



Estudio sobre la relevancia de las competencias del profesional de la enfermería desde la perspectiva estudiantil

Study about the relevance of competences of the nursing professional from the student's perspective

Gladys Cora,
María Aponte Correa,

Universidad Ana G. Méndez Campus Virtual, Puerto Rico

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 7 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 01 de julio de 2016

Fecha de revisión: 11 de julio de 2016

Fecha de aceptación: 17 de julio de 2016

Cora, G. y Aponte, M. (2016). Estudio sobre la relevancia de las competencias del profesional de la enfermería desde la perspectiva estudiantil. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 7(1). 162 – 173.



Estudio sobre la relevancia de las competencias del profesional de la enfermería desde la perspectiva estudiantil

Study about the relevance of competences of the nursing professional from the student's perspective

Gladys Cora, um_gcora@suagm.edu
María Aponte Correa, maponte39@suagm.edu

Universidad Ana G. Méndez Campus Virtual, Puerto Rico

Resumen

A través de este trabajo de investigación "*Estudio sobre la relevancia de las competencias del profesional de la enfermería desde la perspectiva estudiantil*", se pretende conocer la importancia que tiene para las instituciones universitarias evaluar la calidad de los procesos educativos a través de la participación de sus alumnos. Esta investigación se basa en la metodología descriptiva denominada un estudio de encuesta. Para la obtención de información se utiliza una escala tipo Likert con cinco categorías de respuesta. La escala está compuesta por veintidós competencias del grado profesional de Enfermería. A través del instrumento, un grupo de los alumnos de este programa de preparación profesional respondió a la encuesta ofreciendo su opinión sobre las veintidós competencias previamente identificadas para el profesional de Enfermería. Utilizando dos alternativas (tienes y/o debes tener), los alumnos presentaron información esencial a la administración universitaria sobre su programa de estudio. Para esta investigación se identificaron dos objetivos básicos. El primero es, determinar cuáles son las competencias que deben adquirir los profesionales de Enfermería en opinión del alumnado. El segundo objetivo establecido en la investigación es, conocer la percepción que el alumnado tiene con respecto al grado en que ha adquirido las competencias propias del profesional de Enfermería.

Abstract

The "*Study of the relevance of competences of the nursing professional from the students' perspective*", examines the importance that universities give to the quality of educational processes through students' participation. This research is based on the descriptive methodology called a survey study. A Likert type scale with five categories of response is used for obtaining information. The scale consists of twenty-two competences of the Nursing degree. Through the instrument a group of students from the program responded to the survey offering their opinion about the twenty-two competitions previously identified for the nursing professional. Using two alternatives (you have or you must have) students presented essential information to the university administration regarding their study program. Two basic objectives were identified for this research. The first is to determine what are the nursing profession competencies that they must obtain in the opinion of students. The second objective in the research is to know the perception that students have with respect to the degree in which they had developed their own nursing professional competencies.

Palabras clave

Competencia; Enfermería; Educación Superior; Calidad; Evaluación del impacto; Aprendizaje significativo; Actitudes; Aptitudes

Keywords

Competence; Nursing; Higher Education; Quality; Evaluation of impact; Significant Learning; Attitudes; Aptitudes

1. Introducción

La voz activa de los estudiantes en su preparación académica puede revelar nuevas rutas a los encargados de desarrollar y diseñar sus currículos de manera pertinente y significativa.

Nuestra población objeto estudio son estudiantes participantes del programa de preparación del profesional de Enfermería de una Universidad privada. Es importante conocer que los programas de Enfermería, tanto en Europa, como en América, son altamente reglamentados por comisiones acreditadoras profesionales. El perfil de egresado del programa de Enfermería está estrechamente relacionado con la identificación y el desarrollo de competencias. Este, está unido a la forma en cómo el alumno necesita desarrollar competencias en su programa de estudio ya que estas pueden lograrse a través del uso de diferentes tipos, de técnicas y de formatos para la enseñanza y el aprendizaje.

Para efectos de esta investigación, se analizaron tres fuentes primarias para identificar las competencias que debe dominar el alumnado del programa de preparación de Enfermería. Estas fuentes son: el Proyecto Tuning Europa (2000), el Proyecto Tuning América Latina (2007) y las competencias establecidas por la *Accreditation Commission for Education in Nursing* (ACEN) (2013). Los Proyectos Tuning Europa (2000) y Tuning América Latina (2007) identificaron un grupo de competencias (genéricas y específicas) esenciales para los egresados del Programa de preparación del profesional de la Enfermería. De acuerdo al Proyecto Tuning Europa (2000), el egresado de este programa académico debe contar con dieciocho competencias para ejercer su profesión adecuadamente. El Proyecto Tuning América Latina (2007) identifica un total de veintisiete competencias para este profesional. Las competencias identificadas por ACEN (2013) (agencia acreditadora) forman parte de las competencias generales y específicas de las listas establecidas por ambos proyectos. Se creó una matriz con las tres fuentes identificadas y se escogieron veintidós competencias (genéricas y específicas) para el desarrollo del instrumento de la encuesta.

1.1. Origen y definición del término competencias

El término Competencia tuvo su origen a principios de los años 70, en los Estados Unidos de América. Su creador fue el doctor David McClellan (1973), profesor de la Universidad de Harvard. El Gobierno de Estados Unidos de América le encomendó seleccionar a un grupo de jóvenes diplomáticos, que representarían a su país en los lugares donde fuesen destinados (Spencer, 1993, p. 4). A través de los resultados de su investigación, este investigador demostró que los expedientes académicos y las pruebas de inteligencia por sí solos, no predicen necesariamente el éxito profesional de las personas. McClellan, (citado en Martínez, 2011), señala que un buen predictor del rendimiento de la persona puede ser estudiar y analizar su ejecutoria en el escenario de trabajo. De esa manera se pueden contrastar las características de quienes son las personas exitosas, de aquellas que tienen una ejecutoria promedio. (Martínez, 2011, p. 2).

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior del año 1998, la UNESCO estableció que las nuevas generaciones deben contar con competencias y nuevos conocimientos para construir lo que será definitivamente su futuro:

“La Educación Superior se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad para lo cual requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo” (UNESCO, 1998, p. 1-4)

De acuerdo a la UNESCO, competencia es *“el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”* (UNESCO, 1998).

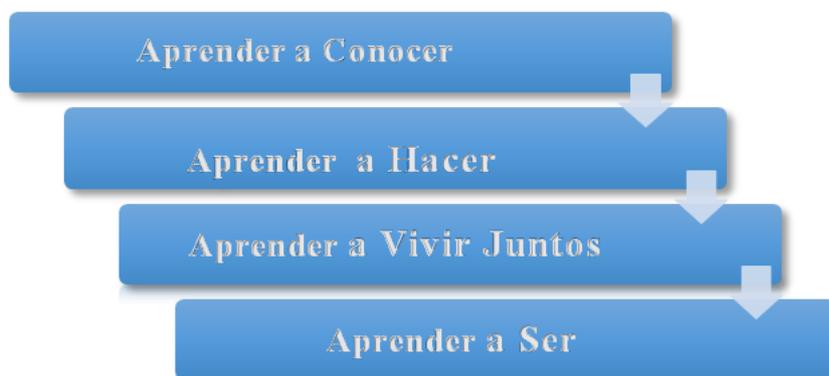
En la Conferencia Mundial sobre la Educación de la UNESCO (1998), se planteó que es importante promover el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para ayudar al desarrollo económico, social y cultural de la Sociedad de la Información. En la Conferencia se estableció que las tareas de la educación están unidas por medio de las competencias a cuatro funciones principales:

- Generar nuevos conocimientos
- Capacitar personas altamente calificadas
- Promocionar servicios a la sociedad
- La función ética

Uno de los conceptos que surgen como resultado de esta Conferencia es la relevancia que tendrá la educación a lo largo de toda la vida. De acuerdo a los participantes de este encuentro, este asunto es de gran importancia para los desarrollos que se generan en el Siglo XXI.

La concepción de lo que es la educación a lo largo de la vida permite que la persona se involucre en actividades variadas. Entre estas, podemos mencionar las actividades para promoverse a nuevos puestos de trabajo, la formación relacionada con la vida profesional para perfeccionar, refinar y/o nivelar conocimientos, para superarse personalmente, entre otras cosas. Según la UNESCO (1998), la educación a lo largo de la vida se sostiene en los cuatro pilares de la educación. Estos pilares se conocen como: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Gráfico 1: Pilares de la Educación



Delors, UNESCO, 1998
Elaboración Propia

Según Gripenberg y Lizarte (2012) es necesario plantearse la base fundamental para orientar el currículo. Entre los planteamientos de Tobón (2006), este establece que *“las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo”* (p. 1).

1.2. Competencias genéricas

De acuerdo a la literatura, existen varios tipos de competencias genéricas o generales. Estas competencias se dividen en tres grupos fundamentales: Instrumentales, Personales y Sistémicas. Es importante señalar que estos tres tipos de competencias genéricas se subdividen a su vez en otros aspectos concretos.

Existe una infinidad de definiciones para el término competencias genéricas. Una definición de este término es la propuesta por Benarroch & López (2015) en la que establecen que *“las competencias genéricas son las capacidades que independientemente de un entorno de*

aprendizaje concreto, resultan relevantes para desempeñar de manera idónea cualquier profesión” (p. 47).

Bravo (2007) señala que *“las competencias genéricas identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc., que son comunes a todos o a la mayoría de las titulaciones” (p. 6).*

De acuerdo a Palomares (2014):

“El concepto competencia, en el ámbito educativo, ha ido adquiriendo una conceptualización más integral, por lo que supone una combinación multifuncional y transferible de habilidades prácticas, conocimientos, motivación para aprender, valores éticos, actitudes, aptitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se organizan y movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo”. (p.118)

Según Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2012)

“La reflexión sobre un enfoque curricular basado en competencias está conectada con la última oleada de reformas escolares en todos los países avanzados, lo que otorga al debate una dimensión de amplitud que nos obliga a buscar referencias para el debate en un marco de internacionalización con una necesidad a la que nunca se había enfrentado el colectivo docente”. (p.111)

Una aproximación de competencias la podemos lograr a partir de la definición dada por Echeverría (2001), al descomponer las competencias profesionales desde los pilares de la educación propuestos por UNESCO. Estas competencias son:

- a) Competencia Técnica (saber): La persona tiene los conocimientos especializados que le permiten dominar los contenidos, así como las tareas vinculadas a lo laboral como un experto.
- b) Competencia metodológica (saber hacer): La persona puede aplicar los conocimientos a situaciones concretas en el escenario laboral utilizando los procedimientos establecidos para ello, buscando la solución de problemas de forma autónoma y teniendo la capacidad para transferir adquiridas a otros tipos de situaciones.
- c) Competencia participativa (saber estar): La persona puede participar en el escenario laboral, teniendo inclinación al entendimiento interpersonal, así como a la comunicación y cooperación con los otros. Este manifiesta un comportamiento orientado al grupo.
- d) Competencia personal (saber ser): La persona tiene la capacidad de actuar de acuerdo a su manera de pensar, asumiendo las responsabilidades concernientes a sus decisiones. Cuenta con una imagen realista de sí mismo y actúa de acuerdo a sus propias convicciones, asumiendo responsabilidades por las mismas.

1.3. Competencias específicas

Benarroch & López (2015) establecen que *“las competencias específicas se refieren a los conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con el desempeño laboral. De acuerdo a estas, el estudiante debe tener la capacidad de reflexionar y de ejecutar basándose en su conocimiento” (p.47).*

2. Metodología de abordaje y diseño planteado

Esta investigación se circunscribe a la metodología descriptiva y con mayor detalle y precisión en lo que Babbie (2000), Mc Millan y Schumacher (2005) y Bisquerra (2014) denominan un estudio de encuesta. Para su implantación, se ha administrado una escala en formato de respuesta Likert a un conjunto de alumnos/as para determinar su opinión sobre un total de veintidós competencias del profesional de Enfermería. Los principales objetivos de esta investigación son:

- a) Determinar cuáles son las competencias que deben adquirir los profesionales de Enfermería en opinión del alumnado.
- b) Conocer la percepción que el alumnado tiene con respecto al grado en que ha adquirido las competencias propias del profesional de Enfermería.

2.1. Variables del estudio

El estudio presenta diferentes variables relacionadas con los objetivos y el planteamiento de la investigación. En este sentido, contemplamos dos tipos de variables diferentes. Tenemos las variables identificativas que conforman la escala administrada como, por ejemplo, su género (hombre vs mujer), etc. y que bien podríamos denominar como variables independientes de tipo atributivo, cuya utilidad estriba en determinar los efectos diferenciales que pueden crear sobre la valoración de las veintidós competencias contempladas. En segundo lugar, tendríamos la valoración de esas competencias del grado profesional de Enfermería. A este conjunto de variables podríamos denominarlas variables criterio o dependientes.

2.2. Recogida de información

2.2.1. Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de información se utiliza una escala en formato Likert con cinco categorías de respuesta: ninguna, poca, suficiente, bastante y total competencia. La escala está conformada por veintidós competencias del grado profesional de Enfermería que contemplan dos dimensiones de respuesta (tienes y debes tener).

2.2.2. Proceso de muestreo y características muestrales

Para esta investigación, se considera como muestra del estudio al conjunto de alumnos de Enfermería de una Universidad privada a los que se les administró la escala. Como estrategia de muestreo con Coyne (1997), Kuzel (1999) y Morse (1991) debemos destacar que se ha utilizado un muestreo de naturaleza cualitativa denominado muestreo intencionado (purposive sample o judgemental).

2.3. Criterios de calidad del instrumento de recogida de información

2.3.1. Confiabilidad como consistencia interna de la escala administrada

Para determinar la estabilidad y coherencia de la escala de medición utilizada, y dado que hemos realizado una sola administración, contemplamos la confiabilidad como consistencia interna. Para esos casos, el coeficiente más conveniente es el coeficiente de α de Cronbach. Los resultados obtenidos por dicho coeficiente ascienden a α (tienes) = 0.94 y α (debes tener) = 0.95.

Con Mateo y Martínez (2008), Morales (2003-2008) y Muñiz (2003), podemos afirmar que se han conseguido, en ambos casos, coeficientes de confiabilidad realmente consistentes que denotan la alta intercorrelación que guardan los ítems entre sí y en relación a los elementos valorados.

2.3.2. Validez de contenido

Para garantizar la validez de contenido, en qué grado la escala mide el constructo para el cual han sido concebida hemos sometido la escala al juicio valorativo de siete expertos que han emitido dictámenes operativizados en categorías de valoración que incluyen los siguientes valores: 1: nada; 2: poco; 3: bastante y 4: total y contemplan tres dimensiones: claridad, relevancia y pertinencia. Debido a la extensión de los resultados obtenidos destacamos que en todos los casos se han obtenido valores promedios por encima de 3.50 y, teniendo en cuenta la aproximación de Barbero Vila y Suárez (2010), los coeficientes de ambigüedad obtenidos (recorridos intercuartílicos) han resultado todos sin excepción, con valores comprendidos entre 0 y 1. Por lo tanto, los ítems pueden y deben quedarse como están formulados en forma de competencia.

2.3.3. Validez criterial

Para el cálculo de la validez criterial de la escala hemos calculado las correlaciones ítem-total corregidas de cada uno de los ítems. Dichas correlaciones están referidas a los coeficientes de correlación de Pearson que se establecen entre cada ítem individualmente y el total de la escala omitiendo los valores de dicho ítem en el sumatorio. Para su interpretación deberemos contemplar si dichos coeficientes de correlación de Pearson se encuentran en valores $r > .20$. A este respecto, se han conseguido correlaciones ítem total corregidas por encima de $r > 0.20$ en la mayoría de los 22 ítems contemplados.

3. Análisis y discusión de datos

Para el análisis de la información recolectada de la escala se utilizaron los programas SPSS 23 y la hoja de cálculo Excel. Hemos implantado los análisis de naturaleza descriptiva e inferencial necesarios para responder al objetivo de investigación planteado.

Presentamos las medias aritméticas obtenidas por las 22 competencias en su doble dimensión (tienes y debes tener) para observar las posibles diferencias, si estas existiesen. Para ello proponemos un doble recurso; primero una tabla comparativa con la explicación de las medias aritméticas conseguidas por cada dimensión y en segundo lugar, un gráfico comparativo donde se pueden apreciar visualmente las posibles distancias entre las situaciones competenciales reales y las deseables.

Tabla 1:

Medias obtenidas por las competencias (dimensiones tienes y debes tener), según la valoración del alumnado.

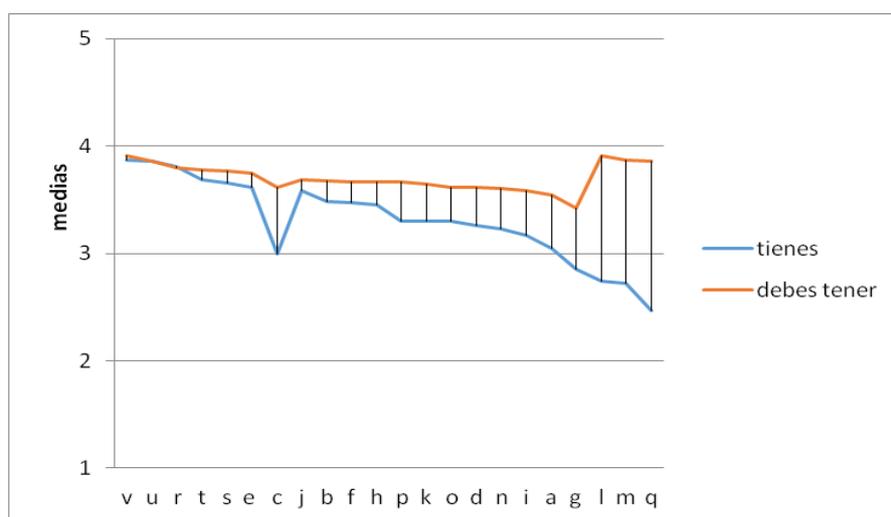
COMPETENCIAS	N	Media (tienes)	Media (debes tener)
Defiendes la dignidad de la persona y el derecho a la vida. (v)	93	3.87	3.91
Reconoces, respetas y apoyas las necesidades espirituales de las personas. (u)	93	3.86	3.86
Demuestras respeto por la cultura y los derechos humanos en tus intervenciones de enfermería en el campo de la salud. (r)	93	3.81	3.80
Trabajas dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión. (t)	93	3.69	3.78
Aprendes y te actualizas. (s)	93	3.66	3.77
Trabajas en equipo. (e)	93	3.61	3.75
Tienes capacidad de abstracción, análisis y síntesis. (c)	93	3	3.61
Estableces comunicación clara y efectiva. (j)	93	3.58	3.69

COMPETENCIAS	N	Media (tienes)	Media (debes tener)
Haces uso de las tecnologías de la información en tu trabajo. (b)	93	3.48	3.68
Aplicas los conocimientos en la práctica de la Enfermería. (f)	93	3.47	3.67
Prestas servicios de forma segura y eficaz. (h)	93	3,45	3,67
Dominas tu área o disciplina. (p)	93	3.30	3.67
Trabajas bien bajo presión. (k)	93	3.30	3.65
Adquieres nuevos conocimientos con rapidez. (o)	93	3.30	3.62
Redactas informes o documentos. (d)	93	3.26	3.61
Tomas decisiones asertivas en el cuidado de la salud. (n)	93	3.23	3.60
Haces uso de investigación en la práctica de la Enfermería. (i)	93	3.17	3.58
Encuentras nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud. (a)	93	3.05	3.54
Diseñas sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas. (g)	93	2.85	3.42
Haces uso de los recursos de salud de la comunidad. (l)	93	2.74	3.91
Escribes y hablas en idiomas extranjeros. (m)	93	2.72	3.87
Participas en organizaciones profesionales para el avance de la profesión. (q)	93	2.47	3.86

Fuente: Elaboración Propia

- Situación en la que la competencia que se posee es menor que la deseada (tienes < debes tener).
- Situación en la que la competencia que se posee es igual que la deseada (tienes = debes tener).
- Situación en la que la competencia que se posee es mayor que la deseada (tienes > debes tener).

Gráfico 1: Comparativa entre las situaciones competenciales reales (tiene) con las deseadas (debe tener), según la opinión del alumnado.



Fuente: Elaboración Propia

4. Hallazgos y conclusiones

La voz de los alumnos en términos de su preparación académica debe escucharse en cualquier escenario educativo. Sus experiencias previas, así como el valor que estos otorgan a las competencias profesionales como conjunto, pueden servir de guía a la administración universitaria para revisar y/o actualizar los currículos de los programas de enfermería, establecer programas para la capacitación de los docentes y revisar su misión y visión institucional.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, establece que en el futuro, el éxito de los sistemas educativos ya no se va a medir por lo que se gasten en educación, o por cuántos individuos obtengan una titulación, sino por los resultados educativos y por su impacto en el progreso social y económico (OCDE, 2010, p.14). Esta organización destaca, además que los sistemas educativos tienen que preocuparse porque sus egresados posean las competencias adecuadas para ser exitosos en el mundo laboral.

Como se desprende de la observación de la tabla y gráfico anteriores, en casi la totalidad de las 22 competencias valoradas por el alumnado, exactamente en 20 competencias, este (el alumnado) afirma poseer dichas competencias en menor medida de lo que fuese conveniente para el desarrollo adecuado en su futura vida laboral en el sector de la Enfermería. En este contexto, podemos apreciar, como independientemente de la dimensión valorada (tienes vs debes tener) los promedios alcanzados sobrepasan en casi la totalidad (excepto en cuatro competencias, las competencias g, l, m y q) de las competencias el punto arquimediano de 3. En algunos casos, las diferencias entre la dimensión “tienes” y “debes tener” sí que son considerables siendo coincidentes con el caso de las competencias g, l, m y q (competencias sobre el diseño de sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas; sobre el uso de los recursos de salud de la comunidad, sobre la escritura y el hablar en idiomas extranjero, así como sobre la participación en organizaciones profesionales para el avance de la profesión).

Por el contrario, solo una competencia, la referida a que el alumnado demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en tus intervenciones de enfermería en el campo de la salud, la dimensión “tienes” ha obtenido una media ligeramente superior a “debes tener” (3.81 vs 3.80 respectivamente).

También se produjo un empate en la competencia “Reconoce, respeta y apoya las necesidades espirituales de las personas” donde las dimensiones “tienes” y “debes tener” han obtenido idénticas medias aritméticas (3.86 vs 3.86).

Para comprobar si estas diferencias entre la realidad competencial que dice acreditar el alumnado y la que sería conveniente se debe al azar o no, hemos implantado una prueba de significación estadística. Dado, el incumplimiento de algunos supuestos paramétricos (como el de normalidad y el homocedasticidad), hemos considerado conveniente el desarrollo de una prueba no paramétrica más adecuada. En este caso, al tratarse de la comparación de dos muestras relacionadas (tienes vs debes tener) el estadístico más apropiado, es la prueba de Wilcoxon. Los resultados logrados a este respecto han sido los siguientes:

Tabla 2:

Puntuaciones tipificadas (z) y significaciones estadísticas asociadas a la prueba de Wilcoxon al comparar la realidad competencial que afirma acreditar el alumnado y la que sería conveniente.

COMPARATIVA DE COMPETENCIAS POR BINOMIOS (tienes vs debes tener)	Z asociada la prueba de Wilcoxon	Sig. asintótica (bilateral)
Encuentras nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud. (debes tener) - Encuentras nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud. (tienes)	-5.674 ^b	.000***

COMPARATIVA DE COMPETENCIAS POR BINOMIOS (tienes vs debes tener)	Z asociada la prueba de Wilcoxon	Sig. asintótica (bilateral)
Haces uso de los recursos de salud de la comunidad. (debes tener) - Haces uso de los recursos de salud de la comunidad. (tienes)	-5.575 ^b	.000***
Tienes capacidad de abstracción, análisis y síntesis. (debes tener) - Tienes capacidad de abstracción, análisis y síntesis. (tienes)	-5.504 ^b	.000***
Redactas informes o documentos. (debes tener) – Redactas informes o documentos. (tienes)	-4.029 ^b	.000***
Trabajas en equipo. (debes tener) – Trabajas en equipo. (tienes)	-2.448 ^b	.014*
Aplicas los conocimientos en la práctica de la Enfermería. (debes tener) - - Aplicas los conocimientos en la práctica de la Enfermería. (tienes)	-2.257 ^b	.024*
Diseñas sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas. (debes tener) - Diseñas sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas. (tienes)	-5.727 ^b	.000***
Prestas servicios de forma segura y eficaz. (debes tener) - Prestas servicios de forma segura y eficaz. (tienes)	-3.031 ^b	.002**
Haces uso de investigación en la práctica de la Enfermería. (debes tener) - Haces uso de investigación en la práctica de la Enfermería. (tienes)	-4.780 ^b	.000***
Estableces comunicación clara y efectiva. (debes tener) - Estableces comunicación clara y efectiva. (tienes)	-2.667 ^b	.008**
Trabajas bien bajo presión. (debes tener) – Trabajas bien bajo presión. (tienes)	-4.031 ^b	.000***
Haces uso de las tecnologías de la información en tu trabajo. (debes tener) - Haces uso de las tecnologías de la información en su trabajo. (tienes)	-2.811 ^b	.005**
Escribes y hablas en idiomas extranjeros. (debes tener) - Escribes y hablas en idiomas extranjeros. (tienes)	-5.480 ^b	.000***
Tomas decisiones asertivas en el cuidado de la salud. (debes tener) - Tomas decisiones asertivas en el cuidado de la salud. (tienes)	-4.751 ^b	.000***
Adquieres nuevos conocimientos con rapidez. (debes tener) - Adquieres nuevos conocimientos con rapidez. (tienes)	-4.598 ^b	.000***
Dominas tu área o disciplina. (debes tener) - Dominas tu área o disciplina. (tienes)	-3.888 ^b	.000***
Participas en organizaciones profesionales para el avance de la profesión. (debes tener) - Participas en organizaciones profesionales para el avance de la profesión. (tienes)	-5.809 ^b	.000***
Demuestras respeto por la cultura y los derechos humanos en tus intervenciones de enfermería en el campo de la salud. (debes tener) - Demuestras respeto por la cultura y los derechos humanos en tus intervenciones de enfermería en el campo de la salud. (tienes)	-.118 ^c	.906
Aprendes y te actualizas. (debe tener) - Aprendes y te actualizas. (tienes)	-3.780 ^b	.000***
Trabajas dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión. (debes tener) - Trabajas dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión. (tienes)	-1.799 ^b	.072
Reconoces, respetas y apoyas las necesidades espirituales de las personas. (debes tener) - Reconoces, respetas y apoyas las necesidades espirituales de las personas. (tienes)	-.243 ^b	.808
Defiendes la dignidad de la persona y el derecho a la vida. (debes tener) - - Defiendes la dignidad de la persona y el derecho a la vida. (tienes)	-1.265 ^b	.206

Fuente: Elaboración Propia

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo.

b. Se basa en rangos negativos.

c. Se basa en rangos positivos.

Diferencias estadísticamente significativas a * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Como apreciamos, las medias obtenidas por las 22 competencias contempladas reportan diferencias estadísticamente significativas $p < .05$ en las dimensiones “tienes” y “debes tener” en 18 ocasiones (en 18 competencias de las 22 competencias). En estas competencias, en todos

los casos sin excepción, las medias reportadas por las competencias en la dimensión “*tienes*” son menores que las de la dimensión “*debes tener*”, es decir, se producen condiciones donde la situación en la que la competencia que se posee es menor que la deseada ($tienes < debes tener$). En cuatro situaciones (cuatro competencias) no se reportan diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones “*tienes*” y “*debes tener*” ($p > .05$). Las cuatro competencias en cuestión son:

- a) “*Demuestras respeto por la cultura y los derechos humanos en tus intervenciones de enfermería en el campo de la salud*”, donde al contrario que en las 18 competencias anteriores la dimensión “*tienes*” ha obtenido una media ligeramente mayor que la de “*debes tener*”.
- b) “*Trabajas dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión*” y “*Defiendes la dignidad de la persona y el derecho a la vida*”. En ambas competencias, los promedios de las dimensiones “*tienes*” son más bajos que los de “*debes tener*”, aunque no hay tantas diferencias para que se reporten diferencias estadísticamente significativas.
- c) “*Reconoces, respetas y apoyas las necesidades espirituales de las personas*”. Esta es la única competencia donde las dimensiones “*tienes*” y “*debes tener*” han logrado medias similares. Por razones obvias, no se han reportado diferencias estadísticamente significativas.

Para finalizar con los resultados y discusión de estos dos primeros objetivos hemos cruzado cada una de las variables consideradas identificativas en el instrumento administrado al alumnado (género, intervalos de edad...) con cada uno de los 22 ítems en su doble dimensión para determinar si dichas variables reportaban, o no, diferencias estadísticamente significativas. Ninguno de los cruces implantados a través de dos pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney cuando los niveles a comparar eran 2 y el ANOVA de una vía de Kruskal-Wallis cuando los niveles a comparar eran > 2) han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$). Para este caso significa que ni el género, edad... del alumnado encuestado en nuestra investigación es determinante para ofrecer resultados diferenciales a la hora de valorar las 22 competencias propuestas en su doble dimensión.

Cónsonos con la realidad del mundo contemporáneo, a través de la investigación, los alumnos encuestados evidenciaron la importancia que tiene el respeto a la cultura y a los derechos humanos.

5. Referencias

- Área, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? En: “Competencias informacionales y digitales en educación superior” [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7:2. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la Investigación Social*. México: International Thompson Editores.
- Bar, G. (2004). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo* <http://www.campus-oei.org/de/gb.htm>
- Barbero, M.I., Vila, E. y Suárez, J.C. (2010). *Psicometría*. Madrid: UNED
- Benarroch, A. y López Vallejo, M.A. (Enero, 2015). *Las competencias del profesorado universitario en el EEES: Síntesis retos y desafíos de la educación superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. España: Sínesis, S.A.
- Bisquerra, R. (coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*, 4º ed. Madrid: La Muralla.

- Bravo, N. (2007). *Competencias Proyecto Tuning Europa: Tuning América Latina*. Bogotá, D.C. http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbc_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf
- Coyne, I.T. (1997). Sampling in qualitative research: Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries. *Journal of Advanced Nursing*, 26, 623-630.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Echevarría, A. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31:91, 35-56.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3(1), 109-119.
- Gripenberg, M. y Lizarte, E. (2012). El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3(1), 14-24.
- Kuzel, A.J. (1999). Sampling in qualitative inquiry. In B.F. Crabtree and W.L. Miller *Doing Qualitative Research* (2nd ed.), (pp. 33-45). CA: Sage Publications
- Martínez, A M. (2011). Competencias: orígenes, concepto y aportaciones. Recuperado de: <http://suite101.net>
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- McClelland, D. (1993). Introduction. En L.M Spencer y S.M. Spencer (eds.), *Competence at work*. New York: John Wiley and Sons.
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Morales, P., et al. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid. La Muralla.
- Morales, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid. Universidad Pontificia Comillas.
- Morse, J.M. (1991). Strategies for sampling. In J.M. Morse (ed.) *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue*, pp. 127-145. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2010). *Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana Educación S.L.
- Palomares, A. (2014). Metodologías innovadoras para promover las competencias emocionales de los docentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 116-129.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: models for superior Performance*. New York: Wiley.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- UNESCO (5 - 9 de octubre de 1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en París.
- Woodruffe, C. (1992). What is meant by a competency? *Leadership and Organization Development Journal*, 14(1), 29-36. Recuperado de: <http://www.wordreference.com/definicion/reduccionismo>