html](https://www.uv.mx/cpue/num13/inves/completos/Jimenez_modelo%20evaluacion.html)
- Juvonen, J., Espinoza, G., y Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. Christenson, A. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_18](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18)
- Kajander, S. U., Salminen, L., Saarikoski, M., Suhonen, R., y Leino, H. K. (2013). Competence areas of nursing students in Europe. *Nurse Education Today*, 33(6), 625–632. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.01.017>
- Kalaivani, A. (2014). Role of E-Learning in the Quality Improvement of Higher Education. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(11), 15–17. <https://doi.org/10.9790/0837-191151517>
- Kalisch, B. J., y Lee, K. H. (2010). The impact of teamwork on missed nursing care. *Nursing Outlook*, 58(5), 233–241. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2010.06.004>

- Karaca, A., y Durna, Z. (2019). Patient satisfaction with the quality of nursing care. *Nursing Open*, 6(2), 535–545. <https://doi.org/10.1002/nop2.237>
- Karamti, C. (2016). Measuring the Impact of ICTs on Academic Performance: Evidence from Higher Education in Tunisia. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(4), 322–337. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1215176>
- Karimi, H., y Masoudi Alavi, N. (2015). Florence Nightingale: The Mother of Nursing. *Nursing and Midwifery Studies*, 4(2), 1–3. <https://doi.org/10.17795/nmsjournal29475>
- Kawshala, H. (2017). Theorizing the Concept of Core Competencies: An Integrative Model beyond Identification. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(2), 253. <http://www.ijsrp.org/research-paper-0217/ijsrp-p6237.pdf>
- Kendon, A. (2004). *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.
- Kennedy, H. P. (2004). Enhancing Delphi research: Methods and results. *Journal of Advanced Nursing*, 45(5), 504–511. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02933.x>
- Killeavy, M., y Moloney, A. (2010). Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1070–1076. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.002>
- Kim, A. Y., y Sim, I. O. (2020). Communication skills, problem-solving ability, understanding of patients' conditions, and nurse's perception of professionalism among clinical nurses: A structural equation model analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134896>
- Kleisiaris, C. F., Sfakianakis, C., y Papathanasiou, I. V. (2014). Health care practices in ancient Greece: The hippocratic ideal. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 7. <https://jmehm.tums.ac.ir/index.php/jmehm/article/view/112>
- Klemenčič, M. (2019). 20 Years of the Bologna Process in a Global Setting: the external dimension of the Bologna Process revisited. *European Journal of Higher Education*, 9(1), 2–6. <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1570670>
- Kohoutek, J. (2016). Deconstructing Institutionalisation of the European Standards for Quality Assurance: From Instrument Mixes to Quality Cultures and Implications for International Research. *Higher Education Quarterly*, 70(3), 301–326. <https://doi.org/10.1111/hequ.12093>
- Kourmoussi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A., y Koutras, V. (2018). Personal and job factors associated with teachers' active listening and Active Empathic Listening. *Social Sciences*, 7(7). <https://doi.org/10.3390/socsci7070117>

- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135–156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15080>
- Krishnamurthy, S. (2020). The future of business education: A commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic. *Journal of Business Research*, 117, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.034>
- Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2015). *Focus Groups*. Sage publications.
- Kunst, E. M., van Woerkom, M., y Poell, R. F. (2018). Teachers' Goal Orientation Profiles and Participation in Professional Development Activities. *Vocations and Learning*, 11(1), 91–111. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9182-y>
- Kushnir, I. (2016). The role of the Bologna Process in defining Europe. *European Educational Research Journal*, 15(6), 664-675. <https://doi.org/10.1177/1474904116657549>
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi, una técnica de previsión del futuro*. Ariel.
- Lane, R., McMaster, H., Adnum, J., y Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: A journey towards shared understanding. *Reflective Practice*, 15(4), 481–494. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900022>
- Lavigne, R. (2003). *Los créditos ECTS y los métodos de asignación de créditos*. Universidad de Valencia. [https://www.uv.es/oce/web castellano/base datos/Asignacion\\_Espaol.pdf](https://www.uv.es/oce/web_castellano/base_datos/Asignacion_Espaol.pdf)
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Editions d'Organisation.
- Leal Costa, C., Diaz Agea, J. L., Rojo Rojo, A., Juguera Rodríguez, L., y López Arroyo, M. (2014). Practicum y simulación clínica en el Grado en Enfermería, una experiencia de innovación docente. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 421–451. <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/606/public/606-3308-1-PB.pdf>
- Lechermeier, J., y Fassnacht, M. (2018). How do performance feedback characteristics influence recipients' reactions? A state-of-the-art review on feedback source, timing, and valence effects. *Management Review Quarterly*, 68(2), 145–193. <https://doi.org/10.1007/s11301-018-0136-8>
- Lee, J., y Jung, I. (2021). Instructional changes instigated by university faculty during the COVID-19 pandemic: the effect of individual, course and institutional factors. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00286-7>
- Leininger, M., y McFarland, M. (2002). *Transcultural Nursing. Concepts, theories, research and practice*. McGraw-Hill.

- Leví Orta, G. del C., y Ramos Méndez, E. (2012). Competencias del Grado de Educación Social en universidades españolas. *Diálogo*, 20, 25–48. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18316/278>
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66–78. [http://www.ijhssnet.com/view.php?u=http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_1\\_No\\_21\\_Special\\_Issue\\_December\\_2011/8.pdf](http://www.ijhssnet.com/view.php?u=http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_1_No_21_Special_Issue_December_2011/8.pdf)
- Liesa Orús, M., Latorre Cosculluela, C., Vázquez Toledo, S., y Sierra Sánchez, V. (2020). The technological challenge facing higher education professors: Perceptions of ICT tools for developing 21st Century skills. *Sustainability*, 12(13). <https://doi.org/10.3390/su12135339>
- Lin, S.Y., Chiang, H.Y., y Chen, I.L. (2011). Comparing nurses' intent to leave or stay: Differences of practice environment perceptions. *Nursing y Health Sciences*, 13(4), 463–467. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2011.00640.x>
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275–289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Llurda, E., Gallego Balsà, L., Barahona, C., y Martin Rubió, X. (2016). Erasmus student mobility and the construction of European citizenship. *The Language Learning Journal*, 44(3), 323–346. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1210911>
- Löfmark, A., Thorkildsen, K., Råholm, M. B., y Natvig, G. K. (2012). Nursing students' satisfaction with supervision from preceptors and teachers during clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 12(3), 164–169. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.12.005>
- Logan, P. A., Gallimore, D., y Jordan, S. E. (2016). Transition from clinician to academic: An interview study of the experiences of UK and Australian Registered Nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 72(3), 593–604. <https://doi.org/10.1111/jan.12848>
- Lombardi, A. R., Murray, C., y Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to universal design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250–261. <https://doi.org/10.1037/a0024961>
- Lombardi, A., Vukovic, B., y Sala Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction Among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447–460.

- López Montesinos, M. J., y Maciá Soler, L. (2015). Doctorate nursing degree in Spain. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(3), 372–378. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0512.2567>
- López, M. J. (2004). Revisión cronológica de la enseñanza de enfermería en España. *Enfermería Global*, 5, 1–6. <https://doi.org/10.6018/eglobal.3.2.568>
- Lorenzo, M. G. (2017). Enseñar y aprender ciencias. Nuevos escenarios para la interacción entre docentes y estudiantes. *Educación y Educadores*, 20(2), 249–263. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.5>
- Lorenzo, M. G., Farré, A. S., y Rossi, A. M. (2018). La formación del profesorado universitario de ciencias. El conocimiento didáctico y la investigación científica. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias.*, 15(3), 1–16. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2018.v15.i3.3603](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3603)
- Luz, U. (2004). *Evangelio según San Mateo Vol.3*. Sígueme ed.
- Maassen, P., y Stensaker, B. (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 61(6), 757–769. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9360-4>
- Macías Catagua, O. W. (2018). El desarrollo de competencias genéricas en el docente universitario. *Dominio de Las Ciencias*, 4(3), 240–252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560192>
- Madrigal, M. C., Forero, C., y Escobar, C. L. (2013). La comunicación, piedra angular en el cuidado de enfermería. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(2), 49–63. <https://bit.ly/2Y3csqj>
- Maksimovic, J., y Osmanovic, J. (2018). Reflective Practice as a Changing Factor of Teaching Quality. *Research in Pedagogy*, 8(2), 172–189. <https://doi.org/10.17810/2015.82>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., y Mcconney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff:” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(2012), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Mansilla Sepúlveda, J., y Ricouz Moya, A. (2016). Vivencia del rol docente clínico de enfermeras de hospitales del sur de Chile. *Ciencia y Enfermería*, 22(1), 101–111. [https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v22n1/art\\_09.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v22n1/art_09.pdf)
- Mantzoukas, S. (2009). The research evidence published in high impact nursing journals between 2000 and 2006: A quantitative content analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 46(4), 479–489.
- Manzanal Martínez, A. I., Islas Torres, C., Romero García, C., y Carranza Alcántar, M. R. (2022). Valoración de competencias del docente universitario:



- perspectiva comparada de México y España. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(1), 105-121. <https://doi.org/10.13042/bordon.2022.89958>
- Marchesi Ullastres, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
- Marín Díaz, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza. *Digital Education*, 27. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf>
- Martin, A. (2014). Interpersonal relationships and student's academic and non academic development: what outcomes peers, parents and teachers do and do not impact. In D. Zandvliet, P. den Brok, T. Mainhard, y J. van Tartwijk (Eds.), *Interpersonal relationships in education: form theory to practice*. Sense Publiser. [https://scholar.harvard.edu/files/marietta/files/king\\_and\\_marietta\\_-\\_interpersonal\\_relationships.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/marietta/files/king_and_marietta_-_interpersonal_relationships.pdf)
- Martínez González, J. A. (2014). Desarrollo histórico del Espacio Europeo de Educación Superior a través de los documentos, encuentros y declaraciones. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(31), 245–267. <http://www.eumed.net/rev/ced/31/jamg.html>
- Martínez Martín, M. L., y Chamorro Rebollo, E. (2017). *Historia de la enfermería. Evolución histórica del cuidado enfermero*. Elsevier
- Martínez, A., Araujo, M., Tovar, A., Rodríguez, P., Vélez, E., y García Carpintero, E. (2021). Integración de la metodología docente de la simulación clínica en el currículum del Grado de Enfermería. *Revista Enfermería Docente*, 114(114), 17–22. <https://www.huvv.es/profesionales/revista-enfermeria-docente/114>
- Martínez Ayala, I. D., Armenta Beltrán, M., y Jacobo García, H. M. (2019). Conocimiento profesional y reflexión sobre la práctica del profesor universitario. *Qurriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 32, 155–181. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.09>
- Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195–211. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013%0ACómo>
- Mas Torelló, O., y Tejada Fernández, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Síntesis.
- Mayor Ruiz, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 61-77. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART4.pdf>
- McCloughen, A., O' Brien, L., y Jackson, D. (2011). Nurse leader mentor as a mode of being: Findings from an Australian hermeneutic phenomenological study.

- Journal of Nursing Scholarship*, 43(1), 97–104. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2010.01377.x>
- McNeill, D. (2010). *Language and Gesture*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620850>
- Menéndez Varela, J. L. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación. *Observar*, 3, 5–41.
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., y Smith, B. C. (2019). Teacher Empathy: A Model of Empathy for Teaching for Student Success. *College Teaching*, 67(3), 160–168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>
- Mikkonen, K., Kyngäs, H., y Kääriäinen, M. (2015). Nursing students' experiences of the empathy of their teachers: a qualitative study. *Advances in Health Sciences Education*, 20(3), 669–682. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9554-0>
- Mikkonen, K., Ojala, T., Sjögren, T., Piirainen, A., Koskinen, C., Koskinen, M., Koivula, M., Sormunen, M., Saaranen, T., Salminen, L., Koskimäki, M., Ruotsalainen, H., Lähteenmäki, M. L., Wallin, O., Mäki-Hakola, H., y Kääriäinen, M. (2018). Competence areas of health science teachers – A systematic review of quantitative studies. *Nurse Education Today*, 70, 77–86. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.08.017>
- Miles, M., y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mircioiu, C., y Atkinson, J. (2017). A Comparison of Parametric and Non-Parametric Methods Applied to a Likert Scale. *Pharmacy*, 5(4), 26. <https://doi.org/100.3390/pharmacy5020026>
- Monereo, C., y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83–104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. ICE: Síntesis. <https://doi.org/10.13140/2.1.5069.2168>
- Montero Curiel, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9(9), 19–37. <http://www.doaj.org/doaj?func=abstract&id=619478>
- Morales Capilla, M., Trujillo Torres, J. M., y Raso Sánchez, F. (2015). Percepciones acerca de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 46, 103–117. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.07>

- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A., Cortés Vega, M. D., y Molina, V. M. (2015). Faculty training: An unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 795–806. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085855>
- Mulder, M., Weigel, T., y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67–88. <https://doi.org/10.1080/13636820601145630>
- Murray, C., Lombardi, A., y Wren, C. T. (2011). The effects of disability-focused training on the attitudes and perceptions of university staff. *Remedial and Special Education*, 32(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/0741932510362188>
- Nabors, K. (2012). *Active learning strategies in classroom teaching: Practices of associate degree nurse educators in southern state*. University of Alabama. [https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/1557/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ir.ua.edu/bitstream/handle/123456789/1557/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- National League for Nursing (NLN). (2005). *Core competencies of Nurse Educators* <http://www.wgec.org/resources/art/nursing-core-competencies.pdf>
- Navarrete Cazales, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Universidades*, 57, 5–16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246003>
- Neira Piñeiro, M. R., Sierra Arizmendiarieta, B., y Pérez Ferra, M. (2017). La competencia comunicativa en el Grado de Maestro de infantil y primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como instrumento para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 881–898. <https://doi.org/10.5209/rced.54145>
- Newell, S., y Jordan, Z. (2015). The patient experience of patient-centered communication with nurses in the hospital setting: a qualitative systematic review protocol. *JBI Database of Systematic Reviews and Implementation Reports*, 13(1), 76–87. <https://doi.org/10.11124/jbisrir-2015-1072>
- Nightingale, F. (1995). *Notas sobre Enfermería: Qué es y qué no es*. Masson.
- Nilsson, J., Mischo-Kelling, M., Thiekoetter, A., Deufert, D., Mendes, A. C., Fernandes, A., Kirchhoff, J. W., y Lepp, M. (2019). Nurse professional competence (NPC) assessed among newly graduated nurses in higher educational institutions in Europe. *Nordic Journal of Nursing Research*, 39(3), 159–167. <https://doi.org/10.1177/2057158519845321>

- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632–649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Nursing and Midwifery Council (NMC). (2008). *Standards to support learning and assessment in practice*. <https://www.nmc.org.uk/globalassets/sitedocuments/standards/nmc-standards-to-support-learning-assessment.pdf>
- Nursing and Midwifery Council (NMC). (2018). *Standards framework for nursing and midwifery education* (Issue May, pp. 1–15). <https://www.nmc.org.uk/globalassets/sitedocuments/standards-of-proficiency/standards-framework-for-nursing-and-midwifery-education/education-framework.pdf>
- Oborune, K. (2013). Becoming more European after ERASMUS? The Impact of the ERASMUS Programme on Political and Cultural Identity. *Epiphany*, 6(1). <https://doi.org/10.21533/epiphany.v6i1.60>
- O'Connor, T., Fealy, G. M., Kelly, M., Guinness, A. M. M., y Timmins, F. (2009). An evaluation of a collaborative approach to the assessment of competence among nursing students of three universities in Ireland. *Nurse Education Today*, 29(5), 493–499. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.11.014>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Cuadragésima octava reunión*. <http://www.ainfo.inia.uy/digital/bitstream/item/7130/1/LUZARDO-BUIATRIA-2017.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2016). *Nurse educator core competencies*. WHO Document Production Services. [https://www.who.int/hrh/nursing\\_midwifery/nurse\\_educator050416.pdf](https://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/nurse_educator050416.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2002). *Definition and selection of competences (DESECO). Theoretical and Conceptual foundations*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world*. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/buildingahigh-qualityteachingprofessionlessonsfromaroundtheworld.htm>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264270695-en/index.html?itemId=/content/publication/9789264270695-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). Digital Transformation in the Era of Covid-19. Building resilience and bridging divides. *Digital economy outlook 2020 supplement*. <https://www.oecd.org/digital/digital-economy-outlook-covid.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) /Eurostat. (2018). Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation. *The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264304604-en.pdf?expires=1635188344&id=idyaccname=guestchecksum=A0EFE082698559115B1F21499AE294A1%0Ahttps://doi.org/10.1787/9789264304604-en>
- Osorio González, R., y Castro Ricalde, D. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. *NovaRUA*, 13(22), 65–84. <https://doi.org/10.20983/novarua.2021.22.4>
- Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 39, 119–143. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf>
- Parentini Tettamanti, M. R. (2002). *Historia de la enfermería: aspectos relevantes desde sus orígenes hasta el siglo XX*. Trilce
- Paricio, J., Fernández March A., y Zabalza MA. (2022). *Cómo diseñar y presentar los resultados de aprendizaje en las memorias de los títulos oficiales universitarios, siguiendo las prescripciones del Real Decreto 822/2021*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://www.acsucyl.es/web/es/publicaciones-jornadas/como-disenar-presentar-resultados.html>
- Pennbrant, S. (2016). Determination of the Concepts “Profession” and “Role” in Relation to “Nurse Educator.” *Journal of Professional Nursing*, 32(6), 430–438. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2016.02.003>
- Pérez, L. R., Massón Cruz, R. M., y Torres Miranda, T. (2020). La formación profesional pedagógica del profesor universitario. Estudio comparado de experiencias universitarias. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 39(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000100004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000100004)
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias ¿Es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2). <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261>

- Pinedo González, R., Cañas Encinas, M., García Martín, N., y García González, N. (2019). Capacidad metacognitiva en docentes y futuros docentes de enseñanza no universitaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 74. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.173>
- Pinilla, A. E. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*, 36(4), 204–218. <http://www.scielo.org.co/pdf/amc/v36n4/v36n4a08.pdf>
- Pinos Coronel, P. C., García Herrera, D. G., Erazo Álvarez, J. C., y Narváez Zurita, C. I. (2020). Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza – aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 121-142. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.772>
- Piña Jiménez, I., y Amador Aguilar, R. (2015). La enseñanza de la Enfermería con simuladores, consideraciones teórico-pedagógicas para perfilar un modelo didáctico. *Enfermería Universitaria*, 12(3), 152–159. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.007>
- Plano Clark, V. L. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106–111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.007>
- Plummer, P. (2017). Focus group. Part 1: Design considerations. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 24(7), 297–301. <https://doi.org/https://doi.org/10.12968/ijtr.2017.24.7.297>
- Pozo Sánchez, S., López Belmonte, J., Rodríguez García, A. M., y López Núñez, J. A. (2020). Teachers' digital competence in using and analytically managing information in flipped learning. *Cultura y Educación*, 32(2), 213–241. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741876>
- Pozo Vicente, C., y Aguaded Gómez, J. I. (2012). El programa de movilidad erasmus: Motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 441–458. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.138191>
- Price, B. (2016). *Delphi survey research*. 17, 25–31.
- Prisacariu, A. (2015). New Perspectives of Quality Assurance in European Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.094>
- Quintana Alonso, R. (2019). *Felicidad y actividad profesional en el personal de Enfermería* [Tesis Doctoral]. Universidad Pontificia de Salamanca. <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=108365>
- Ramsburg, L., y Childress, R. (2012). An initial investigation of the applicability of the Dreyfus skill acquisition model to the professional development of nurse educators. *Nursing Education Perspective*, 33(5), 312–316.

[https://journals.lww.com/neponline/Abstract/2012/09000/AN\\_INITIAL\\_INVESTIGATION\\_of\\_the\\_Applicability\\_of.7.aspx](https://journals.lww.com/neponline/Abstract/2012/09000/AN_INITIAL_INVESTIGATION_of_the_Applicability_of.7.aspx)

Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, 23. <http://www.moebio.uchile.cl/23/raymond.html>

Real Academia Española (RAE). (2014a). Universidad. En *Diccionario de la Real Academia Española*. (23rd ed.). Espasa Libros.

Real Academia Española (RAE). (2014b). Profesor. En *Diccionario de la Real Academia Española*. (23rd ed.). Espasa Libros.

Real Academia Española (RAE). (2014c). Competencia. En *Diccionario de la Real Academia Española*. (23rd ed.). Espasa Libros.

Real Academia Española (RAE). (2014d). Planificar. En *Diccionario de la Real Academia Española*. (23rd ed.). Espasa Libros.

Real Academia Española (RAE). (2014e). Experto. En *Diccionario de la Real Academia Española*. (23rd ed.). Espasa Libros.

Reid, U. V, y Weller, B. (2010). *Nursing Human Resources Planning and Management Competencies Developed by*. International Council of Nurses. [http://www.icn.ch/images/stories/documents/pillars/sew/ICHRN/Policy\\_and\\_Research\\_Papers/Nursing\\_Human\\_Resources\\_Planning\\_and\\_Management\\_Compentencies.pdf](http://www.icn.ch/images/stories/documents/pillars/sew/ICHRN/Policy_and_Research_Papers/Nursing_Human_Resources_Planning_and_Management_Compentencies.pdf)

Reynaldos Grandón, K., Martínez Santana, D., y Jerez Yáñez, O. (2014). Competencias para la enfermera/o en el ámbito de gestión y administración: desafíos actuales de la profesión. *Aquichan*, 14(1), 79–99. <http://www.redalyc.org/html/741/74130041008/>

Roig Vila, R., Antolí Martínez, J. M., Lledó Cáceres, A., y Pellín Buades., N. (2018). *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2017-18*. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/99896/1/Memories-Xarxes-I3CE-2018-19-067.pdf>

Röhl, S., y Gärtner, H. (2021). *Relevant Conditions for Teachers' Use of Student Feedback*. Springer. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0\\_10](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0_10)

Rubio Martín, S., y Rubio Martín, S. (2020). Diversidad cultural en salud, competencia de la Enfermería transcultural. *Enfermería en Cardiología*, 80(30), 6–10. <https://www.enfermeria21.com/revistas/cardiologia/articulo/573/diversidad-cultural-en-salud-competencia-de-la-enfermeria-transcultural/>

- Ruiz Corbella, M., y Aguilar Feijoo, R. M. (2017). Competencias del profesor universitario: Elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(1), 37–65. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.21.212>
- Runhaar, P., Sanders, K., y Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1154–1161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.011>
- Sahito, Z., y Vaisanen, P. (2017). Effect of ICT Skills on the Job Satisfaction of Teacher Educators: Evidence from the Universities of the Sindh Province of Pakistan. *International Journal of Higher Education*, 6(4), 122. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n4p122>
- Salmien, L. (2000). *Portrait of nurse teacher requirements for teacher's evaluation*. University of Turku
- Salminen, L., Stolt, M., Saarikoski, M., Suikkala, A., Vaartio, H., y Leino Kilpi, H. (2010). Future challenges for nursing education - A European perspective. *Nurse Education Today*, 30(3), 233–238. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.11.004>
- Salminen, L., Minna, S., Sanna, K., Jouko, K., y Helena, L. K. (2013). The competence and the cooperation of nurse educators. *Nurse Education Today*, 33(11), 1376–1381. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.09.008>
- Salminen, L., Tuukkanen, M., Clever, K., Fuster, P., Kelly, M., Kielé, V., Koskinen, S., Sveinsdóttir, H., Löyttyniemi, E., y Leino Kilpi, H. (2021). The competence of nurse educators and graduating nurse students. *Nurse Education Today*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104769>
- Moncada, J.S. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y Valores*, 137, 131–148. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2697057.pdf>
- Sanabria Rodríguez, L., López Vargas, O., y Leal Urueña, L. A. (2014). Desarrollo de competencias metacognitivas e investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales: aportes a la excelencia docente. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 147–170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413638647003>
- Sanahuja Ribés, A., y Sánchez Tarazaga Vicente, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95–116. <https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- Sánchez Fuentes, S., Díez Villoria, E., y Martín Almaraz, R. A. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una



- revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (19), 121-131. <https://doi.org/10.18172/con.2752>
- Sanz Blas, S., Ruiz Mafé, C., y Pérez Pérez, I. (2014). El Profesor universitario y su función docente. *Revista Espacio I+D Innovación Más Desarrollo*, 3(5), 97–112. <https://doi.org/10.31644/imasd.5.2014.a05>
- Saravia Gallardo, M. A. (2004). *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional* [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona. <http://84.88.13.205/handle/10803/2292>
- Saravia Gallardo, M. A. (2008). Calidad del profesorado: Un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 141–156. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321884008>
- Saravia Gallardo, M. A. (2011). Calidad del profesorado: Un modelo de competencias académicas. *Cuadernos de Docencia Universitaria*. Editorial Octaedro.
- Sastre Fullana, P., De Pedro Gómez, J. E., Bennasar Veny, M., Fernández Domínguez, J. C., Sesé Abad, A. J., y Morales Asencio, J. M. (2015). Consenso sobre competencias para la enfermería de práctica avanzada en España. *Enfermería Clínica*, 25(5), 267–275. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2015.06.007>
- Șchiopu, F.-G. (2020). Limits of using ICT in teaching and learning. *Journal of Education Studies (JES)*, 71–88. <https://ssrn.com/abstract=3786068>
- Segovia Suller, C. (2018). Evaluación de la enseñanza-aprendizaje en el aula y percepción del estudiante de educación superior. *LEX*, 16(22). <https://doi.org/10.21503/lex.v16i22.1661>
- Sellán Soto, M. C. (2009). *La profesión va por dentro. Elementos para una historia de la enfermería española contemporánea*. FUDEN.
- Serra Valdés, M. Á. (2014). Reflexiones sobre metodología y didáctica de impartición de la conferencia en el ciclo clínico de la Educación Médica Superior. *Revista Cubana de educación Médica Superior*, 28(3), 456–466. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v28n3/ems07314.pdf>
- Sevillano García, M. L. (coord). (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Pearson Educación.
- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 399–421. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643891005.pdf>
- Sharma, G. (2017). Pros and cons of different sampling techniques. *International Journal of Applied Research*, 3(7), 749–752.

- <http://www.allresearchjournal.com/archives/2017/vol3issue7/PartK/3-7-69-542.pdf>
- Sharma, R. K. (2017). Emerging Innovative Teaching Strategies in Nursing. *JOJ Nursing y Health Care*, 1(2), 2–4. <https://doi.org/10.19080/JOJNHC.2017.01.555558>
- Siles, J. (2009). *Historia de la Enfermería*. DAE.
- Simonović, N. (2021). Teachers' Key Competencies for Innovative Teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*, 9(3), 331–345. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-3-331-345>
- Simpson, R. D., y Smith, K. S. (1993). Validating teaching competencies for graduate teaching assistants: a national study using the Delphi Method. *Innovative Higher Education*, 2(18), 133–146. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01191891>
- Sintayehu Kassaye, A. (2018). The meaning, idea and history of university/higher education in Africa: A brief literature review. *FIRE, Forum for International Research in Education*, 4(3), 210–227. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1199154.pdf>
- Song, H. S., Kalet, A. L., y Plass, J. L. (2016). Interplay of prior knowledge, self-regulation and motivation in complex multimedia learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(1), 31–50. <https://doi.org/10.1111/jcal.12117>
- Souto Iglesias, A., y Baeza Romero, M. T. (2018). A probabilistic approach to student workload: empirical distributions and ECTS. *Higher Education*, 76(6), 1007–1025. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0244-3>
- Stough, L. M., Montague, M. L., Landmark, L. J., y Williams-Diehm, K. (2015). Persistent Classroom Management Training Needs of Experienced Teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(5), 36–48. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i5.13784>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía
- Suero Moreta, A. R., y Ferriol, F. (2020). Deontovalidación de la relación docente-estudiante. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 23, 9–23. <https://doi.org/10.17561/reid.n23.1>
- Süral, S. (2019). An Examination of Pre-Service Teachers' Competencies in Lesson Planning. *Journal of Education and Training Studies*, 7(3). <https://doi.org/10.11114/jets.v7i3.3902>

- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, A., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., y Hernández, A. (2019). Didactic strategies to promote competencies in sustainability. *Sustainability*, 11(7). <https://doi.org/10.3390/su11072086>
- Tejero González, J. M. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Universidad de Castilla la Mancha. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/28525/TECNICAS-INVESTIGACION%20LIBRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tejero Vidal, L. L., y Torres Penella, C. (2011). La profesionalización de la enfermería en Lleida a partir de las Hijas de la Caridad. *Cultura de Los Cuidados. Revista de Enfermería y Humanidades*, 15(31), 64–68. <https://doi.org/10.7184/cuid.2011.31.08>
- Theofanidis, D., y Sapountzi Krepia, D. (2015). Nursing and Caring: An Historical Overview from Ancient Greek Tradition to Modern Times. *International Journal of Caring Sciences*, 8(3), 791. [http://internationaljournalofcaringsciences.org/docs/31\\_Theofanidis\\_special\\_8\\_3.pdf](http://internationaljournalofcaringsciences.org/docs/31_Theofanidis_special_8_3.pdf)
- Thomas, L. (2016). Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention, and Success of Students from Diverse Groups. *Widening Higher Education Participation: A Global Perspective*. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100213-1.00009-3>
- Tingen, M. S., Burnett, A. H., Murchison, R. B., y Zhu, H. (2009). The importance of nursing research. *The Journal of Nursing Education*, 48(3), 167–170. <https://doi.org/10.3928/01484834-20090301-10>
- Tomás, J. (2017). El programa de movilidad Erasmus. Un referente en los programas educativos de la Unión Europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 123–141. <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.m1>
- Torrà, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Màrquez, M. D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, Á. P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M. C., y Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21–56. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6096>
- Torrado Fonseca, M. R. Álvarez M. (2016). El método Delphi. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 9(1), 87–102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>
- Torras Virgili, M. E. (2021). Emergency Remote Teaching: las TIC aplicadas a la educación durante el confinamiento por COVID-19. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 122–136. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.9079>

- Torrelles Nadal, C., Paris Mañas, G., Sabrià Bernadó, B., y Alsinet Mora, C. (2015). Evaluación de la competencia de trabajo en equipo. *Psicothema*, 27(4), 354–361. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.284>
- Torres Hamdan, Y. Z., Duarte Troche, M. del C., y Rivera Ramírez, F. (2019). Función tutorial, percepción de los estudiantes de Técnico Superior Universitario en Paramédico. *Revista RedCA*, 1(3), 2–22. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/12052>
- Unión Europea. (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema Superior Europeo*. [https://www.unavarra.es/digitalAssets/103/103101\\_100000declaracion\\_sorbona.pdf](https://www.unavarra.es/digitalAssets/103/103101_100000declaracion_sorbona.pdf)
- Universia. (2022). *Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad*. [https://www.javeriana.edu.co/documents/245769/339704/Discapacidad\\_en\\_la\\_Universidad.pdf/c48247e0-42d4-46b0-adf0-f0b8f78fa083](https://www.javeriana.edu.co/documents/245769/339704/Discapacidad_en_la_Universidad.pdf/c48247e0-42d4-46b0-adf0-f0b8f78fa083)
- Universidad Pontificia de Salamanca. (2021). *Manual del Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC) de la UPSA*. [https://adminpro.upsa.es/uploads/Manual\\_Calidad\\_UPSA\\_3672f1724e.pdf](https://adminpro.upsa.es/uploads/Manual_Calidad_UPSA_3672f1724e.pdf)
- Universidades Europeas. (2008). Carta magna universitaria (magna charta universitatum). *Revista de La Universidad de La Salle*, 47, 30–32.
- Urquía Grande, E., y del Campo, C. (2017). Los efectos del programa Erasmus: un caso en España. *Papeles de Europa*, 29(2), 94–110. <https://doi.org/10.5209/PADE.55933>
- Valica, M., y Rohn, T. (2013). Development of the Professional Competence in the Ethics Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 865–872. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.099>
- Valiente, A., y Galdeano, C. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación Química*, 20(3), 369–372. <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v20n3/v20n3a10.pdf>
- Varela Ruiz, M., Díaz Bravo, L., y García Durán, R. (2012). Descripción y usos de la técnica Delphi en investigaciones del área de salud. *Investigación En Educación Médica*, 1(2), 90–95. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=349736303007>
- Vargas Vergara, M. (2011). *Espacio de Educación Superior: Análisis de una experiencia* [Tesis Doctoral]. Universidad Pablo de Olavide. <http://hdl.handle.net/10498/15960>
- Vargas Vivas, L. Y. (2020). *El desempeño del profesor universitario: una construcción social humanizadora*. Editorial Académica Española

- Vigo Vargas, O. (2013). Polémica alrededor del concepto competencia. *UCV-Hacer Revista de Investigación y Cultura*, 2(1),122-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521752180014>
- Villardón Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Narcea.
- Villarroel, V. A., y Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75–96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Vincent Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., y Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019*. What Has Changed in the Classroom? Educational Research and Innovation, OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Vizcaíno Avendaño, C., Marín Romero, F., y Ruiz Obispo, E. (2017). La coevaluación y del desarrollo del pensamiento crítico. *Advocatus*, 28, 141-149. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/advocatus/article/view/892>
- Vögtle, E. M. (2019). 20 years of Bologna - a story of success, a story of failure: Policy convergence and (non-) implementation in the realm of the Bologna Process. *Innovation*, 32(4), 406–428. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1594717>
- Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Huisman, J., Souto Otero, M., Bresancon, B., Focken, N., Leurs, B., McCoshan, A. y Mozuraityte, N. (2010). *Improving Participation in the Erasmus Programme. Final Report to the European Parliament*. [http://publications.europa.eu/resource/cellar/f6b3644b-2b19-497c-819e-542163b5c047.0003.02/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/f6b3644b-2b19-497c-819e-542163b5c047.0003.02/DOC_1)
- Wagenaar, R. (2006). *Educational structures, learning outcomes, workload and the calculation of ECTS credits*. Universidad de Deusto. <http://www.unideusto.org/tuningeu/workload-a-ects/177-educational-structures-learning-outcomes-workload-and-the-calculation-of-ects-credits.html>
- Wendler, M. C., Vortman, R. K., Rafferty, R., y McPherson, S. (2021). What do novice faculty need to transition successfully to the nurse faculty role? An integrative review. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 18(1). <https://doi.org/10.1515/ijnes-2021-0095>
- Winke, P. (2017). Using focus groups to investigate study abroad theories and practice. *System*, 71, 73–83. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.018>
- Yang, T. C., Chen, M. C., y Chen, S. Y. (2018). The influences of self-regulated learning support and prior knowledge on improving learning performance. *Computers and Education*, 126, 37–52. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.025>

- Young, P., Hortis de Smith, V., Chambi, M. C., y Finn, B. C. (2011). Florence Nightingale (1820-1910), 101 years after her death. *Revista Médica de Chile*, 139(6), 807–813. <https://doi.org/S0034-98872011000600017>
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria* (5), 68–80.  
<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>
- Zahid, M., y Khanam, A. (2019). Effect of Reflective Teaching Practices on the Performance of Prospective Teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 18(1), 32–43. <http://www.tojet.net/articles/v18i1/1814.pdf>
- Zahonero Rovira, A., y Martín Bris, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20(0), 51–70.  
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014>
- Zamir, S., y Ain Hina, Q. (2017). An Analysis of Interpersonal Skills of Teachers at Higher Level. *Journal of Research in Social Sciences*, 5(2), 135–148.  
<https://www.proquest.com/openview/9e183b34aa710a50911cc39a3e8878af/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030756>
- Zlatanovic, T., Havnes, A., y Mausethagen, S. (2017). A Research Review of Nurse Teachers' Competencies. *Vocations and Learning*, 10(2), 201–233.  
<https://doi.org/10.1007/s12186-016-9169-0>



## **ANEXOS**

## Anexo 1: Tabla de módulos Orden CIN/2134/2008

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
De formación básica común	60	<p>Conocer e identificar la estructura y función del cuerpo humano. Comprender las bases moleculares y fisiológicas de las células y los tejidos. Conocer el uso y la indicación de productos sanitarios vinculados a los cuidados de enfermería.</p> <p>Conocer los diferentes grupos de fármacos, los principios de su autorización, uso e indicación, y los mecanismos de acción de los mismos. Utilización de los medicamentos, evaluando los beneficios esperados y los riesgos asociados y/o efectos derivados de su administración y consumo.</p> <p>Conocer y valorar las necesidades nutricionales de las personas sanas y con problemas de salud a lo largo del ciclo vital, para promover y reforzar pautas de conducta alimentaria saludable. Identificar los nutrientes y los alimentos en que se encuentran. Identificar los problemas nutricionales de mayor prevalencia y seleccionar las recomendaciones dietéticas adecuadas.</p> <p>Aplicar las tecnologías y sistemas de información y comunicación de los cuidados de salud.</p> <p>Conocer los procesos fisiopatológicos y sus manifestaciones y los factores de riesgo que determinan los estados de salud y enfermedad en las diferentes etapas del ciclo vital.</p> <p>Identificar las respuestas psicosociales de las personas ante las diferentes situaciones de salud (en particular, la enfermedad y el sufrimiento), seleccionando las acciones adecuadas para proporcionar ayuda en las mismas. Establecer una relación empática y respetuosa con el paciente y familia, acorde con la situación de la persona, problema de salud y etapa de desarrollo. Utilizar estrategias y habilidades que permitan una comunicación efectiva con pacientes, familias y grupos sociales, así como la expresión de sus preocupaciones e intereses.</p> <p>Reconocer las situaciones de riesgo vital y saber ejecutar maniobras de soporte vital básico y avanzado.</p> <p>Conocer e identificar los problemas psicológicos y físicos derivados de la violencia de género para capacitar al estudiante en la prevención, la detección precoz, la asistencia, y la rehabilitación de las víctimas de esta forma de violencia.</p>
De Ciencias de la Enfermería	60	<p>Identificar, integrar y relacionar el concepto de salud y los cuidados, desde una perspectiva histórica, para comprender la evolución del cuidado de enfermería.</p> <p>Comprender desde una perspectiva ontológica y epistemológica, la evolución de los conceptos centrales que configuran la disciplina de enfermería, así como los modelos teóricos más relevantes, aplicando la metodología científica en el proceso de cuidar y desarrollando los planes de cuidados correspondientes.</p> <p>Aplicar el proceso de enfermería para proporcionar y garantizar el bienestar la calidad y seguridad a las personas atendidas.</p> <p>Conocer y aplicar los principios que sustentan los cuidados integrales de enfermería.</p> <p>Dirigir, evaluar y prestar los cuidados integrales de enfermería, al individuo, la familia y la comunidad.</p> <p>Capacidad para describir los fundamentos del nivel primario de salud y las actividades a desarrollar para proporcionar un cuidado integral de enfermería al individuo, la familia y la comunidad. Comprender la función y actividades y actitud cooperativa que el profesional ha de desarrollar en un equipo de Atención Primaria de Salud. Promover la participación de las personas, familia y grupos en su proceso de salud-enfermedad. Identificar los factores relacionados con la salud y los problemas del entorno, para atender a las personas en situaciones de salud y enfermedad como integrantes de una comunidad. Identificar y analizar la influencia de factores internos y externos en el nivel de salud de individuos y grupos. Aplicar los métodos y procedimientos necesarios en su ámbito para identificar los problemas de salud más relevantes en una comunidad. Analizar los datos estadísticos referidos a estudios poblacionales, identificando las posibles causas de problemas de salud. Educar, facilitar y apoyar la salud y el bienestar de los miembros de la comunidad, cuyas vidas están afectadas por problemas de salud, riesgo, sufrimiento, enfermedad, incapacidad o muerte.</p> <p>Conocer las alteraciones de salud del adulto, identificando las manifestaciones que aparecen en sus distintas fases. Identificar las necesidades de cuidado derivadas de los problemas de salud. Analizar los datos recogidos en la valoración, priorizar los problemas del paciente adulto, establecer y ejecutar el plan de cuidados y realizar su evaluación. Realizar las técnicas y procedimientos de cuidados de enfermería, estableciendo una relación terapéutica con los enfermos y familiares. Seleccionar las intervenciones encaminadas a tratar o prevenir los problemas derivados de las desviaciones de salud. Tener una actitud cooperativa con los diferentes miembros del equipo.</p> <p>Identificar las características de las mujeres en las diferentes etapas del ciclo reproductivo y en el climaterio y en las alteraciones que se pueden presentar proporcionando los cuidados necesarios en cada etapa. Aplicar cuidados generales durante el proceso de maternidad para facilitar la adaptación de las mujeres y los neonatos a las nuevas demandas y prevenir complicaciones.</p>



Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
De Ciencias de la Enfermería (cont.)	60	<p>Conocer los aspectos específicos de los cuidados del neonato. Identificar las características de las diferentes etapas de la infancia y adolescencia y los factores que condicionan el patrón normal de crecimiento y desarrollo. Conocer los problemas de salud más frecuentes en la infancia e identificar sus manifestaciones. Analizar los datos de valoración del niño, identificando los problemas de enfermería y las complicaciones que pueden presentarse. Aplicar las técnicas que integran el cuidado de enfermería, estableciendo una relación terapéutica con los niños y sus cuidadores. Seleccionar las intervenciones dirigidas al niño sano y al enfermo, así como las derivadas de los métodos de diagnóstico y tratamiento. Ser capaz de proporcionar educación para la salud a los padres o cuidadores primarios.</p> <p>Comprender los cambios asociados al proceso de envejecer y su repercusión en la salud. Identificar las modificaciones estructurales, funcionales, psicológicas y de formas de vida asociadas al proceso de envejecer.</p> <p>Conocer los problemas de salud más frecuentes en las personas mayores. Seleccionar las intervenciones cuidadoras dirigidas a tratar o a prevenir los problemas de salud y su adaptación a la vida diaria mediante recursos de proximidad y apoyo a la persona anciana.</p> <p>Conocer el Sistema Sanitario Español. Identificar las características de la función directiva de los servicios de enfermería y la gestión de cuidados. Conocer y ser capaz de aplicar las técnicas de dirección de grupos.</p> <p>Conocer la legislación aplicable y el código ético y deontológico de la enfermería española, inspirado en el código europeo de ética y deontología de enfermería. Prestar cuidados, garantizando el derecho a la dignidad, privacidad, intimidad, confidencialidad y capacidad de decisión del paciente y familia. Individualizar el cuidado considerando la edad, el género, las diferencias culturales, el grupo étnico, las creencias y valores.</p> <p>Conocer los problemas de salud mental más relevantes en las diferentes etapas del ciclo vital, proporcionando cuidados integrales y eficaces, en el ámbito de la enfermería.</p> <p>Conocer los cuidados paliativos y control del dolor para prestar cuidados que alivien la situación de los enfermos avanzados y terminales</p>
Prácticas Tuteladas y Trabajo Fin de Grado	90	<p>Prácticas preprofesionales, en forma de rotatorio clínico independiente y con una evaluación final de competencias, en los Centros de Salud, Hospitales y otros centros asistenciales que permitan incorporar los valores profesionales, competencias de comunicación asistencial, razonamiento clínico, gestión clínica y juicio crítico, integrando en la práctica profesional los conocimientos, habilidades y actitudes de la Enfermería, basados en principios y valores, asociados a las competencias descritas en los objetivos generales y en las materias que conforman el Título.</p> <p>Trabajo fin de grado: Materia transversal cuyo trabajo se realizará asociado a distintas materias.</p>

## **Anexo 2: Cuestionario de la fase cuantitativa descriptiva transversal**

### **Competencias docentes en profesores del Grado en Enfermería**

#### **1. Carta de presentación**

Estimado/a compañero/a:

Mi nombre es Raúl Quintana Alonso, profesor del Grado en Enfermería de la Facultad de Enfermería y Fisioterapia Salus Infirmorum de la UPSA.

La investigación que realizo se enmarca en un modelo de investigación proyectiva mediante la cual pretendo definir las competencias docentes que los profesores/as del Grado en Enfermería deberíamos presentar para poder desarrollar nuestra labor docente con la máxima calidad y eficacia.

En esta fase del estudio estoy desplegando una metodología descriptiva transversal a través del cuestionario que se presenta a continuación, con el cual se pretende realizar una aproximación a la conceptualización que como profesores/as de Enfermería tenemos de nuestras competencias docentes. Este cuestionario es un modelo adaptado del publicado por Torra et al (2012), para cuya elaboración he incorporado información de los autores: Saravia (2011), Mas (2011), Zlatamovic, Havnes y Mausethagen (2016), Gardner (2014) y la Organización Mundial de la Salud (2016)

La participación en este estudio es voluntaria y se limita a la cumplimentación del cuestionario, cuyo tiempo de elaboración será aproximadamente de 10 min. Toda la información será anónima, no siendo posible relacionar los datos obtenidos con una persona en concreto, además será tratada conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Si tienes cualquier duda, puedes ponerte en contacto conmigo a través del correo [raul.quintana.alonso@gmail.com](mailto:raul.quintana.alonso@gmail.com)

Muchas gracias por tu ayuda

#### **2. Instrucciones de cumplimentación**

El cuestionario está organizado en 4 apartados. El primero de ellos trata de explorar las variables sociodemográficas de los participantes del estudio y está codificado en forma de preguntas de respuesta múltiple. En su mayoría únicamente hay que responder una de las opciones posibles, salvo en las preguntas en las que de manera explícita indique que se puede marcar más de una opción. El segundo bloque es el relativo a las competencias docentes, en este caso las preguntas están orientadas a evaluar la importancia que usted como profesor/a brinda a las diferentes competencias, estando codificadas en una escala Likert, desde 1 “nada de importancia” hasta 4 “mucho importancia”. El tercer apartado está orientado a que pueda sugerir alguna competencia docente que considere que no se ha explorado en este cuestionario, siendo un ítem de respuesta libre. Finalmente, el último apartado pretende que organice las diferentes competencias en función a su orden de importancia, debiendo asignar un número a cada una de ellas, de más a menos importante.

#### **3. Preguntas del cuestionario**

Acepto de manera expresa mi participación en el estudio

- Sí
- No

## Variables sociodemográficas

Edad \_\_\_\_\_

Identidad de Género:

- Hombre
- Mujer
- Otra

Años de experiencia profesional.

- 1 a 4 años
- 5 a 9 años
- 10 a 14 años
- 15 a 19 años
- 20 a 24 años
- 25 a 29 años
- 30 años o más

Años de experiencia docente:

- 1 a 4 años
- 5 a 9 años
- 10 a 14 años
- 15 a 19 años
- 20 a 24 años
- 25 a 29 años
- 30 años o más

Formación académica de base:

- Enfermería
- Medicina
- Biología
- Psicología
- Farmacia
- Otra (Especifique cuál)

Nivel académico

- Doctorado
- Máster
- Grado/Diplomatura/Licenciatura

Tipo de universidad en la que ejerce su labor docente:

- Pública
- Privada
- Concertada
- Otra (Especifique cuál)

Comunidad autónoma donde se encuentra su universidad

- Andalucía - Aragón - Asturias - Canarias - Cantabria - Castilla la Mancha - Castilla y León
- Cataluña - Ceuta - Extremadura - Galicia - Islas Baleares - La Rioja - Madrid - Melilla
- Murcia - Navarra - País Vasco - Valencia

Vinculación actual con la universidad:

- Dedicación docente exclusiva
- Actividad docente combinada con asistencial
- Profesor asociado de prácticas
- Otra (Especifique cuál)

Tipo actual de contrato

- Jornada completa/exclusiva
- Jornada parcial
- Contrato por horas de docencia
- Otro (Especifique cuál)

Categoría profesional actual

- Profesor asociado
- Profesor colaborador
- Profesor ayudante doctor (adjunto)
- Profesor contratado doctor (agregado)
- Profesor Titular
- Catedrático
- Profesor emérito
- Profesor visitante
- Otra (Especifique cuál)

Encargo docente en la Universidad (marque aquellas materias en las que imparta docencia, pudiendo seleccionar más de una)

- Ciencias básicas (Fisiología, Bioquímica, Microbiología, Anatomía, Bioestadística)
- Historia y Fundamentos de Enfermería
- Metodología de la investigación
- Enfermería Comunitaria
- Enfermería Clínica
- Psicología
- Farmacología
- Educación para la Salud
- Enfermería en Salud Mental
- Cuidados Ginecológico-Obstétricos
- Pediatría
- Geriatría
- Legislación y bioética
- Administración y gestión de Enfermería
- Practicum
- Otro \_\_\_\_\_

¿Se le ha requerido por parte de su Universidad formación en pedagogía y/o metodología docente para acceder a su puesto de profesor/a?

- Sí
- No

Si ha contestado afirmativamente, por favor indique el tipo de formación recibida

- Máster en formación del profesorado (antiguo CAP).
- Máster en docencia universitaria.
- Otros másteres en pedagogía o metodología docente.
- Experto universitario.
- Cursos de especialización.
- Otros (especifique su respuesta)

¿Ha recibido formación reglada en pedagogía y/o metodología docente durante el desempeño de su trabajo como profesor/a?

- Sí
- No

Si ha contestado afirmativamente, por favor indique el tipo de formación recibida:

- Máster Oficial
- Máster Propio
- Experto universitario
- Curso de especialización
- Seminarios
- Otros (especifique su respuesta)

## Competencias docentes en el profesorado del Grado en Enfermería

A continuación, se van a explorar las cuestiones relacionadas con las competencias docentes, que van a estar englobadas en 4 grupos de competencias: competencias sistémicas, competencias didácticas, competencias interpersonales y competencias disciplinares (esta dimensión es exclusiva para profesores cuya formación de origen es la Enfermería), las cuales incluyen las diferentes competencias que se exploran en este cuestionario y que se expondrán a continuación.

Nos gustaría ahora saber la importancia que usted le da a las diferentes dimensiones competenciales para el desarrollo de su actividad docente en el Grado de Enfermería. Para ello, se han codificado las respuestas en una escala de Likert desde 1 "nada de importancia" hasta 4 "muchísima importancia"

### COMPETENCIAS SISTÉMICAS

#### Competencia contextual

DEFINICIÓN: capacidad de incorporar a la práctica educativa los principios esenciales de los procesos de aprendizaje que, a la vez de justificar el propio modelo docente, permitan situar la docencia en el contexto epistemológico y sociocultural de la materia que imparte.

Importancia de la competencia contextual para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

1    2    3    4    5

Importancia de los elementos que definen la competencia contextual para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores en su disciplina.	1	2	3	4	5
Mantener una continua capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales, académicos y sociales.	1	2	3	4	5
Trabajar para responder a las diferentes tareas y desafíos que se presentan en el quehacer docente.	1	2	3	4	5
Manifiestar en todas las actuaciones un compromiso ético, transparencia y confidencialidad.	1	2	3	4	5
Desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico de la realidad docente.	1	2	3	4	5
Participar activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente	1	2	3	4	5

En el caso de que quiera proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

**Competencia metacognitiva**

DEFINICIÓN: capacidad de monitorizar, autoevaluar y reflexionar acerca de la propia praxis pedagógica, determinando las posibles áreas de debilidad y estableciendo medidas para su mejora.

Importancia de la competencia metacognitiva para el ejercicio de la profesión docente en el Grado de Enfermería:

1    2    3    4    5

Importancia de los elementos que definen la competencia metacognitiva para el ejercicio de la profesión docente en el Grado de Enfermería:

Reflexionar e investigar sobre la propia práctica y actuación docente, para buscar nuevas estrategias que permitan su modificación y mejora continua.	1	2	3	4	5
Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación de la función del docente.	1	2	3	4	5
Determinar las necesidades propias de formación para la mejora de la docencia.	1	2	3	4	5
Conocer y participar en procesos de evaluación externa de la actividad docente siguiendo un modelo de mejora continua.	1	2	3	4	5

En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

**COMPETENCIAS DIDÁCTICAS****Competencia de planificación**

DEFINICIÓN: capacidad para diseñar y desarrollar un programa académico, así como actividades docentes y otros recursos formativos, adaptados a las circunstancias de la institución, de la profesión y de la sociedad. Seleccionando para ello los contenidos disciplinares más relevantes que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

Importancia de la competencia de planificación para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

1    2    3    4    5

Importancia de los elementos que definen la competencia de planificación para el ejercicio de la profesión docente en la universidad:

Analizar y detectar los conocimientos previos de los estudiantes y sus expectativas de aprendizaje.	1	2	3	4	5
Seleccionar y definir los objetivos, competencias y contenidos de la asignatura, de acuerdo con la relevancia que tiene en la titulación y en el perfil personal y profesional de los futuros titulados.	1	2	3	4	5
Programar las actividades teórico-prácticas para el desarrollo de los contenidos, la adquisición de las competencias y la consecución de los objetivos.	1	2	3	4	5

En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio

**Competencia metodológica**

DEFINICIÓN: capacidad de favorecer y potenciar el aprendizaje y desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes, mediante la aplicación de estrategias metodológicas apropiadas, de acuerdo con modelos pedagógicos y éticos adecuados a cada contexto y situación educativa.

Importancia de la competencia metodológica para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

1    2    3    4    5

Importancia de los elementos que definen la competencia metodológica para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad de los estudiantes en el propio aprendizaje.	1	2	3	4	5
Utilizar en el aula metodologías activas y participativas.	1	2	3	4	5
Promover la interacción entre iguales y la colaboración entre estudiantes como estrategia de enseñanza aprendizaje.	1	2	3	4	5
Manejar los espacios, recursos y tiempos adecuados para el correcto desarrollo de la labor docente.	1	2	3	4	5
Seleccionar y utilizar las TIC como soporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4	5
Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto.	1	2	3	4	5

En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

---

**Competencia de evaluación**

DEFINICIÓN: capacidad de desarrollar estrategias eficaces de seguimiento y evaluación de la adquisición de conocimientos y competencias por parte de los estudiantes, empleando para ello diferentes instrumentos acordes con la planificación docente y los objetivos de aprendizaje.

Importancia de la competencia de evaluación para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

1    2    3    4    5

Importancia de los elementos que definen la competencia de evaluación para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

Diseñar y aplicar diferentes procesos de evaluación (continua y final) acorde a los objetivos de aprendizaje y competencias que deben adquirir los estudiantes en la asignatura.	1	2	3	4	5
Favorecer los procesos de tutoría académica a los estudiantes con el fin de optimizar el desarrollo de sus tareas académicas y los resultados en sus pruebas de evaluación.	1	2	3	4	5
Proporcionar retroalimentación (feedback) continuada que favorezca el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes.	1	2	3	4	5

En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

---

**Competencia de comunicación instrumental**

DEFINICIÓN: capacidad de desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.

Importancia de la competencia de comunicación instrumental para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

1 2 3 4 5

Importancia de los elementos que definen la competencia de comunicación instrumental para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias.	1	2	3	4	5
Expresarse oralmente de manera adecuada y clara, empleando el lenguaje científico-técnico de su disciplina en contextos de aula, tutoría o pruebas de evaluación.	1	2	3	4	5
Garantizar una comunicación escrita correcta, empleando adecuadamente las normas y uso del idioma vehicular, así como el lenguaje científico-técnico de su disciplina.	1	2	3	4	5
Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones.	1	2	3	4	5
Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación.	1	2	3	4	5
Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal.	1	2	3	4	5
Identificar las barreras de comunicación instrumental en el contexto didáctico y plantear estrategias de mejora que permitan una buena comunicación instrumental con los estudiantes.	1	2	3	4	5

En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

**COMPETENCIAS INTERPERSONALES****Competencia de comunicación interpersonal**

DEFINICIÓN: capacidad para establecer procesos de comunicación que promuevan el espíritu crítico, la motivación y la confianza en los estudiantes, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, y creando un clima de empatía y compromiso ético con los estudiantes y compañeros.

Importancia de la competencia de comunicación interpersonal para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

1 2 3 4 5

Importancia de los elementos que definen la competencia de comunicación interpersonal para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

Generar espacios donde los estudiantes puedan expresar con libertad su opinión sobre la asignatura, la docencia o el propio aprendizaje, recogiendo esta información y dando una respuesta apropiada.	1	2	3	4	5
Expresar pensamientos, opiniones y emociones de forma asertiva, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros.	1	2	3	4	5



Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros.	1	2	3	4	5
Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.	1	2	3	4	5
Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones siempre que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades.	1	2	3	4	5
Crear un clima de empatía durante la comunicación interpersonal.	1	2	3	4	5
Identificar las necesidades individuales del interlocutor durante el proceso de comunicación interpersonal.	1	2	3	4	5
Respetar la diversidad cultural y sus implicaciones durante el proceso de comunicación interpersonal.	1	2	3	4	5
Identificar las barreras de comunicación interpersonal en el contexto didáctico y plantear estrategias de mejora.	1	2	3	4	5

En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

### Competencia de trabajo en equipo

DEFINICIÓN: capacidad de colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propio hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.

Importancia de la competencia de trabajo en equipo para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

1    2    3    4    5

Importancia de los elementos que definen la competencia de trabajo en equipo para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal.	1	2	3	4	5
Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del equipo.	1	2	3	4	5
Asumir las responsabilidades contraídas y llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo.	1	2	3	4	5
Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del equipo y proponer los cambios necesarios para lograr los objetivos.	1	2	3	4	5
Promover procesos de autoevaluación en el seno del equipo, como paso para la introducción de caminos y mejoras.	1	2	3	4	5
Disponer de capacidad de trabajar en equipo con expertos y docentes de su disciplina, de otras áreas y en contextos tanto nacionales como internacionales.	1	2	3	4	5
Capacidad para afrontar y resolver los conflictos y problemas que puedan surgir en el equipo.	1	2	3	4	5

En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

**COMPETENCIA DISCIPLINAR** (cumplimentar únicamente por profesores enfermeros)

DEFINICIÓN: capacidad para desarrollar las actividades propias de la profesión enfermera con eficacia, calidad y seguridad, demostrando un elevado nivel de conocimientos y habilidades relacionados con esta disciplina.

Importancia de la competencia disciplinar para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

1    2    3    4    5

Importancia de los elementos que definen la competencia disciplinar para el ejercicio de la profesión docente en el Grado en Enfermería:

Mantener una actualización constante de los conocimientos disciplinares de la enfermería.	1	2	3	4	5
Dominar la metodología de investigación en cuidados y Enfermería Basada en la Evidencia.	1	2	3	4	5
Disponer de una elevada capacidad de juicio clínico.	1	2	3	4	5
Aplicar la metodología y taxonomía enfermera en la gestión de cuidados.	1	2	3	4	5
Conocer en profundidad los elementos de gestión de la calidad y seguridad clínicas.	1	2	3	4	5
Disponer de habilidades y conocimientos en metodologías de Simulación Clínica avanzada.	1	2	3	4	5

En el supuesto de que desee proponer algún otro elemento en la definición de esta competencia, introduzca su propuesta y puntúe su grado de importancia, en el siguiente espacio:

**Sugerencia de competencias**

Una vez valoradas las nueve competencias propuestas, ¿Querría añadir alguna otra que considere igualmente relevante? (Máximo 3) En caso afirmativo, por favor, indíquela a continuación:

**Priorización de las competencias docentes**

Indique, por favor, en qué orden priorizaría las competencias docentes que ha valorado.

Si no ha sugerido ninguna competencia, ordénelas del 1 (más importante) a 9 (menos importante)

Si ha sugerido alguna competencia, ordénelas del 1 (más importante) a 10-12 (menos importante)

Competencia contextual	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Competencia metacognitiva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Competencia de planificación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Competencia metodológica	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Competencia de evaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Competencia de comunicación instrumental	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Competencia de comunicación interpersonal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Competencia de trabajo en equipo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Competencia disciplinares	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Competencia sugerida 1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Competencia sugerida 2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Competencia sugerida 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

---

### **Anexo 3: Guion del grupo focal de profesores y autoridades académicas**

Consideraciones generales del modelo de competencias docentes.

- Actualmente en el sistema universitario español no se exige ningún tipo de formación docente para los profesores universitarios (sí en otros niveles), asumiendo que alguien experto en su disciplina va a disponer de las habilidades para enseñarla de una manera adecuada ¿Estáis de acuerdo con esta realidad? ¿Qué medidas implementaríais para tratar de solucionarlo?
- ¿Qué tipo de formación consideráis más apropiada para poder ejercer la docencia a nivel universitario con eficacia y calidad? ¿Por qué?
- Habréis podido apreciar que el índice de concordancia intraclase está muy próximo a 1, lo que indica que ha habido un alto nivel de acuerdo en los participantes en la fase descriptiva. Aunque a continuación vamos a profundizar en los diferentes elementos del modelo de competencia docentes, pero para establecer un punto de inicio, en términos generales ¿Estáis de acuerdo con los resultados obtenidos en este abordaje? ¿Por qué?
- ¿Cuál es vuestra opinión en relación con los resultados obtenidos en la priorización de las competencias docentes? ¿Por qué?
- En términos generales, en los resultados del cuestionario se puede apreciar una tendencia en la que según aumenta el nivel académico y los años de experiencia docente, la puntuación relativa a la importancia de las competencias docentes disminuye. ¿Qué opináis al respecto? ¿Puede existir alguna razón que pueda explicar esta tendencia? ¿Por qué? De la misma manera ocurre entre los profesores enfermeros, que puntúan en mayor medida todas las competencias que los no enfermeros ¿Por qué creéis que se puede dar esta diferencia?

---

## Competencia contextual.

*Se trata de la capacidad de incorporar a la práctica educativa los principios esenciales de los procesos de aprendizaje que, a la vez de justificar el propio modelo docente, permitan situar la docencia en el contexto epistemológico y sociocultural de la materia que imparte.*

- Continuamente estamos hablando de la importancia de la mejora continua y la innovación, tanto en el ámbito clínico como docente, sin embargo, en este caso la competencia contextual, que habilita al docente para comprender la realidad del entorno universitario, adaptarse a los continuos cambios y trabajar por la innovación docente ha sido una de las que ha sido consideradas como menos importante. En este sentido ¿Consideráis que se puede ser buen docente sin conocer el entorno en el que ejerce su labor o no se preocupa por adaptarse a los cambios, que son muy amplios en este ámbito?
- En el análisis por ámbito académico, se observa que los profesores del Ciencias Básicas han considerado menos importantes esta competencia (4,291 frente a 4,512 de Ciencias Clínicas y 4,500 de ciencias sociales). ¿Consideráis que el ámbito académico puede influir en la percepción acerca de la importancia de esta competencia? ¿En qué sentido?
- Uno de los elementos definitorios que menor puntuación ha tenido ha sido el relativo a *“participar activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente”*. Considerando que la innovación docente es uno de los elementos que tienen más consideración ahora mismo en el ámbito académico (Docencia, acreditaciones...) ¿Estáis de acuerdo con la puntuación que ha obtenido en el estudio descriptivo? ¿En qué medida consideráis necesaria la innovación docente en el proceso formativo y por qué?
- En este aspecto, en el estudio descriptivo se observó una diferencia estadísticamente significativa entre profesores enfermeros y no enfermeros, considerando los primeros la innovación como más importante ¿Pensáis que la disciplina enfermera puede tener relación con la percepción acerca de la innovación? ¿En qué sentido? ¿Consideráis necesaria la innovación docente en el Grado en Enfermería? ¿Por qué?

### Competencia metacognitiva.

*Esta competencia es la que permite monitorizar, autoevaluar y reflexionar acerca de la propia praxis pedagógica, determinando las posibles áreas de debilidad y estableciendo medidas para su mejora*

- Esta competencia ha sido la que menor puntuación ha tenido de todas las sugeridas en el cuestionario, siendo considerada la menos importante. Actualmente estamos en un modelo universitario que prima tanto la autoevaluación como las evaluaciones externas (Docenita, acreditaciones, etc.). Considerando que este hecho supone un pilar fundamental del modelo docente universitario en el EEES ¿Estáis de acuerdo en que no es tan importante que un profesor autoexplora su actuación docente? ¿Por qué?
- En relación con los procesos externos de evaluación docente ocurre la misma circunstancia ¿Cuál es vuestra impresión en relación con la necesidad de estos procesos como elemento de mejora y de que los profesores deban poseer competencias que les permitan conocerlos y participar en ellos?

### Competencia de planificación.

*Supone la capacidad para diseñar y desarrollar un programa académico, así como actividades docentes y otros recursos formativos, adaptados a las circunstancias de la institución, de la profesión y de la sociedad. Seleccionando para ello los contenidos disciplinares más relevantes que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.*

- En todos los modelos de competencias consultados parece existir un consenso en relación con la importancia de la planificación docente, aspecto que se ha objetivado en los participantes del estudio descriptivo. Sin embargo, uno de los elementos definitorios de esta competencia “*analizar y detectar los conocimientos previos de los estudiantes y sus expectativas de aprendizaje*” ha sido uno de los que menos puntuación ha obtenido. En este sentido ¿Cuál es vuestra opinión en relación con la necesidad de evaluar los conocimientos previos de los estudiantes para poder planificar la docencia?

¿Consideráis necesario enseñar a los profesores a determinar los conocimientos previos de los alumnos de una manera adecuada? ¿Por qué?

Competencia metodológica.

*Se trata de la capacidad de favorecer y potenciar el aprendizaje y desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes, mediante la aplicación de estrategias metodológicas apropiadas, de acuerdo con modelos pedagógicos y éticos adecuados a cada contexto y situación educativa.*

- Siendo las aptitudes y habilidades para transmitir los conocimientos a los estudiantes de una manera eficaz uno de los elementos fundamentales del quehacer docente, esta competencia no ha sido de las consideradas como más importantes por los participantes en el estudio descriptivo. Siguiendo esta línea ¿Cuál es vuestra visión en relación con la competencia metodológica?
- ¿Qué elementos consideráis que deben destacar en la metodología docente de los profesores del Grado en Enfermería? ¿Por qué?
- Es destacable que en el abordaje cuantitativo se ha hallado una diferencia estadísticamente significativa entre profesores enfermeros y no enfermeros en el elemento definitorio “*Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto*” (enfermeros 4,49; no enfermeros: 4,18) ¿Pensáis que es importante atender a la diversidad de los estudiantes y diseñar las estrategias metodológicas en función de ello? ¿Por qué? ¿Qué relación creéis que puede tener el ser enfermero con considerar más importante este hecho?

Competencia de evaluación.

*Capacidad de desarrollar estrategias eficaces de seguimiento y evaluación de la adquisición de conocimientos y competencias por parte de los estudiantes, empleando para ello diferentes instrumentos acordes con la planificación docente y los objetivos de aprendizaje.*

- Al igual que ocurre con la competencia metodológica, el saber planificar estrategias y herramientas de evaluación que permitan medir con eficacia el

nivel de conocimientos de un estudiante es un elemento considerado como crítico en la labor docente, sin embargo esta competencia no ha sido considerada como una de las más importantes. En esta línea, ¿Cuál es vuestra opinión en relación con la competencia de evaluación en profesores del Grado en Enfermería?

- ¿Cómo consideráis que se están desarrollando los procesos de evaluación actualmente?
- ¿Es necesaria formación específica al respecto? ¿Por qué?

Competencia de comunicación instrumental e interpersonal.

*Instrumental: Es la capacidad de desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.*

*Interpersonal: Se trata de la competencia que permite establecer procesos de comunicación que promuevan el espíritu crítico, la motivación y la confianza de los estudiantes, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando así un clima de empatía y compromiso ético con los estudiantes y compañeros.*

- Las habilidades de comunicación están reconocidas como muy importantes tanto en el ámbito docente en general como en la disciplina enfermera en particular, aspecto que se ha objetivado en las respuestas al cuestionario, siendo las competencias comunicativas puntuadas como muy importantes. En este sentido, es muy destacable el hecho de que la comunicación interpersonal ha sido la segunda más importante, muy por encima de la comunicación instrumental. Se podría inferir que en un ambiente académico la comunicación instrumental debería ser más necesaria para transmitir conocimientos de manera adecuada por lo que ¿Cuál es vuestra visión en relación con la competencia comunicativa en el aula? ¿Por qué consideráis que los participantes en el estudio descriptivo han dado más importancia a la comunicación interpersonal que a la instrumental? ¿Es más importante la comunicación interpersonal que la instrumental en la función docente? ¿Por qué?

- En relación con la comunicación, tanto instrumental como interpersonal, la puntuación que se ha obtenido ha sido mayor por parte de los profesores enfermeros (Instrumental: 4,66 E y 4,33 NE; Interpersonal: 4,75E y 4,39 NE). ¿Cuál es vuestra opinión al respecto? ¿Tiene la disciplina enfermera relación con brindar una mayor importancia a la comunicación? ¿Por qué? ¿En qué medida?

#### Competencia de trabajo en equipo

*Supone la capacidad de colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propio hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles*

- En relación con esta competencia, es destacable que los elementos definitorios relacionados con el liderazgo y gestión de equipos han sido los que menores puntuaciones han presentado (dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal (4,31) y delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del equipo (4,32)). ¿Cuál es vuestra opinión en relación con las habilidades de liderazgo en el contexto académico? ¿Consideráis pertinente incluir este aspecto en un plan formativo para profesores? ¿Por qué?
- Si bien es cierto que en el ámbito clínico las habilidades de trabajo en equipo son trascendentales, ¿consideráis que son relevantes en las funciones de un docente? ¿Por qué?

#### Competencia disciplinar

*Se trata de la capacidad para desarrollar las actividades propias de la profesión enfermera con eficacia, calidad y seguridad, demostrando un elevado nivel de conocimientos y habilidades relacionados con esta disciplina.*

- Os recuerdo que esta competencia sólo ha sido evaluada por profesores enfermeros, ya que explora los conocimientos de la disciplina enfermera necesarios para ejercer la función docente en este grado. En términos globales ha sido considerada la competencia más importante para estos



profesores. ¿Qué opináis en relación con esta competencia? ¿Estáis de acuerdo con lo obtenido en el estudio descriptivo? ¿Por qué? La OMS, en su modelo competencial para profesores de Enfermería indica que un docente debe disponer de un mínimo de dos años completos de experiencia asistencial para poder ejercer la docencia ¿Qué opinión tenéis al respecto? ¿Es importante la experiencia clínica para el ejercicio de la docencia por parte de enfermeros? ¿Cuánta experiencia sería necesaria? ¿Por qué?

Nuevas competencias no exploradas en el modelo.

En el cuestionario se permitió a los participantes el proponer competencias que no hubieran sido incluidas en el modelo inicial. Pese a que la frecuencia de las propuestas fue muy escasa, os expongo las que fueron mencionadas:

- Competencia lingüística.
- Competencias digitales.
- Competencias de liderazgo.
- Competencias de género y diversidad cultural.
- Competencias de ética y espiritual.
- ¿Cuál es vuestra opinión en relación con las competencias que han sugerido los participantes en el estudio descriptivo?

---

## **Anexo 4: Guion del grupo focal de alumnos y recién egresados**

### Generalidades en las competencias docentes

Actualmente en el sistema universitario español no se exige ningún tipo de formación docente para los profesores universitarios (sí en otros niveles), asumiendo que alguien experto en su disciplina va a disponer de las habilidades para enseñarla de una manera adecuada ¿Estáis de acuerdo con este hecho? Según vuestra experiencia como estudiantes ¿Consideráis que los profesores deberían tener una formación específica en docencia? ¿Por qué?

Los participantes en el estudio descriptivo (todos profesores) han mostrado un alto índice de acuerdo en relación con la importancia de las competencias docentes. Según vuestra experiencia ¿Estáis de acuerdo con los resultados que se han obtenido en este abordaje? ¿Por qué?

¿Cuál es vuestra opinión en relación con los resultados obtenidos en la priorización de las competencias docentes? ¿Por qué?

En general, los profesores enfermeros han dado una mayor importancia a las competencias docentes que los profesores que provienen de otras disciplinas académicas ¿Por qué creéis que puede haberse dado esta diferencia? ¿Habéis notado diferencias entre la docencia impartida por profesores enfermeros y no enfermeros? Si es así, ¿En qué sentido?

### Competencias sistémicas

En este grupo competencial se incluyen las habilidades y destrezas relacionadas con el aprendizaje autónomo, desarrollo de la creatividad y capacidad de adaptación a situaciones nuevas y cambiantes. Asimismo, suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento, que permiten al individuo aproximarse a la realidad en toda su complejidad y no como un conjunto de hechos aislados.

Desde las universidades intentamos que nuestros estudiantes adquieran la capacidad de adaptarse a entornos cambiantes y de la mejora continua, sin embargo, en los cuestionarios realizados a los profesores la competencia contextual, que habilita al docente para comprender la realidad del entorno universitario, adaptarse a los continuos cambios y trabajar por la innovación docente, ha sido una de las que ha sido consideradas como menos importante ¿Cuál es vuestra opinión en relación con esta valoración?

En el análisis de la competencia contextual, uno de sus elementos definitorios "*participar activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente*" ha sido uno de los que menor puntuación ha obtenido. Pensando en

vuestra experiencia como estudiantes ¿En qué medida consideráis necesaria la innovación docente en vuestro proceso formativo y por qué? ¿De qué manera os resultan útiles como alumnos las nuevas metodologías docentes? ¿Notáis diferencia en vuestro proceso de aprendizaje cuando os enseñan profesores que emplean estrategias innovadoras? ¿En qué sentido?

En este sentido, en el estudio descriptivo se observó una diferencia estadísticamente significativa entre profesores enfermeros y no enfermeros, considerando los primeros la innovación como más importante ¿Pensáis que la disciplina enfermera puede tener relación con la percepción acerca de la innovación? ¿En qué sentido? ¿Consideráis necesaria la innovación docente en el Grado en Enfermería? ¿Por qué? ¿Habéis notado diferencia entre vuestros profesores enfermeros y los que no lo son en términos del uso de herramientas o estrategias innovadoras en el aula? ¿Cuáles?

Otro aspecto que tuvo una valoración menor es la relativa al seguimiento de la función docente. En vuestra opinión ¿Creéis que los procesos de evaluación externa que se realizan para los profesores pueden influir en la calidad docente? ¿De qué manera? ¿Cómo pensáis que se debe evaluar la calidad docente de un profesor?

### Competencias didácticas

Este grupo de competencias hace referencia a las habilidades y conocimientos relacionados con el diseño y despliegue de las estrategias formativas y evaluativas acorde con las necesidades educativas de los estudiantes, contemplando las diferentes realidades sociales, culturales y personales existentes en el aula.

En relación con las competencias didácticas, en este estudio estamos analizando la planificación docente, la metodología de enseñanza, la competencia de evaluación y de comunicación instrumental, las cuales son consideradas clave en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En relación con la planificación docente, se ha detectado en el estudio descriptivo que es un elemento de gran importancia en el proceso docente, sin embargo ha habido un elemento definitorio que ha obtenido una puntuación inferior al resto y es el relativo a “*analizar y detectar los conocimientos previos de los estudiantes y sus expectativas de aprendizaje*” Según vuestra experiencia ¿Pensáis que es importante determinar los conocimientos previos de la clase para planificar el desarrollo de la docencia? ¿Por qué? ¿Habéis notado diferencias entre profesores que lo han hecho y los que no? ¿En qué sentido?

Sobre la competencia metodológica, es interesante el hecho de que no ha sido de las que mayor puntuación ha tenido, siendo uno de los elementos centrales de la función docente. ¿Estáis de acuerdo con este resultado? ¿Cuál es vuestra visión en relación con la competencia metodológica en vuestros profesores? ¿Qué elementos consideráis que deben destacar en la metodología docente de los profesores del Grado en Enfermería? ¿Por qué?

Es destacable que en el abordaje cuantitativo se ha hallado una diferencia estadísticamente significativa entre profesores enfermeros y no enfermeros en el elemento definitorio “*Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto*” (enfermeros 4,49; no enfermeros: 4,18) ¿Pensáis que es importante atender a la diversidad de los estudiantes y diseñar las estrategias metodológicas en función de ello? ¿Por qué? ¿Qué relación creéis que puede tener el ser enfermero con considerar más importante este hecho?

Al igual que ocurre con la competencia metodológica, el saber planificar estrategias y herramientas de evaluación que permitan medir con eficacia el nivel de conocimientos de un estudiante es un elemento considerado como crítico en la labor docente, sin embargo esta competencia no ha sido considerada como una de las más importantes. En esta línea, ¿Cuál es vuestra opinión en relación con la competencia de evaluación en profesores del Grado en Enfermería?

Bajo vuestra experiencia ¿Cómo consideráis que se están desarrollando los procesos de evaluación actualmente? ¿Creéis que se está midiendo vuestro nivel de competencias y conocimientos de manera adecuada? ¿Por qué? ¿Pensáis que los profesores necesitan formación específica al respecto? ¿Por qué?

En relación con la comunicación instrumental, es muy destacable la diferencia en la importancia que le brindan los profesores enfermeros (4,66) y no enfermeros (4,33). Según vuestra experiencia ¿Habéis encontrado diferencias entre vuestros profesores enfermeros y no enfermeros en términos de comunicación en el aula? ¿En qué sentido? Como estudiantes ¿Consideráis la comunicación instrumental importante en la transmisión de conocimiento por parte de los profesores? ¿En qué medida? ¿Qué elementos de la comunicación en clase destacaríais como más relevantes?

### Competencias interpersonales

Capacidades individuales relativas a la expresión de los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica, así como de las destrezas sociales relacionadas con la capacidad de trabajo en equipo y la expresión de compromiso social de cooperación.

Las habilidades de comunicación están reconocidas como muy importantes tanto en el ámbito docente en general como en la disciplina enfermera en particular, aspecto que se ha objetivado en las respuestas al cuestionario, siendo las competencias comunicativas puntuadas como muy importantes. En este sentido, es muy destacable el hecho de que la comunicación interpersonal ha sido la segunda más importante, muy por encima de la comunicación instrumental. Se podría inferir que en un ambiente académico la comunicación instrumental debería ser más necesaria para transmitir conocimientos de manera adecuada por lo que ¿Por qué consideráis que los participantes en el estudio descriptivo han dado más importancia a la comunicación interpersonal que a la instrumental?

Como ocurrió con la comunicación instrumental, la puntuación que se ha obtenido ha sido mayor por parte de los profesores enfermeros (4,75 enfermeros y 4,39 no enfermeros). ¿Cuál es vuestra opinión al respecto? ¿Tiene la disciplina enfermera relación con brindar una mayor importancia a la comunicación? ¿Por qué? ¿En qué medida? Como en el caso anterior ¿Habéis notado diferencias entre vuestros profesores enfermeros y no enfermeros sobre este hecho?

Otro aspecto relevante que fue analizado en el estudio descriptivo fue la competencia de trabajo en equipo. Sobre este hecho es muy destacable que los elementos definitorios relacionados con el liderazgo y gestión de equipos han sido los que menores puntuaciones han presentado (dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal (4,31) y delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del equipo (4,32)). ¿Cuál es vuestra opinión en relación con las habilidades de liderazgo en el contexto académico? ¿Debe un profesor disponer de estas competencias? ¿Por qué?

Si bien es cierto que en el ámbito clínico las habilidades de trabajo en equipo son trascendentales, ¿consideráis que son relevantes en las funciones de un docente? ¿Por qué?

#### Competencia disciplinar

Se trata de la capacidad para desarrollar las actividades propias de la profesión enfermera con eficacia, calidad y seguridad, demostrando un elevado nivel de conocimientos y habilidades relacionados con esta disciplina.

En términos globales ha sido considerada la competencia más importante para los profesores de Enfermería. ¿Qué opináis en relación con esta competencia? ¿Estáis de acuerdo con lo obtenido en el estudio descriptivo? ¿Por qué? ¿Es importante la competencia disciplinar en un profesor enfermero? ¿Por qué? ¿En qué medida?

#### Nuevas competencias no exploradas en el modelo.

En el cuestionario se permitió a los participantes el proponer competencias que no hubieran sido incluidas en el modelo inicial. Pese a que la frecuencia de las propuestas fue muy escasa, os expongo las que fueron mencionadas:

- Competencia lingüística.
- Competencias digitales.
- Competencias de liderazgo.
- Competencias de género y diversidad cultural.
- Competencias de ética y espiritual.

¿Cuál es vuestra opinión en relación con las competencias que han sugerido los participantes en el estudio descriptivo?

---

## **Anexo 5: Consentimiento informado de los grupos focales**

**Documento de consentimiento informado sobre la participación en el proyecto de Tesis Doctoral con título “La capacitación docente de los profesores de Enfermería. Análisis de competencias y propuesta formativa”.**

### **Introducción:**

Usted ha sido invitado/a a participar en el proyecto de investigación titulado “La capacitación docente de los profesores de Enfermería. Análisis de competencias y propuesta formativa”, realizado en la Universidad de Salamanca, conducente a la obtención del título de doctor por parte del investigador D. Raúl Quintana Alonso.

El objetivo principal de este estudio es desarrollar un programa formativo de especialización en docencia para profesores universitarios de Enfermería basado en la descripción de las competencias docentes que este grupo de profesionales poseen y deberían poseer. Para dar respuesta a este objetivo se ha diseñado un modelo de investigación proyectiva organizado en tres fases: exploratoria descriptiva, en la que se ha realizado una profunda revisión de la literatura científica, que ha servido para elaborar el modelo inicial de competencias docentes para profesores de Enfermería, analítica explicativa, en la que se ha contrastado el modelo de competencias mediante un estudio descriptivo transversal a través de cuestionario, en el que los profesores del Grado en Enfermería han indicado la importancia que brindan a cada una de las competencias sugeridas y cuya segunda subfase compete a este proceso, en el cual a través de Grupos Focales con profesores expertos se pretende completar y validar la información obtenida en el estudio descriptivo. Finalmente, con la información final obtenida se desplegará la fase proyectiva en la que se diseñará la propuesta formativa a través de un modelo de Máster Oficial, la cual será validada a través de un panel Delphi.

### **Desarrollo del procedimiento:**

Mediante este grupo se pretende conocer sus experiencias, opiniones y vivencias en relación con el tema expuesto anteriormente, las cuales serán expuestas y compartidas con otros profesionales. En este sentido, es importante destacar que no existen las respuestas correctas o incorrectas para las cuestiones planteadas. Cada individuo presenta total libertad para exponer sus opiniones y sensaciones, enriqueciendo con ello los resultados del estudio, debiendo ser respetadas por el resto de integrantes del grupo.

Las sesiones se realizarán de manera virtual mediante la plataforma *Google Meets* y tendrán una duración estimada de 1h y 30min.

El desarrollo de la sesión será grabado en formato audio y vídeo con el único objetivo de registrar la información y poder analizarla posteriormente.

### **Participación y confidencialidad**

La participación en el estudio será voluntaria, pudiendo los participantes abandonarlo en cualquier momento sin ningún perjuicio, asimismo no se ha previsto ninguna remuneración por la misma.

El tratamiento de los datos se realizará conforme a los preceptos de la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales.

Todas las grabaciones serán destruidas tras su transcripción, manteniendo el anonimato de los participantes durante la elaboración de los informes, preservando que en ningún caso ningún dato se pueda relacionar con un individuo en concreto.

El fichero obtenido con los datos de audio y vídeo estará únicamente en formato digital y ubicado en un ordenador personal al que sólo tendrá acceso el investigador principal, debiendo acceder a través de usuario y clave. Asimismo, se procederá al cifrado de los archivos de audio y vídeo además de la base de datos con el fin de asegurar su confidencialidad. El tiempo de duración de los datos

será el estrictamente necesario para la transcripción literal y el envío a los participantes de su propio informe para cumplir con los criterios de calidad para la investigación cualitativa. Su duración máxima está prevista en un periodo de 1 año. Una vez concluido dicho periodo los datos serán destruidos digitalmente a través de borrado informático, el cual permitirá eliminar carpetas específicas, discos duros y rellenar espacios vacíos del disco, de manera que la técnica de eliminación sea segura y no se pueda volver a recuperar la información eliminada. Durante el tiempo que se mantengan los datos, los dueños de estos pudieron ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, portabilidad, etc, dirigiéndose a la dirección de correo [raul.quintana.alonso@gmail.com](mailto:raul.quintana.alonso@gmail.com) es adjuntando copia de su DNI.

Para cualquier duda o consulta puede dirigirse al investigador principal a través del teléfono 699184960 o el correo electrónico [raul.quintana.alonso@gmail.com](mailto:raul.quintana.alonso@gmail.com)

El investigador.

El/la participante.

Fdo.: Raúl Quintana

Fdo:.....



---

## Anexo 6: Cuestionario del panel Delphi

### Cuestionario panel Delphi

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enfermería.

Estimado/a compañero/a:

A continuación, se presenta el cuestionario del panel Delphi cuyo objetivo es verificar, a través de la valoración de expertos, el diseño del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enfermería.

Este trabajo supone la fase proyectiva de un proyecto de investigación en el cual inicialmente, a través rigurosa investigación basada en la Teoría Fundamenta, se ha elaborado un mapa de competencias docentes para profesores de Enfermería, el cual ha servido como modelo para la planificación de este máster.

Esta investigación está siendo realizada para el desarrollo de una Tesis Doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

La participación en este estudio es voluntaria. Toda la información será tratada conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Si tiene cualquier duda, puede ponerse en contacto conmigo en el correo [raul.quintana.alonso@gmail.com](mailto:raul.quintana.alonso@gmail.com)

Muchas gracias por tu participación.

Nombre y apellidos:

Disciplina:

Nivel académico:

Años de experiencia docente:

Años de experiencia docente en el Grado en Enfermería:

### Aspectos generales del máster universitario en formación del profesorado de Enfermería.

Exponga su valoración acerca de la pertinencia, importancia y utilidad de este máster para la formación de los profesores del Grado en Enfermería (Es una pregunta general de respuesta libre, pudiendo extenderse todo lo que considere necesario) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A continuación, se le van a plantear preguntas que abordan de manera concreta los principales elementos de la planificación y organización del máster que se le ha presentado. Estas preguntas están codificadas mediante una escala de Likert en la que debe indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones, siendo: 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4 (De acuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo).

Descripción del programa formativo

- Los objetivos formativos del máster son correctos 1 2 3 4 5
- Los resultados de aprendizaje del máster son coherentes con el diseño del mismo  
1 2 3 4 5

- El perfil de ingreso planificado es coherente con los objetivos de este máster  
1 2 3 4 5
- Los criterios de ingreso son coherentes con el perfil de ingreso planificado  
1 2 3 4 5
- El diseño curricular del máster es coherente y permite adquirir las competencias docentes descritas en el modelo competencial 1 2 3 4 5

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno \_\_\_\_\_

---

Planificación de las enseñanzas y estructura curricular:

- El número y tipo de materias es adecuado para dar respuesta a los objetivos formativos 1 2 3 4 5
- El número y tipo de asignaturas es coherente con la estructura de las materias y los objetivos formativos 1 2 3 4 5
- El diseño de las asignaturas permite a los estudiantes adquirir las competencias docentes descritas en el modelo competencial que fundamenta el máster  
1 2 3 4 5
- La distribución de las asignaturas en los cuatrimestres es adecuada 1 2 3 4 5

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno \_\_\_\_\_

---

Metodología de enseñanza-aprendizaje:

- La modalidad virtual es adecuada para el desarrollo de este máster 1 2 3 4 5
- Las metodologías docentes empleadas son adecuadas para alcanzar las competencias docentes planificadas en cada una de las asignaturas 1 2 3 4 5

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno \_\_\_\_\_

---

Evaluación de las competencias:

- Las estrategias de evaluación planificadas son coherentes y permiten medir la adquisición de competencias por parte de los estudiantes 1 2 3 4 5

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno \_\_\_\_\_

---

Fichas de las asignaturas:

- Las fichas de las asignaturas aportan la información necesaria para comprender su organización y desarrollo 1 2 3 4 5
- La información de las fichas está adecuadamente organizada 1 2 3 4 5

- En las fichas de las asignaturas se exponen de manera clara los objetivos, competencias, contenidos, planificación de la docencia y actividades de evaluación 1 2 3 4 5

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno\_\_\_\_\_

---

Gestión del programa formativo:

- La composición de los órganos de gestión es coherente y adecuada para la gestión y seguimiento del programa formativo 1 2 3 4 5

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno\_\_\_\_\_

---

Recursos para la implementación del Máster:

- Los perfiles del profesorado planificados son adecuados para el correcto desarrollo del máster 1 2 3 4 5
- El número de profesores es adecuado para el correcto desarrollo del máster 1 2 3 4 5
- La distribución de profesores en las asignaturas es adecuada para su correcto desarrollo 1 2 3 4 5
- El personal de apoyo a la docencia es suficiente para una adecuada gestión del máster 1 2 3 4 5
- Los recursos de apoyo a la docencia planificados son adecuados para el correcto desarrollo del máster 1 2 3 4 5
- Los productos intelectuales derivados del máster son adecuados 1 2 3 4 5
- Los productos intelectuales derivados del máster son coherentes con el tipo de formación que se va a impartir en el máster 1 2 3 4 5

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno\_\_\_\_\_

---

Valores cuantitativos previstos:

- La estimación de la tasa de graduación es realista y coherente con la planificación del máster 1 2 3 4 5
- La estimación de la tasa de abandono es realista y coherente con la planificación del máster 1 2 3 4 5
- La estimación de la tasa de eficiencia es realista y coherente con la planificación del máster 1 2 3 4 5
- La estimación de la tasa de rendimiento es realista y coherente con la planificación del máster 1 2 3 4 5

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno\_\_\_\_\_

---

Sistema de garantía de calidad del título:

- El sistema de garantía de calidad del título es adecuado para realizar el seguimiento de la calidad formativa del mismo 1 2 3 4 5
- Los cuestionarios de evaluación incluidos en el SIGC son adecuados para la medición de la satisfacción de los distintos agentes implicados en el máster 1 2 3 4 5
- Los mecanismos de difusión de la información pública son adecuados 1 2 3 4 5
- El procedimiento para garantizar la posibilidad de una práctica simultánea (cursar los estudios mientras se trabaja) es adecuado 1 2 3 4 5

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno \_\_\_\_\_

---

Calendario de implantación:

- El calendario de implantación es realista y coherente con el diseño curricular del máster 1 2 3 4 5
- El calendario de implantación permite desarrollar las asignaturas de una manera adecuada según la carga docente estimada para cada una 1 2 3 4 5

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno \_\_\_\_\_

---

Presupuesto económico:

- El presupuesto económico es realista 1 2 3 4 5
- El presupuesto económico es coherente con el diseño del máster 1 2 3 4 5

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno \_\_\_\_\_

---

Evaluación del modelo formativo:

- Las herramientas de evaluación del programa formativo son coherentes y adecuadas para mantener la excelencia en el máster 1 2 3 4 5
- La metodología empleada para la gestión del título es adecuada 1 2 3 4 5
- La presentación de la información de la gestión de calidad a través del modelo de la ACSUCYL es adecuada 1 2 3 4 5
- La estimación del impacto que el máster puede tener en las personas es realista y coherente con la planificación y organización del mismo 1 2 3 4 5
- La estimación del impacto que el máster puede tener en las instituciones educativas es realista y coherente con la planificación y organización del mismo 1 2 3 4 5
- La estimación del impacto que el máster puede tener en las instituciones educativas es realista y coherente con la planificación y organización del mismo 1 2 3 4 5

---

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno \_\_\_\_\_

---

Análisis de factibilidad:

- El análisis de la factibilidad económica es realista 1 2 3 4 5
- El análisis de la factibilidad operativa se ajusta y da respuesta a las necesidades del máster 1 2 3 4 5
- La estimación de la infraestructura necesaria realizada a través de la factibilidad técnica muestra que se disponen de los recursos necesarios para el correcto desarrollo del máster 1 2 3 4 5
- A través del análisis de la factibilidad legal se evidencia que el máster cumple con la normativa vigente 1 2 3 4 5

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno \_\_\_\_\_

---

Transportabilidad del programa formativo:

- La organización del máster permite que éste sea transportable a otras universidades del ámbito nacional 1 2 3 4 5
- La organización del máster permite que éste sea transportable a otras universidades del EEES 1 2 3 4 5
- Con las modificaciones pertinentes en la asignatura que responde a la competencia contextual, la organización del máster permite que éste sea transportable a contextos educativos ajenos al EEES 1 2 3 4 5
- Con las modificaciones pertinentes en las asignaturas que responden a la competencia disciplinar, el máster es transportable a profesores que imparten docencia en otras disciplinas ajenas a la enfermería 1 2 3 4 5

Incluya algún comentario, si lo considera oportuno \_\_\_\_\_

---

---

Ahora le volvemos a plantear otra vez algunas preguntas de carácter más general. Son preguntas de respuesta libre, en las que puede extenderse todo lo que considere necesario

1. Señale aquellos aspectos que usted considera que deberían ser incluidos en la planificación y organización del master que se le ha presentado, justificando su respuesta \_\_\_\_\_
  2. Indique aquellos aspectos que usted considera que deberían ser eliminados en la planificación y organización del master que se le ha presentado, justificando su respuesta \_\_\_\_\_
-

3. Indique su valoración general de este máster ..... 1 2 3 4 5

Otros comentarios que desee realizar

---

---

---

---

## Anexo 7: Consentimiento informado del panel Delphi

D. \_\_\_\_\_, con D.N.I. nº \_\_\_\_\_ **DECLARO** que:

1. D. Raúl Quintana Alonso investigador principal del proyecto “La capacitación docente de los profesores del Grado en Enfermería. Análisis de competencias y propuesta formativa”, ha solicitado mi participación en dicho proyecto.
2. Se me ha informado de que el objetivo de la investigación es: Determinar las competencias docentes en los profesores de enfermería y diseñar una acción formativa en función a las mismas, habiendo tenido la posibilidad de preguntar y obtener respuestas satisfactorias a todas las cuestiones por mí planteadas.
3. Acepto mi participación en el proyecto, consistiendo la misma en: participar en un panel Delphi de expertos para evaluar la propuesta de acción formativa.
4. Entiendo que mi participación en el citado proyecto es voluntaria y que puedo abandonar el estudio cuando lo desee sin que ello implique que tenga que dar explicaciones de dicha decisión y sin que ello afecte al tratamiento que estoy recibiendo.
5. De conformidad con lo dispuesto por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y en virtud de lo establecido en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos, consiento el tratamiento de mis datos personales, resultantes de mi participación en el proyecto sean incorporados a un fichero titularidad de la Universidad Pontificia de Salamanca con la finalidad de gestionar mi participación en el presente proyecto de investigación, pudiendo ejercitar mis derechos de acceso, rectificación, cancelación, limitación de datos y portabilidad y de retirar, en cualquier momento, el consentimiento prestado para tratar sus datos, sin que ello afecte a la licitud del tratamiento basado en el consentimiento previo a su retirada. Pudiendo presentar una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos, si considero que el tratamiento de datos no es acorde a la normativa europea.
6. Me comprometo a respetar la autoría intelectual tanto del modelo de competencias docentes como del diseño del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enfermería, no pudiendo emplear esta información para ningún fin sin el consentimiento expreso del investigador principal, D. Raúl Quintana Alonso.

Y en prueba de conformidad firmo el presente documento de información y consentimiento, manifestando mi deseo de participar en el proyecto “La capacitación docente de los profesores del Grado en Enfermería. Análisis de competencias y propuesta formativa”, en \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_.

Fdo.: \_\_\_\_\_

Vº Bº Investigador Principal

## **Anexo 8: Modelo de competencias docentes para profesores de Enfermería**

### **Competencias sistémicas**

En este grupo competencial se incluyen las habilidades y destrezas relacionadas con el aprendizaje autónomo, desarrollo de la creatividad y capacidad de adaptación a situaciones nuevas y cambiantes. Asimismo, suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento, que permiten al individuo aproximarse a la realidad en toda su complejidad y no como un conjunto de hechos aislados.

### Competencia contextual

Se trata de la capacidad de incorporar a la práctica educativa los principios esenciales de los procesos de aprendizaje que, a la vez de justificar el propio modelo docente, permitan situar la docencia en el contexto epistemológico y sociocultural de la materia que imparte.

Elementos que definen esta competencia:

- Analizar el contexto de enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores en su disciplina.
- Mantener una continua capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales, académicos y sociales.
- Trabajar para responder a las diferentes tareas y desafíos que se presentan en el quehacer docente.
- Manifiestar en todas las actuaciones un compromiso ético, transparencia y confidencialidad.
- Desarrollar un pensamiento reflexivo y crítico de la realidad docente.
- Participar activamente en proyectos y experiencias de mejora e innovación docente

### Competencia metacognitiva

Esta competencia es la que permite monitorizar, autoevaluar y reflexionar acerca de la propia praxis pedagógica, determinando las posibles áreas de debilidad y estableciendo medidas para su mejora

Elementos que definen esta competencia:

- Reflexionar e investigar sobre sobre la propia práctica y actuación docente, para buscar nuevas estrategias que permitan su modificación y mejora continua.
- Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación de la función del docente.
- Determinar las necesidades propias de formación para la mejora de la docencia.



- Conocer y participar en procesos de evaluación externa de la actividad docente siguiendo un modelo de mejora continua.

### **Competencias didácticas**

Este grupo de competencias hace referencia a las habilidades y conocimientos relacionados con el diseño y despliegue de las estrategias formativas y evaluativas acorde con las necesidades educativas de los estudiantes, contemplando las diferentes realidades sociales, culturales y personales existentes en el aula.

#### Competencia de planificación

Supone la capacidad para diseñar y desarrollar un programa académico, así como actividades docentes y otros recursos formativos, adaptados a las circunstancias de la institución, de la profesión y de la sociedad. Seleccionando para ello los contenidos disciplinares más relevantes que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

Elementos que definen esta competencia:

- Analizar y detectar los conocimientos previos de los estudiantes y sus expectativas de aprendizaje.
- Seleccionar y definir los objetivos, competencias y contenidos de la asignatura, de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en el perfil personal y profesional de los futuros titulados.
- Programar las actividades teórico-prácticas para el desarrollo de los contenidos, la adquisición de las competencias y la consecución de los objetivos.

#### Competencia metodológica

Se trata de la capacidad de favorecer y potenciar el aprendizaje y desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes, mediante la aplicación de estrategias metodológicas apropiadas, de acuerdo con modelos pedagógicos y éticos adecuados a cada contexto y situación educativa.

Elementos que definen esta competencia:

- Aplicar estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad de los estudiantes en el propio aprendizaje.
- Utilizar en el aula metodologías activas y participativas.

- Promover la interacción entre iguales y la colaboración entre estudiantes como estrategia de enseñanza aprendizaje.
- Manejar los espacios, recursos y tiempos adecuados para el correcto desarrollo de la labor docente.
- Seleccionar y utilizar las TIC como soporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y su contexto.

Competencia de evaluación:

Capacidad de desarrollar estrategias eficaces de seguimiento y evaluación de la adquisición de conocimientos y competencias por parte de los estudiantes, empleando para ello diferentes instrumentos acordes con la planificación docente y los objetivos de aprendizaje.

Elementos que definen esta competencia:

- Diseñar y aplicar diferentes procesos de evaluación (continua y final) acorde a los objetivos de aprendizaje y competencias que deben adquirir los estudiantes en la asignatura.
- Favorecer los procesos de tutoría académica a los estudiantes con el fin de optimizar el desarrollo de sus tareas académicas y los resultados en sus pruebas de evaluación.
- Proporcionar retroalimentación (feedback) continuada que favorezca el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes.

Competencia de comunicación instrumental

Es la capacidad de desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.

Elementos que definen esta competencia

- Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias.
- Expresarse oralmente de manera adecuada y clara, empleando el lenguaje científico-técnico de su disciplina en contextos de aula, tutoría o pruebas de evaluación.
- Garantizar una comunicación escrita correcta, empleando adecuadamente las normas y uso del idioma vehicular, así como el lenguaje científico-técnico de su disciplina.
- Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones.

- Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación.
- Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal.
- Identificar las barreras de comunicación instrumental en el contexto didáctico y plantear estrategias de mejora que permitan una buena comunicación instrumental con los estudiantes.

### **Competencias interpersonales**

Estas competencias hacen referencia a las capacidades individuales relativas a la expresión de los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica, así como de las destrezas sociales relacionadas con la capacidad de trabajo en equipo y la expresión de compromiso social de cooperación.

#### Competencia de comunicación interpersonal

Se trata de la competencia que permite establecer procesos de comunicación que promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza de los estudiantes, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando así un clima de empatía y compromiso ético con los estudiantes y compañeros.

#### Elementos que definen esta competencia

- Generar espacios donde los estudiantes puedan expresar con libertad su opinión sobre la asignatura, la docencia o el propio aprendizaje, recogiendo esta información y dando una respuesta apropiada.
- Expresar pensamientos, opiniones y emociones de forma asertiva, de manera que se facilite la comprensión de lo que se quiere transmitir y se muestre respeto hacia los otros.
- Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros.
- Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.
- Mostrar tolerancia hacia otros puntos de vista y actuaciones siempre que no atenten contra la integridad de las personas y sociedades.
- Crear un clima de empatía durante la comunicación interpersonal.
- Identificar las necesidades individuales del interlocutor durante el proceso de comunicación interpersonal.
- Respetar la diversidad cultural y sus implicaciones durante el proceso de comunicación interpersonal.
- Identificar las barreras de comunicación interpersonal en el contexto didáctico y plantear estrategias de mejora.

### Competencia de trabajo en equipo

Supone la capacidad de colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propio hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.

Elementos que definen esta competencia

- Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal.
- Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del equipo.
- Asumir las responsabilidades contraídas y llevar a cabo las tareas encomendadas de manera eficaz para cumplir los objetivos fijados por el equipo.
- Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del equipo y proponer los cambios necesarios para lograr los objetivos.
- Promover procesos de autoevaluación en el seno del equipo, como paso para la introducción de caminos y mejoras.
- Disponer de capacidad de trabajar en equipo con expertos y docentes de su disciplina, de otras áreas y en contextos tanto nacionales como internacionales.
- Capacidad para afrontar y resolver los conflictos y problema que puedan surgir en el equipo.

### **Competencia disciplinar**

Se trata de la capacidad para desarrollar las actividades propias de la profesión enfermera con eficacia, calidad y seguridad, demostrando un elevado nivel de conocimientos y habilidades relacionados con esta disciplina.

Elementos que definen esta competencia

- Mantener una actualización constante de los conocimientos disciplinares de la Enfermería.
- Dominar la metodología de investigación en cuidados y Enfermería Basada en la Evidencia.
- Disponer de una elevada capacidad de juicio clínico.
- Aplicar la metodología y taxonomía enfermera en la gestión de cuidados.
- Conocer en profundidad los elementos de gestión de la calidad y seguridad clínicas.  
Disponer de habilidades y conocimientos en metodologías de Simulación Clínica avanzada.

