

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



**Las competencias del futuro profesional de
Enfermería en una universidad privada de Puerto
Rico desde la perspectiva del profesorado, el
alumnado y los empleadores**

Gladys L. Cora Izquierdo

Doctoranda

Directores:

Dr. Andrés Soriano Díaz

Dra. María del Carmen López López

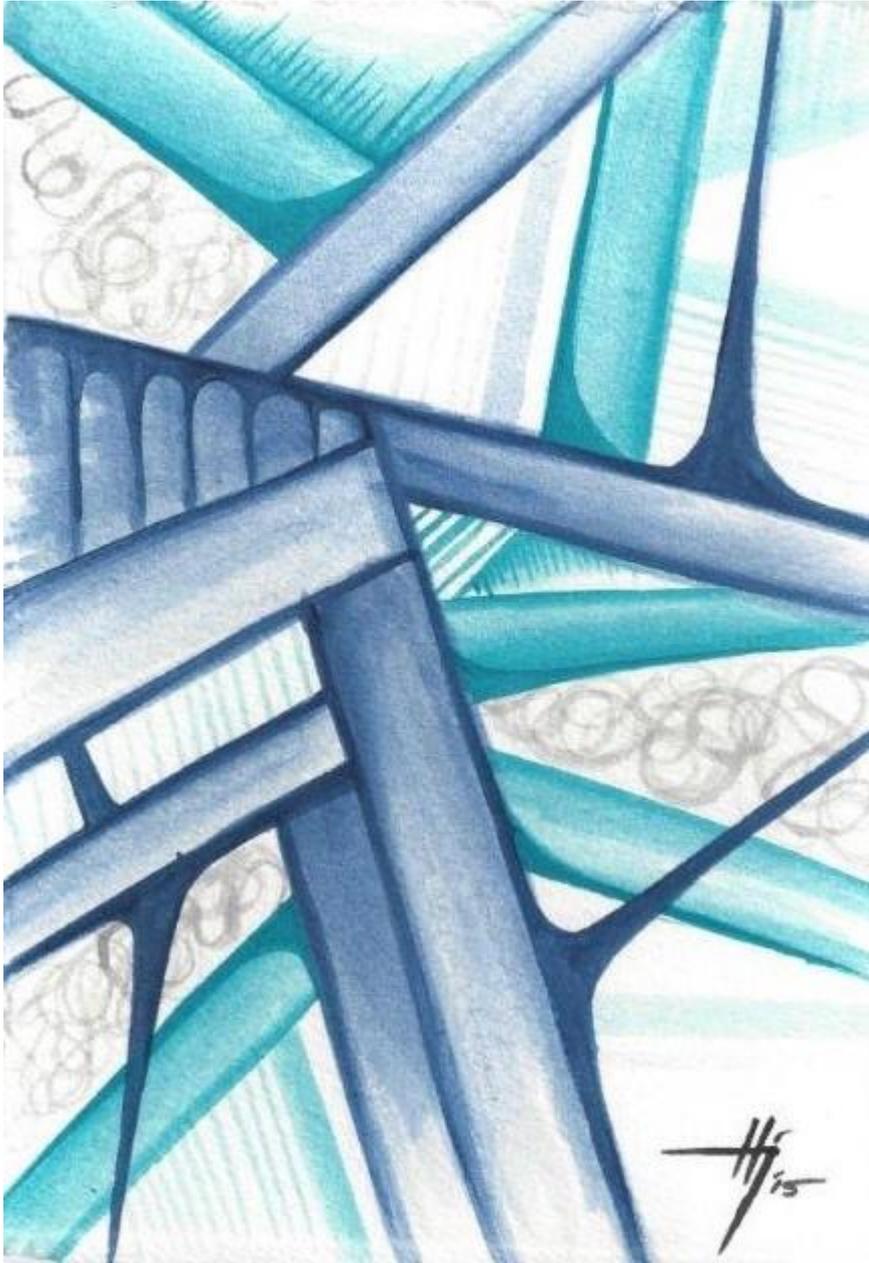
GRANADA, 2017

Gf kqt<Wplxgtukf cf "f g'I tpcf c0Vguku'F qevqtcngu'"

Cwqt<I mf {u'Eqt'Ks wgtf q'"

KUDP <9: /: 6/; 385/398/9'"

WTKj wr <lj f rj cpf rjgv326: 3167: 73



Certificado de Autenticidad

Hj by: Hjalmar



Título: "Perspectivas Varias"

Medio: Acuarela

Tamaño: 176mm X 250mm (B5)

El siguiente documento certifica la autenticidad de la obra titulada "Perspectivas Varias". Está hecha en acuarela y fue realizada con el propósito de formar parte de la Tesis Doctoral de la Profesora Gladys Cora titulada, *Las competencias del profesional de Enfermería de una Universidad privada en Puerto Rico desde la perspectiva del profesorado, el alumnado y los empleadores*. Esta es una pieza única.

Certifico correcto:

A handwritten signature in dark ink, appearing to read "Hjalmar López Fernández". The signature is fluid and stylized, written over a horizontal line.

Hjalmar López Fernández

Artista Plástico

DEDICATORIA

A mi padre Joaquín Cora Romero y a mi querida madre Gladys Izquierdo.

Con su amor formaron lo que soy hoy. Desde el cielo están celebrando este logro personal. Me enseñaron a ser la persona que soy, a ser un alma libre, a luchar por mis convicciones y a mantenerme en pie firme ante la vida. Su bondad y su amor eterno siempre estarán conmigo. Hoy les digo, este barco llegó a puerto seguro.

Johnny

Mi querido compañero de vida. Agradezco el sacrificio de tu tiempo, de tu apoyo incondicional y el espacio para que yo logre mis sueños. Gracias por tu paciencia en todo este recorrer.

José Joaquín, mi estimado hermano.

Siempre estás pendiente de mí. Me adviertes que la meta está cerca y la lograré. Tu deseo de superación ante las pruebas que la vida te ha presentado, son ejemplo para mí.

Wilma

Mi prima del alma. Quien desde su hogar en Florida está pendiente de todas mis inquietudes. Gracias por todo tu apoyo y cariño.

AGRADECIMIENTOS

Dr. Federico M. Matheu (QEPD), Rector de la Universidad Metropolitana. Siempre recordaré su frase “hace tiempo que no soñamos”. De él aprendí a soñar, a amar las pequeñas cosas y a lograr lo que parecía imposible. Construía castillos en su mente y con sus gestos y su hablar pausado lograba que todos viéramos sus sueños. Este fue uno de sus sueños. Gracias por impulsar la idea de que completara mis estudios doctorales. Y como bien usted mismo diría, estaré siempre muy agradecida de haberlo conocido. Usted vivirá para siempre en mi corazón.

Dra. María D. Aponte, la hermana que la vida me regaló. Siempre presente en todos los eventos importantes de mi vida dándome su apoyo incondicional. Gracias por todas las tardes y noches que estuviste conmigo en este andar. Gracias por sacrificar algunas mañanas de sueño para acompañarme en el recogido de datos. A Gaspar, tu esposo, le agradezco toda su paciencia y su amor.

Brenda Ortiz y Carlos Camacho, gracias por su apoyo todos los días de mi vida en la oficina. Durante mis estancias en Granada lograron que todo funcionara de forma mágica a la distancia. Ustedes me han enseñado que en realidad ningún lugar está lejos.

Dra. María de los Ángeles Ortiz, mi querida mentora de toda la vida. Quien siempre está pendiente de mis tristezas y alegrías. No importa cuán complicada esté tu vida profesional de reuniones y eventos, separas un minuto de tu tiempo para hacerte presente.

Dr. Gregorio Villegas, mi mosquetero mayor. Con tu humor llenas cada tarde cuando me preguntas, por dónde andamos. ¿Te falta mucho? ¿Cómo van los datos? Agradezco cada uno de tus consejos y que formarás parte de mi equipo de gente especial.

Dr. Carlos Padín, le agradezco que diera continuidad al compromiso del doctor Matheu. Gracias por darme el tiempo y el apoyo para lograr mis metas profesionales. Estaré eternamente agradecida por eso.

Dra. Zaida Vega, gracias por ser la gestora del acuerdo con la Universidad de Granada para hacer posible que un grupo de personas de nuestra institución alcanzaran su meta de terminar sus estudios doctales.

A la doctora Migdalia Torres, le agradezco toda su comprensión y el espacio de tiempo que me brindara durante los últimos meses de mi trabajo de tesis para alcanzar mi meta. Gracias por todo su apoyo incondicional.

Al doctor Andrés Soriano, mi Director de Tesis, gracias por sus consejos. Agradezco su respaldo durante todo este tiempo.

Dra. María del C. López, mi Directora de Tesis, quien con su chispeante personalidad me hizo recordar que mis sueños son importantes. Con sus consejos y todo su apoyo incondicional me ayudó a lograr esta meta personal y profesional.

Gracias al doctor José Álvarez, quien me adoptó como amiga desde el primer momento en que me conoció. Gracias por compartir su casa con nosotros durante nuestras estancias en Granada. Gracias a su familia por acogernos como parte suya.

Ulises Díaz, gracias por el apoyo de ayudarme a organizar todos los datos de mi investigación.

Al doctor Clemente Rodríguez Sabiote, quien hizo que amara las estadísticas. Su simpatía y buen humor convirtieron el trabajo arduo más fácil. "You are the best".

Socorro Sánchez, una excelente bibliotecaria, gracias por regalarme de tu tiempo para colocar en orden mis referencias y datos bibliográficos.

Cynthia López, muchas gracias por tu apoyo. Siempre estás pendiente de los detalles que son importantes.

Ángel Avilés, agradezco el espacio que me proveyó para recoger los datos de la facultad y los estudiantes de su institución. Me recordaste que siempre podemos ser el adulto significativo para otros. Mucho éxito con todos tus planes profesionales.

SUMMARY

Title: The competencies of the future Nursing professionals at a private university in Puerto Rico from the perspective of teachers, students and employers.

Key words: Competencies, Nursing, Tuning Project, Higher Education, Quality, Skills, Students, Teachers, Employers

The changes generated in education in the 21st century lead higher education institutions to seek for alternatives so that the initial formation processes of their students meet the requirements demanded by the job market. Likewise, these have the mission of encouraging and promoting conditions to ensure access of all people to quality education and at the level required of them.

The University today has a responsibility to evolve and transform rapidly to meet the social needs of its citizens. One of the biggest challenges facing higher education in the 21st century is to train people for life, promoting their updating and developing the necessary skills to contribute to their environment. The educational projects generated there must address the individual and collective needs of contemporary society.

This research “The competencies of the future Nursing professional at a private university in Puerto Rico from the perspective of teachers, students and employers.” intends to answer the following research problem: to know the opinion of employers, teachers and students about the competencies that the professionals of Nursing have or must have at the end of the process of initial training and as they access the labor market.

This research has two essential parts. In the first part, an approach to the research problem is made and is based theoretically. This foundation analyzes the situation of higher education in Europe and Latin America, the changes experienced and their impact on the initial training of Nursing professionals. There is also an in-depth study of the incorporation of the competence-based approach to higher education and some of the research carried out that reflects the opinions of teachers, students and employees is analyzed. The second part presents the methodology and the results of this research, as well as the conclusions and implications of the study.

The research is based on a descriptive methodology by survey. For data collection, three Likert scales are used with five response options (nothing, little, enough, quite, much). Each scale (students, teachers, employers) is designed with twenty-two competencies (generic and specific) of the professional degree of Nursing. In the questionnaire intended for teachers and students, two alternatives (“has” and “must have”) are considered for each of the competencies considered. In the case of employers, the questionnaire gathers the degree of importance conferred to these competencies from the work in the field of Nursing.

The study presents results, conclusions and implications of great interest for the initial training of nursing professionals and the improvement of training programs based on the development of competencies in the university context. Moreover, it invites to open new lines of research around professional competencies.

RESUMEN

Título: Las competencias del futuro profesional de Enfermería en una universidad privada de Puerto Rico desde la perspectiva del profesorado, el alumnado y los empleadores.

Palabras claves: Competencias, Enfermería, Proyecto *Tuning*, Educación Superior, Calidad, Aptitudes, Alumnado, Docentes, Empleadores

Los cambios generados en la educación en el siglo XXI llevan a las instituciones de educación superior a buscar alternativas para que los procesos de formación inicial de sus alumnos cumplan con los requerimientos que les exige el mercado de empleo. De igual manera, estas tienen la misión de fomentar y promover condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las personas a una educación de calidad y en el nivel que las requieran.

La universidad de hoy día tiene la responsabilidad de evolucionar y transformarse ágilmente para atender las demandas sociales de los ciudadanos. Uno de los mayores retos que enfrenta la educación universitaria en el siglo XXI es capacitar a las personas a través de toda la vida, promoviendo así su actualización y desarrollando las competencias necesarias para aportar a su entorno. Los proyectos educativos que allí se generan deben atender las necesidades individuales y colectivas de la sociedad contemporánea.

A través de este trabajo de investigación “Las competencias del futuro profesional de Enfermería en una universidad privada de Puerto Rico desde la perspectiva del profesorado, el alumnado y los empleadores.” se pretende dar respuesta al siguiente problema de investigación: conocer la opinión que tienen los empleadores, docentes y el

alumnado sobre las competencias que tienen o deben tener los profesionales de Enfermería al finalizar el proceso de formación inicial y acceder al mercado laboral.

Este trabajo de investigación cuenta con dos partes esenciales. En la primera parte, se realiza una aproximación al problema de investigación y se fundamenta teóricamente. En esta fundamentación se analiza la situación de la educación superior en Europa y América Latina, los cambios experimentados y su impacto en la formación inicial de los profesionales de Enfermería. También se profundiza en lo que supone la incorporación del enfoque por competencias a la educación superior y se analizan algunas de las investigaciones llevadas a cabo que recogen las opiniones vertidas por los docentes, el alumnado y los empleadores. En la segunda parte, se presenta la metodología y los resultados de dicha investigación, así como las conclusiones e implicaciones del estudio.

La investigación se apoya en una metodología descriptiva por encuesta. Para la recogida de datos se utilizan tres escalas tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nada, poco, suficiente, bastante, mucho). Cada escala (alumnado, **docentes**, empleadores) está diseñada con veintidós competencias (genéricas y específicas) del grado profesional de Enfermería. En el cuestionario destinado a los docente y el alumnado se consideran dos alternativas (“tiene” y “debe tener”) para cada una de las competencias contempladas. En el caso de los empleadores, el cuestionario recoge el grado de importancia conferido a dichas competencias desde el ámbito laboral de Enfermería.

En el estudio se presentan resultados, conclusiones e implicaciones de gran interés para la formación inicial de los profesionales de Enfermería y la mejora de los programas formativos basados en el desarrollo de competencias en el contexto universitario. Además, invita a abrir nuevas líneas de investigación en torno a las competencias profesionales.

TABLA DE CONTENIDO

PRIMERA PARTE

MARCO CONCEPTUAL- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO INTRODUCTORIO - APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1. Justificación	3
2. Preguntas que orientan la investigación	6
3. Problema	7
4. Objetivos	8
5. Diseño de investigación	8
6. Valor teórico de la investigación	10
7. Diseño de investigación	14
CAPÍTULO 1- LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA Y AMÉRICA Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA	17
1.1. La Educación Superior en el contexto europeo	19
1.1.1. Proyecto Tuning Europa como referente en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior	26
1.2. Los estudios de Enfermería en el contexto europeo	30
1.2.1. Competencias genéricas y específicas de la profesión de Enfermería, según el Proyecto Tuning Europa	30
1.2.2. Algunas agencias acreditadoras y reguladoras de Enfermería en Europa	33

1.2.2.1. FEPI- <i>European Council of Nursing Regulators</i>	33
1.2.2.2. Consejo General de Colegios Oficiales de Enfermería de España- CGE	34
1.3. Vista global de la Educación Superior en América	35
1.3.1. Proyecto Tuning América Latina	36
1.4. La Educación Superior en Puerto Rico	41
1.4.1. La profesión de Enfermería en Puerto Rico	46
1.4.2. Competencias específicas de la profesión de Enfermería, según el Proyecto Tuning América Latina	48
1.4.3. Agencias acreditadoras y licenciadoras	50
1.4.3.1. National League of Nursing Accrediting Commission/Accreditation Commission for Education in Nursing (NLN)(ACEN)	53
CAPÍTULO 2- LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	59
2.1. El enfoque por competencias en la Educación Superior	61
2.2. Competencias: a la búsqueda de una definición	63
2.3. Enfoques teóricos de las competencias	67
2.3.1. Conductista	67
2.3.2. Constructivista	69
2.3.3. Holístico	71
2.4. Tipos de competencias	73
2.4.1. Competencias Genéricas	73
2.4.2. Competencias Específicas	76
2.4.3. Competencias Laborales	77

2.5. Algunas investigaciones sobre competencias centradas en las opiniones de los agentes implicados	83
2.5.1. Investigaciones que recaban la opinión de los agentes en diversos ámbitos	83
2.5.2. Investigaciones que recaban la opinión de los agentes en el ámbito de Enfermería	89
SEGUNDA PARTE	95
LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO 3- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	97
3.1. Enfoque metodológico	99
3.2. Contexto de la investigación	100
3.2.1. Proceso de muestreo y características muestrales	101
3.2.2. Variables del estudio	108
3.2.2.1. Variables independientes	108
3.2.2.2. Variables dependientes	109
3.2.3. Criterios de calidad de los instrumentos de recogida de datos	109
3.2.3.1. Confiabilidad como consistencia interna de las escalas administradas	109
3.2.4. Validez de contenido	110
3.2.5. Validez criterial	120
3.3. Recogida de información: Cuestionario	121
3.3.1. Instrumentos de recogida de datos	121
CAPÍTULO 4- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	123

4.1. Resultados de los objetivos de investigación #1 (Tienes) y #5 (Debes Tener).	126
4.2. Resultados de los objetivos de investigación #2 (Tienes) y #4 (Debes Tener).	131
4.3. Resultados del objetivo de investigación # 3.	136
4.4. Resultados del objetivo de investigación #6.	142
4.5. Resultados del objetivo de investigación #7.	152
4.5.1. Resultados del análisis descriptivo e inferencial (Objetivo #7)	152
4.6. Resultados del análisis multivariante (Objetivo #7)	165
4.6.1. Resultados del análisis de conglomerados implantados por agentes implicados.	165
4.6.2. Resultados de la Concordancia docentes vs alumnado	175
4.6.3. Resultados de la Concordancia docentes vs empleadores	176
4.6.4. Resultados de la Concordancia alumnado vs empleadores	177
CAPÍTULO 5- CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO	187
5.1. Conclusiones relativas al análisis de los Objetivos #1 y #5	189
5.2. Conclusiones relativas al análisis de los Objetivos #2 y #4	191
5.3. Conclusiones relativas al análisis del Objetivo #3	193
5.4. Conclusiones relativas al análisis del Objetivo #6	195
5.5. Conclusiones relativas al análisis del Objetivo #7	196
5.6. Implicaciones del estudio	198
BIBLIOGRAFÍA	203
ANEXOS	227
1. Carta a National University College	229
2. Carta de National University College	230

3. Hoja Informativa Alumnos	231
4. Hoja Informativa Docentes y Empleadores	232
5. Carta Asociación de Hospitales	233
6. Instrumento de Alumnos	234
7. Instrumento de Docentes	236
8. Instrumento de Empleadores	238
9. Matriz de Competencias	239

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Valor de U Mann-Whitney y estadísticos complementarios al cruzar la categoría competencial genérica con el tipo de agente (docentes vs alumnado)	152
Figura 2: Valor de U Mann-Whitney y estadísticos complementarios al cruzar la categoría competencial específica con el tipo de agente (docentes vs alumnado)	153
Figura 3: Comparaciones post-hoc por binomios tras la prueba de Kruskal-Wallis, tomando en consideración la categoría competencial genérica	167
Figura 4: Comparaciones post-hoc por binomios tras la prueba de Kruskal-Wallis, tomando en consideración la categoría competencial específica	167

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Los cuatro pilares de la educación	4
Gráfico 2: Diseño de Investigación	14
Gráfico 3: Ejes de acción del Proyecto <i>Tuning</i>	29
Gráfico 4: Distribución de grados académicos en Estados Unidos y Puerto Rico	42
Gráfico 5: Grados académicos otorgados por las IES	43

Gráfico 6: Tres Tipos de Competencias	73
Gráfico 7: Competencias Genéricas	74
Gráfico 8: Tipos de Competencias Profesionales	79
Gráfico 9: Distribución muestral porcentual del alumnado por género	102
Gráfico 10: Distribución muestral porcentual del alumnado por grado en proceso de completar	103
Gráfico 11: Distribución muestral porcentual del alumnado por intervalos de edad	103
Gráfico 12: Distribución muestral porcentual del alumnado, según posea o no trabajo remunerado en la actualidad	104
Gráfico 13: Distribución muestral porcentual del alumnado, según si trabaja o no por cuenta propia	104
Gráfico 14: Distribución muestral porcentual del alumnado, según el nivel de estudios más apropiado para el trabajo que realiza	105
Gráfico 15: Distribución muestral porcentual del profesorado por género	105
Gráfico 16: Distribución muestral porcentual del profesorado, según el grado académico más alto completado	106
Gráfico 17: Distribución muestral porcentual del profesorado, según el nivel de estudios más apropiado para el trabajo que realiza como docente	106
Gráfico 18: Distribución muestral porcentual del profesorado, según años de experiencia docente	107
Gráfico 19: Distribución muestral porcentual del docente, según años de experiencia en la práctica docente de la Enfermería	107
Gráfico 20: Distribución muestral porcentual de los empleadores, según el sector al que pertenezca la organización en la que trabaja	108

Gráfico 21: Comparativa entre las situaciones competenciales reales (tienes) con las deseadas (debes tener), según la opinión del alumnado	127
Gráfico 22: Comparativa entre las situaciones competenciales reales (tiene) con las deseadas (deben tener), según la opinión del profesorado (docente)	133
Gráfico 23: Comparativa entre las situaciones competenciales (deben tener), según la opinión de los empleadores distinguiendo por sector profesional en el que trabajan utilizando un gráfico de líneas	138
Gráfico 24: Comparativa entre las situaciones competenciales reales (deben tener), según la opinión de los empleadores distinguiendo por sector profesional en el que trabajan utilizando el gráfico radial	139
Gráfico 25: Comparativa de medias aritméticas de las competencias que tiene el alumnado, según la opinión del docente vs el alumnado	144
Gráfico 26: Comparativa de medias aritméticas de las categorías competencias genéricas vs específicas en la dimensión “tienen” y según la opinión del alumnado y el profesorado	150
Gráfico 27: Medias de cada categoría competencial a la que pertenece cada una de las veintidós competencias contempladas en la profesión de Enfermería, según la opinión de docentes vs alumnado	151
Gráfico 28: Medias aritméticas de las competencias que deberían poseer los futuros profesionales, según la visión del profesorado, el alumnado y los empleadores del sector de la Enfermería utilizando el gráfico de líneas.	156
Gráfico 29: Medias aritméticas de las competencias que deberían poseer los futuros profesionales, según la visión del docente, el alumnado y los empleadores del sector de la Enfermería utilizando el gráfico radial.	157

Gráfico 30: Medias aritméticas de las competencias que deberían poseer los futuros profesionales, según la visión del profesorado, el alumnado y los empleadores del sector de la Enfermería, agrupadas por intervalos de incidencia.	157
Gráfico 31: Comparativa de medias aritméticas de las categorías competencias genéricas vs específicas en la dimensión “deben tener”	164
Gráfico 32: Comparativa de medias aritméticas de las categorías competencias genéricas vs específicas en la dimensión “deben tener” y según la opinión del alumnado, los docentes y los empleadores	165
Gráfico 33: Dendograma competencial correspondiente al docente	171
Gráfico 34: Dendograma competencial correspondiente al alumnado	172
Gráfico 35: Dendograma competencial correspondiente a los empleadores	173
ÍNDICE DE TABLAS	
Tabla 1: Competencias Genéricas Transversales	31
Tabla 2: Competencias Específicas	32
Tabla 3: Competencias específicas de la profesión de Enfermería- Tuning América Latina	48
Tabla 4: Etapas de desarrollo para un programa por competencias	86
Tabla 5: Tipos de competencias genéricas	75
Tabla 6: Tipos y Características de Competencias Laborales	80
Tabla 7: Valores del coeficiente de α de Cronbach en cada escala y para las dos dimensiones contempladas	109
Tabla 8: Estadísticos descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala del alumnado en la dimensión claridad	112

Tabla 9: Estadísticos descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala del alumnado en la dimensión pertinencia	113
Tabla 10: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala del alumnado en la dimensión relevancia	113
Tabla 11: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala de los docentes en la dimensión claridad	114
Tabla 12: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala de los docentes en la dimensión pertinencia	115
Tabla 13: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala del profesorado (docente) en la dimensión relevancia	116
Tabla 14: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala de los empleadores en la dimensión claridad	117
Tabla 15: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala de los empleadores en la dimensión pertinencia	118
Tabla 16: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala de los empleadores en la dimensión relevancia	119
Tabla 17: Medias obtenidas por las competencias (dimensiones tienes y debes tener), según la valoración del alumnado	126
Tabla 18: 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 deseable	129
Tabla 19: Medias obtenidas por las competencias (dimensiones tienen y deben tener), según la valoración del docente	132

Tabla 20: Puntuaciones tipificadas (z) y significación estadística asociadas a la prueba de Wilcoxon al comparar la realidad competencial que posee el alumnado y la que sería conveniente, según la opinión de su profesorado	134
Tabla 21: Medias obtenidas por las competencias, según la valoración de los empleadores distinguiendo por tipo de organización en la que trabajan y por el total	137
Tabla 22: Resumen de la prueba de U de Mann-Whitney con significaciones exactas asociadas y decisión respecto de la hipótesis nula (Ho) al cruzar la variable sector de los empleadores con cada una de las 22 competencias	140
Tabla 23: Medias aritméticas de las competencias que tiene el alumnado, según la visión del profesorado y el alumnado	143
Tabla 24: Resumen de la prueba de U de Mann-Whitney con significaciones asociadas y decisión respecto de la hipótesis nula (Ho) al cruzar la variable tipo de agente (docentes vs alumnado) con cada una de las veintidós competencias	146
Tabla 25: Tipo de categoría competencial a la que pertenece cada una de las 22 competencias contempladas en la profesión de Enfermería.	149
Tabla 26: Medias de cada categoría competencial (tienen) a la que pertenece cada una de las 22 competencias contempladas en la profesión de Enfermería, según opinión de docentes vs alumnado	151
Tabla 27: Resumen de la prueba de U de Mann-Whitney con significaciones exactas asociadas y decisión respecto de la hipótesis nula (Ho) al cruzar la variable tipo de agente (docente vs alumnado) con cada una de las categorías competenciales (genérica vs específica)	153

Tabla 28: Medias aritméticas de las competencias que deberían poseer los futuros profesionales, según la visión del profesorado, el alumnado y los empleadores del sector de la Enfermería.	155
Tabla 29: Resumen de la prueba de Kruskal-Wallis con significaciones asociadas y decisión respecto de la hipótesis nula (Ho) al cruzar la variable tipo de agente (profesorado, alumnado y empleadores) con cada una de las 22 competencias que deberían poseer los futuros profesionales de la Enfermería.	159
Tabla 30: Medias de cada categoría competencial (deben tener) a la que pertenece cada una de las 22 competencias contempladas en la profesión de Enfermería, según opinión de docentes, alumnado y empleadores.	165
Tabla 31: Resumen de la prueba de Kruskal-Wallis con significaciones asociadas y decisión respecto de la hipótesis nula (Ho) al cruzar la variable tipo de agente (profesorado, alumnado y empleadores) con las categorías competenciales genéricas y específicas	166
Tabla 32: Historiales de conglomeración de los análisis de conglomerados, según agente	169
Tabla 33: Conglomerados, según importancia, así como número de competencias de cada uno y competencias que las conforman en el clúster referido al docente	174
Tabla 34: Conglomerados, según importancia, así como número de competencias de cada uno y competencias que las conforman en el clúster referido al alumnado	174

Tabla 35: Conglomerados, según importancia, así como número de competencias de cada uno y competencias que las conforman en el clúster referido a los empleadores	174
Tabla 36: Conglomerados de pertenencia de cada competencia, según agentes contemplados	175
Tabla 37: Tabla de contingencia de docentes vs alumnado al comparar la importancia de las 22 competencias contempladas	178
Tabla 38: Valor de Kappa de Cohen y estadísticos complementarios al cruzar la opinión de docentes vs alumnado al valorar las 22 competencias en dos niveles de importancia	178
Tabla 39: Valor de Kappa de Cohen y estadísticos complementarios al cruzar la opinión de docentes vs empleadores al valorar las 22 competencias en dos niveles de importancia	179
Tabla 40: Valor de Kappa de Cohen y estadísticos complementarios al cruzar la opinión de alumnado vs empleadores al valorar las 22 competencias en dos niveles de importancia	180
Tabla 41: Competencias Genéricas y Específicas-Resumen de Datos	181
Tabla 42: Contingencia de 2x2 de nivel de importancia de las categorías por la categoría competencial a la que pertenece por agente	184
Tabla 43: Resultado de Chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a las tablas de contingencia calculadas	184

PRIMERA PARTE
MARCO CONCEPTUAL-
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO INTRODUCTORIO
APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

“Miremos más allá de lo aparente y evolucionemos hasta lograr la transformación educativa y social a la que todos aspiramos”.

José F. Méndez Méndez, 2016

1. **Justificación**

La Universidad de hoy día tiene la responsabilidad de evolucionar y transformarse ágilmente para atender las demandas sociales de los ciudadanos. Uno de los mayores retos que tiene la educación universitaria en el siglo XXI es capacitar a las personas para toda la vida y diseñar y desarrollar proyectos educativos que cubran las necesidades de los individuos y la sociedad a la que pertenecen.

Los cambios generados en el mundo contemporáneo tienen un impacto en la educación, la sociedad, la tecnología, entre otros. Las transformaciones exigen a las Instituciones de Educación Superior (IES) la búsqueda de alternativas para que los procesos de formación de sus alumnos cumplan con los requerimientos del mercado de empleo. Además, las universidades tienen la misión de fomentar y promover condiciones que permitan asegurar el acceso de las personas a una educación de calidad.

Una de las áreas temáticas abordadas en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI celebrada por la UNESCO en París, en el año 1998, fue la necesidad de que las IES formaran profesionales competentes, responsables y comprometidos con el desarrollo social. De acuerdo a lo que se allí expuso, ese es el objetivo principal de la educación superior contemporánea a nivel global. Alcanzar este propósito comporta que las IES capaciten a las personas para la vida.

En esta misma Conferencia se estableció la importancia de promover el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para ayudar al máximo el desarrollo económico, social y cultural de la Sociedad de la Información. Además, se fijó que las tareas de la educación están unidas a cuatro funciones principales (UNESCO, 1998):

- la generación de nuevos conocimientos
- la capacitación de personas altamente calificadas
- la promoción para servicios a la sociedad
- la función ética

Se visualizó el desarrollo del personal de las universidades como uno continuo. En ella se definieron algunas características, actitudes y aptitudes necesarias del docente para el siglo XXI, la relevancia de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el proceso educativo y el desarrollo de nuevas competencias.

La UNESCO (1998) reconocía que:

“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, pp. 1-4).

Allí nació otro concepto que nos acompaña hoy día, “la educación a lo largo de toda la vida”. Los participantes del evento, acordaron que el *Lifelong learning* es un elemento esencial para los procesos educativos que se forjan en el siglo XXI. Sobre este concepto, Cora y Aponte (2016) opinan que:

“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” (Cora & Aponte, 2016, p. 165).

La educación a lo largo de la vida se sostiene en los cuatro pilares señalados por la UNESCO (1998): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

De acuerdo con lo expresado en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Delors, la educación debe ordenarse en torno a estos cuatro aprendizajes que serán los pilares del conocimiento y elementos fundamentales en la vida de cada persona (Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI, 1996, pp. 16-18). Esta Comisión define cada uno de los pilares de la educación de la siguiente manera:

- Aprender a conocer. Significa que la persona deberá adquirir las herramientas del conocimiento. Se recomienda que se combine la cultura general con las posibilidades de profundizar los conocimientos en algunas materias. La persona debe aprender a aprender para poder sacar provecho de todas las posibilidades que se le presenten a lo largo de su vida.
- Aprender a hacer. La persona no sólo debe contar con conocimiento, sino que debe transformar ese conocimiento en acción, lo que implica enfrentarse a las situaciones y trabajar en equipo. La persona tiene que aprender a hacer en todos los entornos, tanto en el escenario de trabajo, como en el ámbito social que le toque experimentar y vivir.
- Aprender a vivir juntos. La persona debe formar parte activa de las actividades humanas. Debe desarrollar la capacidad de comprender a las otras personas y conocer la interdependencia que existe con estas. Ser capaz de aprender a lidiar con los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprender y empatizar con su prójimo.

- Aprender a ser. Es un proceso primordial en el que se sintetizan los elementos de los tres pilares anteriores. En él, la persona debe aprender a desarrollar su personalidad, debe ser autónoma, ejercer la responsabilidad personal, desarrollar la capacidad reflexiva y de comprensión crítica. El individuo, a su vez, debe respetar el potencial que tiene cada persona.

Gráfico 1: Los cuatro pilares de la educación



Fuente: Elaboración propia basada en Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996)

En la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (CRES) del año 2008, se reconoció que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (CRES, 2008, p. 145). El bien público se confirma en la medida en que el acceso a la educación sea real para todas las personas. Una de las metas de la educación superior es lograr, entre otras cosas, mayores y mejores propuestas educativas, impulsar la innovación, la transferencia del conocimiento, así como el aprendizaje a lo largo de la vida (CRES, 2008, p. 146). En el encuentro, se solicitó atención a los miembros de las entidades educativas, especialmente a los encargados de establecer estrategias y de tomar decisiones en las IES. Entre los asuntos presentados está generalizar la educación para toda la vida a través de lo que se denomina enseñanza

activa. La enseñanza activa se generará si se relaciona el desempeño en el mundo del trabajo con la consideración que este pueda tener a la diversidad de culturas.

De acuerdo a lo dialogado en la CRES: “la educación debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar, con responsabilidad ética, social y ambiental, los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad” (CRES, 2008, p. 152).

De acuerdo a Echevarría y Martínez (2015), la realidad social, laboral y educativa presentan nuevas demandas y nuevos requerimientos a las instituciones encargadas de formar profesionalmente a las personas en el siglo XXI. En el contexto profesional, la realidad social y laboral inestable hace necesario que las personas se capaciten con el propósito de ser competentes en los puestos que ocupan o pueden ocupar en ese escenario. Establecer un plan de capacitación permitirá a las personas su inclusión en el mercado laboral y ocupacional con éxito. Estos mismos autores consideran que el escenario universitario del siglo XXI está movido por el cambio. La Universidad tiene características distintas en términos de la diversidad de culturas de los alumnos, así como de la gama de edades de las personas que participan en ellas. En otras palabras, el perfil sociodemográfico estudiantil cambió, así como también sus exigencias y necesidades. Además, los sistemas de reconocimiento, la experiencia laboral, la exposición a los aprendizajes informales y formales de las personas serán parte de las herramientas que utilicen para acreditar sus competencias y experiencias profesionales y mantenerse activos en el escenario laboral. De acuerdo a los autores, un grado académico no será suficiente para mantenerse insertado en la economía y la actualización continua de la persona es requerida en todo momento.

Profundizando en el concepto “cambio”, Bauman (2008), en “Los retos de la educación en la modernidad líquida”, reconoce la necesidad de actualizarse continuamente

y cómo la inmediatez de las cosas, incluyendo los procesos de aprendizaje, afectan a las personas. En su opinión, “el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez” (Bauman, 2008, p. 29). Para este autor, la educación puede ser considerada como un producto. La educación es “una cosa que se consigue completa y terminada, o relativamente acabada” (Bauman, 2008, p. 24).

Barreno (2011), añade que Bauman define la sociedad moderna líquida como aquella en la que la manera de actuar de las personas cambia antes de que se conviertan en hábitos o en rutinas determinadas. Esto exige un alto grado de adaptación a las nuevas situaciones, tal y como se demanda desde el mercado laboral (Freire et. al., 2011).

Por otra parte, Área (2010) añade que el estudiante debe adquirir, como parte de su formación, no sólo conceptos, teorías y conocimientos básicos de una disciplina, sino también disponer de criterios y estrategias intelectuales para descubrir información valiosa para su campo de estudio.

Basándonos en los planteamientos anteriores, afirmamos que el siglo XXI trae como pauta, la inmediatez de las cosas y el cambio constante para las personas. Como investigadores proponemos detenernos para reflexionar sobre las propuestas educativas alternativas planteadas en la educación superior y cuál es su impacto en el desarrollo de las nuevas competencias profesionales que demanda el mercado laboral.

2. Preguntas que orientan la investigación

Las preguntas que han orientado el desarrollo de esta investigación y a las que se pretende dar respuesta son:

1. ¿Cuál es la percepción del alumnado respecto al grado en que han adquirido las competencias propias del profesional de Enfermería?

2. ¿Qué percepción tiene el profesorado de Enfermería respecto al grado en que el alumnado ha adquirido las competencias propias de la profesión?
3. ¿Qué importancia otorgan los empleadores a las competencias del futuro profesional de la Enfermería?
4. ¿Cuáles son las competencias que deben adquirir los profesionales de Enfermería en opinión del alumnado?
5. ¿Cuáles son las competencias que deben adquirir los profesionales de Enfermería en opinión de los docentes?
6. ¿Existen diferencias o coincidencias en la opinión vertida por el profesorado y alumnado respecto a las competencias que tienen los futuros profesionales de Enfermería y la relevancia conferida a las mismas por los empleadores?
7. ¿Cuáles son las semejanzas y/o diferencias respecto a las competencias que tienen o deben tener los profesionales de Enfermería desde las perspectivas del alumnado y el profesorado y la importancia que los empleadores otorgan a dichas competencias?

3. Problema

A través de este trabajo de investigación “Las competencias del futuro profesional de Enfermería en una universidad privada de Puerto Rico desde la perspectiva del profesorado, el alumnado y los empleadores” se pretende dar respuesta al siguiente problema de investigación: Conocer la opinión que tienen los empleadores, docentes y el alumnado sobre las competencias que tienen o deben tener los profesionales de Enfermería al finalizar el proceso de formación inicial y acceder al mercado laboral.

4. Objetivos

A partir de estas preguntas y el problema subrayado, se establecieron los siete objetivos de investigación que se presentan a continuación.

1. Conocer la percepción que tiene el alumnado respecto al grado en que ha adquirido las competencias propias del profesional de Enfermería durante la formación inicial.
2. Estudiar la percepción que el profesorado, que forma a los futuros profesionales, tiene con respecto al grado en que el alumnado ha adquirido las competencias propias de Enfermería.
3. Conocer la importancia que otorgan los empleadores a las competencias del profesional de la Enfermería.
4. Determinar cuáles son las competencias que deben adquirir los futuros profesionales de Enfermería en opinión del profesorado.
5. Identificar cuáles son las competencias que deben adquirir los profesionales de Enfermería en opinión del alumnado.
6. Contrastar las semejanzas y/o diferencias respecto a las competencias que tienen los profesionales de Enfermería desde las perspectivas del alumnado y el profesorado.
7. Identificar las semejanzas y/o diferencias respecto a las competencias que tienen o deben tener los profesionales de Enfermería desde las perspectivas del alumnado y el profesorado y la importancia que los empleadores otorgan a dichas competencias.

5. Diseño de Investigación

La investigación “Las competencias del futuro profesional de Enfermería en una universidad privada de Puerto Rico desde la perspectiva del profesorado, el alumnado y los empleadores” se enmarca dentro de la metodología descriptiva (Babbie, 2000; Mc Millan y Schumacher, 2005), que persigue llevar a cabo una descripción, de forma detallada, de la realidad objeto de estudio.

Existen diferentes maneras de organizar los estudios, en este caso se ha optado por la descripción de un problema registrando las concepciones de las personas afectadas. Se

efectúan mediciones, se establecen frecuencias y, cuando es posible, se usan algunas herramientas estadísticas para retratar mejor la situación (Merino, 2007).

La investigación se desarrolló a través de un estudio de encuesta (Bisquerra, 2014). Se trata, pues, de una investigación descriptiva por encuesta. De acuerdo a la literatura, la encuesta es una de las técnicas más utilizadas en la investigación descriptiva. De igual manera se utiliza en la investigación social, en general, por su fácil aplicación y por la cantidad de información que proporciona. La encuesta es muy útil para obtener datos descriptivos que las personas pueden ofrecer a partir de su experiencia (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994). Dankhe (1986), por su parte, establece que el estudio descriptivo investiga y trata de identificar las propiedades de un fenómeno sometido a análisis. A través del análisis se evalúan aspectos y dimensiones del fenómeno que se estudia.

En la investigación se obtendrá información, a través de cuestionarios en formato de escala Likert, de los tres sectores implicados (alumnos, docentes y empleadores) para determinar su opinión sobre un total de veintidós competencias del profesional de Enfermería. El análisis de los datos recopilados se realizó a través del programa SPSS 23.

Este tipo de investigación busca explicar en detalle cuáles son las características de la población bajo estudio, también describe las tendencias que puede tener este grupo en particular. Para efectos de la investigación, se considerarán tres segmentos de población como muestra de estudio. Se atenderá una muestra intencional (Sabino, 2002, p. 91) de los tres agentes. Se considerará un grupo mixto de docentes del programa de preparación de Enfermería en términos de experiencia y preparación académica. También, se considerará en la investigación aquellos alumnos de Enfermería que se encuentren en la última etapa de estudios universitarios. Para efectos de la investigación se encuestarán además representantes de instituciones hospitalarias, tanto públicas (gobierno) como privadas, de Puerto Rico responsables de la contratación de este tipo de profesional.

6. Valor teórico de la investigación

En opinión de Cora y Aponte (2016, p. 164) la relevancia de investigar la perspectiva del alumnado sobre los procesos educativos en el escenario de la educación superior radica en que: “la voz activa de los alumnos en su preparación académica puede revelar nuevas rutas a los encargados de desarrollar y diseñar sus currículos de manera pertinente y significativa”.

Los currículos de las instituciones universitarias deben promover la formación integral del alumnado para que así puedan ser útiles a la sociedad a la que pertenecen. La valoración de este colectivo permitirá recoger información de su visión de la formación inicial recibida y de los resultados adquiridos a nivel de desarrollo competencial. Esto puede servir de catalizador para la mejora de los planes de formación inicial de Enfermería y una mejor adecuación de esta formación a los requerimientos del mercado laboral.

Por otra parte, y de acuerdo a lo expuesto por López et. al.: “el proceso de transformación que vive la educación superior puede convertirse en el detonante que necesitamos para salvar el papel relegado que tradicionalmente se ha conferido a la docencia y promover el cambio que se le demanda al profesorado universitario en estos momentos” (López et. al., 2015, pp. 182-183). Hemos creído necesario recabar la opinión del profesorado responsable de la formación de los profesionales de Enfermería. Palomero (2003, p. 21-41) señala que: “la calidad del sistema universitario depende principalmente de la preparación de sus profesoras y profesores, quienes además de expertos en su materia, deben estar en posesión de una formación psicopedagógica”. Esta relevancia conferida a los docentes nos lleva a considerar su papel estratégico en la planificación institucional, la revisión curricular y la gobernanza de la institución a la que pertenecen. Su participación en la investigación proporciona un espacio para la reflexión sobre sus prácticas educativas, una

autoevaluación de su competencia profesional y su efectividad en proveer experiencias académicas a sus alumnos para el desarrollo competencial que exige el mundo laboral. Sus contribuciones a esta investigación posibilitan, igualmente, una aproximación a sus percepciones sobre los logros alcanzados y aquellos otros aspectos que requieren de una mejora.

La intervención de los empleadores en esta investigación es importante porque son quienes se benefician del desarrollo competencial adquirido por el alumnado. Mertens (2000) establece que la competencia laboral surge de la necesidad de disminuir la “distancia” entre la preparación profesional (formación) y la ejecución o desempeño laboral. La incorporación de la perspectiva de los empleadores en la investigación permite no sólo la contrastación con el resto de agentes implicados en el proceso de formación inicial sino abrir la puerta a la posibilidad de salvar algunas de las brechas existentes entre el mundo académico y el laboral.

Los resultados de un estudio realizado por Ortiz (2007), sugieren que los alumnos de las Universidades de Puerto Rico desarrollan programas académicos que satisfacen sus necesidades y preferencias académicas. Sin embargo, denuncian la existencia de una brecha entre la demanda ocupacional y la oferta académica de las IES de la Isla. Los resultados sugieren que la oferta académica en las IES no responde a la demanda ocupacional formulada desde el mercado laboral. Ante esta realidad, las IES deben considerar y prestar atención a las necesidades de las empresas y de la sociedad en general para facilitar la incorporación de los alumnos al mundo del trabajo. Necesitamos egresados de las IES que cuenten con las competencias genéricas y específicas que requiere el mercado de empleo.

En Puerto Rico, lugar en el que realiza el estudio, no existe una cultura de investigación en áreas que no sean específicamente de ciencias y tecnología. El resto de las áreas investigativas son prácticamente incipientes. Las IES de la Isla insisten en que sus

docentes realicen y aporten soluciones prácticas a las situaciones que vive el país. La investigación que realizamos ayudará a valorar y evaluar los procesos de formación profesional de los alumnos de manera distinta, considerando a los tres tipos de agentes implicados: alumnos, docentes y empleadores.

A través de la revisión de la literatura, en Puerto Rico no existe mucha investigación sobre las competencias específicas y genéricas de las distintas áreas profesionales y/o titulaciones. Entendemos que no se conoce a profundidad el concepto competencias y las dimensiones que surgen como parte del estudio del tema. A veces se presenta el término referido exclusivamente a la Declaración de Bolonia y algunos elementos del Proyecto Tuning. Tampoco se profundiza en la repercusión que tiene su adopción para la práctica docente y formativa, ni su impacto en derivados de su implantación. La investigación ofrece a los lectores una visión amplia de los eventos que han impulsado este cambio tanto en Europa, como América Latina y centra la atención en la opinión que tienen profesores, alumnado y empleadores vinculados a la formación de los profesionales de Enfermería.

La situación actual hace necesario un cambio de paradigmas de la educación por objetivos, la cual está vigente en todas las IES de Puerto Rico, a un enfoque educativo basado en competencias. Encontramos que este enfoque sólo se utiliza en los programas de formación del profesional de Enfermería, por los requerimientos establecidos por las agencias acreditadoras. Existe la necesidad de desarrollar currículos pertinentes en las IES. Si se diseñan currículos basados en competencias y se incrementa el contacto con el mundo laboral, reforzando la formación práctica, posiblemente se generaría mayor retención estudiantil en las instituciones universitarias. Además, como resultado, se insertarían profesionales con competencias adecuadas en el escenario laboral.

Profundizar en las actuaciones emprendidas por las IES para reforzar la vinculación entre el mundo académico y el laboral, mejorar las propuestas curriculares ofertadas en la

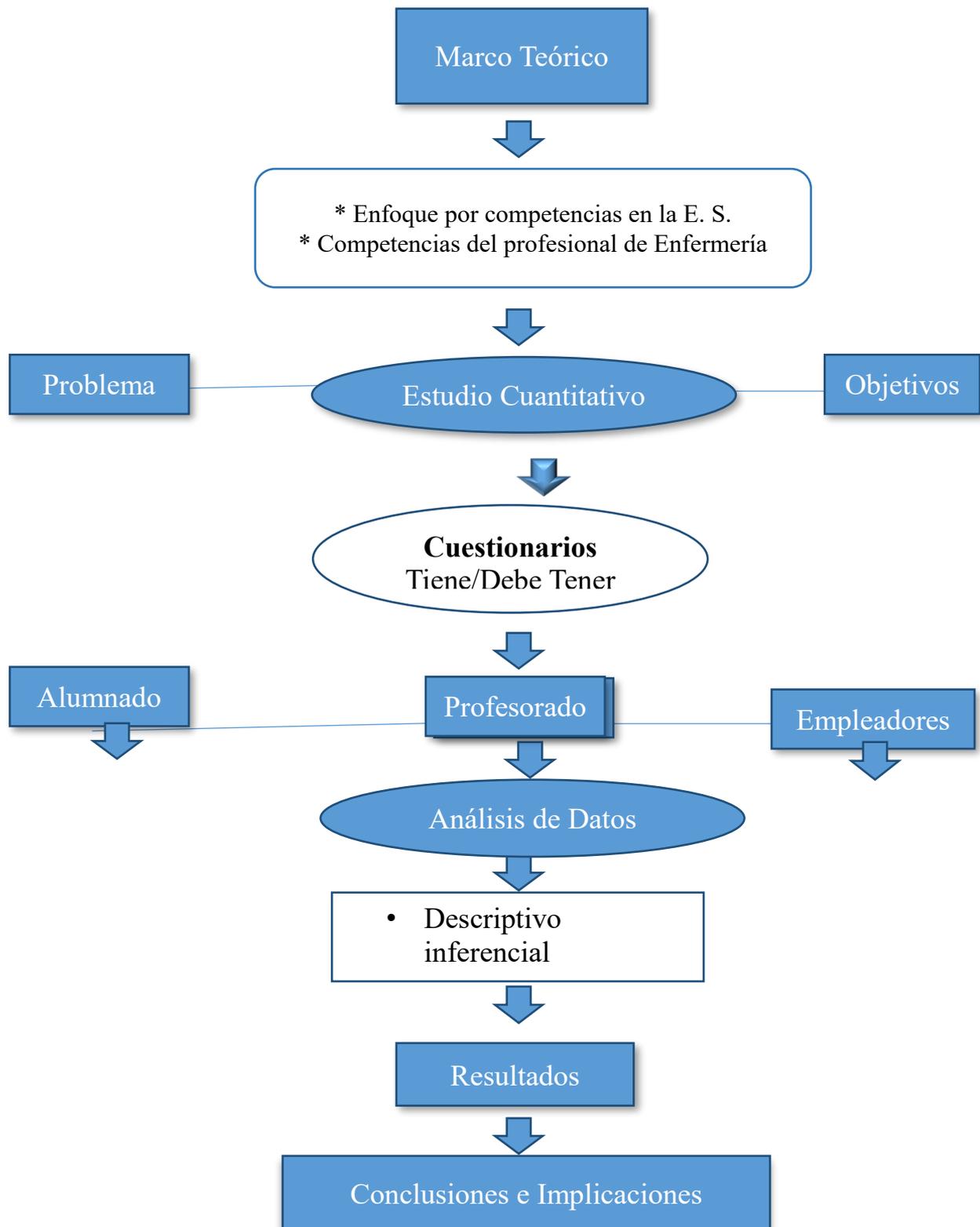
educación superior y conocer la opinión de los sectores implicados en los procesos educativos dirigidos a optimizar la formación competencia de los futuros profesionales son, como se ha reconocido en otros estudios similares (Palmer, Montaña y Palou, 2009; Freire, Teijeiro y Blázquez, 2011) cuestiones de gran relevancia en estos momentos.

Estamos convencidos que la investigación “Las competencias del futuro profesional de Enfermería en una universidad privada de Puerto Rico desde la perspectiva del profesorado, el alumnado y los empleadores” puede arrojar luz sobre algunas de estas cuestiones.

7. Diseño de investigación

El siguiente gráfico recoge el proceso seguido en esta investigación y sus fases.

Gráfico 2: Diseño de Investigación



CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA Y AMÉRICA Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA Y AMÉRICA Y SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA

1.1. La Educación Superior en el contexto europeo

La actual transformación de la educación superior en Europa se inicia tras el compromiso adquirido por los ministros de Educación y representantes de diversas universidades europeas. A continuación, presentamos un resumen de los eventos claves que han contribuido a definir los cambios acontecidos en la educación superior europea.

El primer evento significativo fue la Declaración de la Sorbona del año 1998 (Declaración de la Sorbona, 1998). Los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, firmaron la Declaración el día 25 de mayo de 1998, en París. El propósito de la Declaración conjunta fue la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo.

En este encuentro, los ministros establecieron los principios generales, así como los documentos de referencia que entendieron necesarios para impulsar la iniciativa. Entre los acuerdos adoptados figuran los siguientes:

- Desarrollar un sistema compuesto de dos ciclos, universitario y de posgrado, que servirá de referente para establecer comparaciones y equivalencias de grados a internacional.
- Establecer un sistema de créditos y semestres.

- Flexibilizar el proceso de admisión a las IES proveyendo oportunidad a los estudiantes para acceder a la universidad en cualquier momento de su vida profesional.
- Que las titulaciones obtuvieran reconocimiento internacional de la titulación de primer ciclo como un nivel de cualificación apropiado.
- El ciclo de posgrado que el alumno pudiera elegir entre la titulación de máster o doctorado.
- Dar importancia a la investigación como en el trabajo autónomo.
- Promover a través de la movilidad del personal docente su participación en la investigación.
- Establecer actividades para la movilidad tanto de estudiantes como profesores en las que se permitiera la convalidación de los conocimientos adquiridos, así como el reconocimiento de sus titulaciones bajo un marco de referencia común.
- La oportunidad de participar en una iniciativa de creación de una zona europea dedicada a la Educación Superior en la que se tomara en consideración la relación entre las entidades nacionales y los intereses comunes en beneficio de los estudiantes, los países europeos y de todos los ciudadanos (Declaración de la Sorbona, 1998).

La Declaración de la Sorbona y la Declaración de Bolonia, de 1999 marcaron el inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se haría realidad en el año 2010 (EEES, 2013).

El Proceso de Bolonia fue el nombre que recibió la transformación iniciada a partir de la Declaración de Bolonia. Los ministros de Educación de Europa firmaron este acuerdo en el año 1999 en la ciudad italiana de Bolonia. En este Proceso, los ministros consolidaron los principios generales establecidos en la Declaración de la Sorbona firmada un año antes

(Victorino y Medina, 2008). A partir de esta segunda declaración, las universidades europeas iniciaron un incesante proceso de concienciación, transformación estructural y curricular que culminó con la creación del EEES (Monreal, 2006).

En esta Declaración se consideraron varios objetivos centrales para el desarrollo del EEES. Uno de los objetivos pautados fue la adopción de un sistema comparable de titulaciones. Esta convergencia sólo se plantea a nivel de reconocimiento de titulación. Otro de los objetivos fue la adopción de un sistema educativo organizado en tres ciclos (grado, máster y doctorado), semejante al modelo anglosajón. Se acordó el establecimiento de un sistema internacional de créditos, mejor conocido como el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos "*European Credit Transfer System*" (ECTS) (Informe Técnico, 2002). Este sistema recoge: horas de clases teóricas (ofrecidas por el profesor), y el trabajo ejecutado por el alumno (tales como horas de estudio, seminarios y trabajos). El sistema ECTS equivale a unas veinticinco y treinta horas y describe los estudios cursados para permitir la homologación y comparación a nivel europeo.

La Declaración de Bolonia estableció la posibilidad de promoción de la movilidad tanto de estudiantes, como de docentes e investigadores y personal de administración y servicios.

En el Acuerdo se diseñó un objetivo para atender la promoción de la cooperación europea y la garantía de la calidad en educación superior. Se puso así el énfasis en la importancia del desarrollo curricular y en el establecimiento de criterios y metodologías que aseguren un nivel de calidad comparable entre los países de la Unión. Además, los ministros se comprometieron en alcanzar los objetivos trazados, respetando sus competencias institucionales. Es importante saber que ellos respetarían la diversidad de culturas, las lenguas, los sistemas nacionales de enseñanza, así como la autonomía universitaria (EEES, 2013).

En el año 2001, treinta y dos ministros europeos se reunieron en Praga. Utilizaron como lema del encuentro “Hacia el Área de Educación Superior”, con la finalidad de estudiar y analizar el desarrollo alcanzado en el Proceso de Bolonia. En la reunión, el equipo de trabajo estableció direcciones y prioridades esenciales para el éxito de la iniciativa (Declaración de Praga, 2001).

En el encuentro, los participantes observaron algunos aspectos que ilustraban los progresos experimentados tras el Proceso de Bolonia, entre ellos:

- Los adelantos en la mayoría de los países en las estructuras de las titulaciones.
- Progreso del trabajo en la garantía de la calidad.
- Las mejoras a nivel de cooperación para superar los retos de la educación transnacional.

Los ministros participantes identificaron la necesidad de que las naciones trabajaran unidas en el desarrollo de un modelo de aprendizaje para toda la vida. “Las estrategias de aprendizaje para toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de las tecnologías para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida” (Declaración de Praga, 2001, p. 3).

“Educación Superior Europea” fue el lema de la reunión celebrada en Berlín (Alemania) en el año 2003. Los ministros de Educación reafirmaron su posición de que la Educación Superior es un bien y una responsabilidad pública (Comunicado de Berlín, 2003). En la reunión, los ministros apoyaron que los valores académicos deben prevalecer en la cooperación académica internacional. Destacaron, la importancia de los intercambios tanto de los docentes, como de los alumnos.

En el encuentro, los ministros, a partir de los acuerdos previos de las otras reuniones realizadas en Europa, apoyaron la iniciativa de convertir a Europa en “la economía, basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo capaz de sostener el crecimiento

económico con más y mejores trabajos y mejor cohesión social” (Comunicado de Berlín, 2003, p. 1). Se asumió que este se trataba de un proyecto para el desarrollo de la “Europa del Conocimiento”. En términos de importancia social destacaron la necesidad de “mejorar las características sociales, reducir la desigualdad de género y sociales presentes en la sociedad europea” (CREUP, 2015, pp. 11-12). Entre los temas tratados se destacó:

- La garantía de la calidad como parte integral de la educación superior europea.
- La elaboración de estándares con criterios y metodologías comunes que garantizaran la calidad de la enseñanza.
- El aprendizaje a lo largo de la vida.
- La necesidad de crear estructuras cuyo propósito fuera fomentar el aprendizaje continuo.
- Proveer a los estudiantes condiciones adecuadas para el estudio.
- Fomentar la vida universitaria.

Con la firma del Comunicado de Bergen, en el año 2005, los ministros de los países participantes confirmaron el compromiso de coordinar sus políticas a través del Proceso de Bolonia para establecer el EEES en el año 2010. Se comprometieron en ayudar a los nuevos países miembros a poner en marcha los objetivos previamente establecidos. Además, valoraron el papel fundamental de las IES, su personal y sus alumnos como colaboradores en el Proceso de Bolonia (CREUP, 2015). Asimismo, oficializaron el sistema de titulaciones de tres ciclos (grado, máster y doctorado).

En el encuentro del año 2007, en la ciudad de Londres, los ministros participantes reconocieron el papel estratégico que habían ejercido las IES en áreas de gran importancia como: la construcción de las sociedades, la investigación y la transferencia del conocimiento (Antequera, 2007). Los ministros se comprometieron a garantizar que las IES contarán con

los recursos necesarios para afrontar las responsabilidades y funciones encomendadas.

Entre estas responsabilidades figuran:

- La preparación de los alumnos como ciudadanos activos en una sociedad democrática.
- La preparación de los alumnos para su futuro profesional y capacitación para su desarrollo personal.
- La creación y conservación de una extensa base de conocimiento avanzado.
- El fomento de la investigación e innovación (CRUE, 2014).

En términos del ámbito global, los participantes instaron a las IES, y a las autoridades responsables del reconocimiento de las cualificaciones dentro del EEES, a valorar las cualificaciones de otras zonas del mundo con la misma amplitud que esperarían que se trataran las instituciones europeas en el resto del mundo.

En esta Conferencia, los ministros se comprometieron a defender y garantizar el principio de no discriminación para con los alumnos y el personal académico. Además, promulgaron y garantizaron el acceso equitativo en el EEES.

Dos años más tarde, los ministros de educación superior de cuarenta y seis países se reunieron en Lovaina, Bélgica en el año 2009. En el encuentro, los participantes realizaron un análisis de los logros alcanzados con el Proceso de Bolonia (CREUP, 2015). En la reunión los ministros establecieron que “las universidades europeas deberán internacionalizar sus actividades y participar en la colaboración internacional para el desarrollo sostenible” (EEES, 2009, p. 5).

En el año 2010, se efectuó lo que se reconoció como la clausura de la primera década del Proceso de Bolonia en la Declaración de Budapest. Esta Declaración, inició oficialmente lo que se conoce hoy como el EEES, según quedó recogido en la Declaración de Bolonia de

1999. Los ministros participantes de la conferencia establecieron varios puntos de importancia (Budapest-Vienna Declaration, 2010), entre ellos:

- Reconocieron que el Proceso de Bolonia, presentó una oportunidad de unir, con un fin común, a las IES, a las agencias acreditadoras y licenciadoras, las autoridades públicas, a los alumnos, al personal docente, a los empresarios, a las organizaciones internacionales, así como a instituciones europeas.
- Los grupos encontraron códigos comunes para comunicarse, tomar decisiones y lograr los objetivos que acordados. Además, destacaron que el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Enseñanza Superior constituían un modelo sin precedentes de cooperación regional y transnacional en materia de enseñanza superior. El Proceso ha generado mucho interés y atención en otras partes del mundo trayendo como resultado mayor visibilidad de la enseñanza europea en el escenario internacional.

En el encuentro, los ministros examinaron los resultados de algunos informes que presentaron los países en los que se reflejaban distintos grados de implantación, así como líneas de acción con resultados diferentes a los esperados. En el análisis de los documentos se encontró que había objetivos y reformas, que aún no se habían cubierto. Los problemas en la implantación generaron protestas en algunos países por parte de docentes y alumnos. Esto provocó que los ministros se comprometieran a abordar dichas cuestiones en reuniones posteriores (EEES, 2013). De esta forma, en la Declaración de Budapest, los ministros destacaron:

- La libertad de cátedra, autonomía y responsabilidad de las IES como principios del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.
- El rol primordial de la comunidad académica para hacer del EEES una realidad.
- Visualizar la educación superior como una responsabilidad pública.

- Aumentar los esfuerzos para garantizar la igualdad de oportunidades educativas en grupos sub-representados (EEES, 2013).

1.1.1. Proyecto Tuning Europa como referente en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior

Como parte del Proceso de Bolonia, en el año 2000, surgió el proyecto piloto *Tuning Educational Structure in Europe*. El término Tuning pretendía enfatizar la idea de que las universidades debían establecer puntos de convergencia. (Tuning Project, 2006).

El Proyecto surgió con el apoyo de varias universidades, entre otras, la Universidad de Deusto, en España y la Universidad de Groningen, en Holanda. En la primera fase del Proyecto (2000-2002) participaron alrededor de cien instituciones pertenecientes a países de la Unión Europea y del Espacio Europeo de Enseñanza (Tuning Project, 2006).

El objetivo principal del Proyecto Tuning fue establecer las competencias genéricas y específicas para cada disciplina en toda Europa. En el Proyecto se planteó la necesidad de analizar una serie de campos temáticos. Entre ellos se mencionan: la Historia, las Ciencias de la Educación y la Enfermería.

En el Proyecto Tuning se diseñó una metodología para trabajar los planes de estudio y hacerlos comparables. En la metodología se introdujo el concepto de resultados de aprendizaje y competencias. Victorino y Medina (2008), señalan que la formación centrada en el desarrollo de competencias permite el establecimiento de núcleos de competencias. Las competencias dependen fundamentalmente del perfil profesional y académico del programa de formación, así como del tiempo de duración del mismo.

Bravo, por su parte, define los resultados del aprendizaje como “el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo

de aprendizaje” (Bravo, 2007, p. 3). Él establece que Tuning no está centralizado en los sistemas educativos y considera que estos son responsabilidad de los gobiernos y responsabiliza a las IES del contenido académico. El Proyecto Tuning es un trabajo conjunto y coordinado de gobiernos y las IES (Bravo, 2007).

El Proyecto Tuning utilizó, para su desarrollo, iniciativas de cooperación ya existentes en Europa. Una de estas iniciativas de cooperación es conocida como el Programa Erasmus (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students/ Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios*). Erasmus fue creado en el año 1987 y su propósito es fomentar y facilitar la movilidad académica de los estudiantes y de los docentes universitarios dentro de los Estados miembros de la Unión Europea. En enero de 2014 entró en vigor el Programa Erasmus+, el Parlamento Europeo lo aprobó y cubrirá el periodo 2014-2020. El Programa tiene como finalidad estimular tanto el desarrollo personal y las posibilidades laborales de los estudiantes, como el desarrollo profesional de los docentes. Entre sus metas está ofrecer una enseñanza y un aprendizaje que otorguen a las personas competencias necesarias para incorporarse al mercado laboral, así como a la sociedad. (Portal Nacional Erasmus +, 2014). El Programa, además, promueve el sentido de comunidad entre los participantes de los países colaboradores (CREUP, 2015). Para el nuevo periodo, Erasmus abre sus fronteras más allá de la Unión Europea integrando a otros países con los que han llegado a acuerdos.

Otro de los programas de cooperación que sirvió de punto de referencia al Proyecto Tuning, fue el Programa Sócrates. Este Programa evolucionó en el año 2007, en lo que se conoce hoy como *el Lifelong Learning Programme* (Programa de Aprendizaje Permanente). El Programa de Aprendizaje Permanente se convirtió en uno de los pilares de EEES. En enero de 2014 este Programa se integró a la iniciativa Erasmus + (Portal Nacional Erasmus +, 2014).

Otra de las iniciativas que el Proyecto Tuning utilizó como referencia fue el Proyecto piloto *European Credit Transfer and Accumulation System/Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos*, mejor conocido como ECTS. El Sistema ECTS responde a algunos de los puntos previamente establecidos en el Tratado de Bolonia. Trata específicamente: la adopción de un sistema de titulaciones identificables y comparables, la organización de un sistema basado en ciclos, así como el establecimiento de un sistema de créditos. El Sistema ECTS cuenta con los siguientes elementos básicos:

“La utilización de créditos ECTS como valores que representan el volumen de trabajo efectivo del estudiante (*workload*) y el rendimiento obtenido mediante calificaciones comparables (ECTS grades). La información sobre los programas de estudios y los resultados de los estudiantes con documentos con un formato normalizado (Guía docente y certificados académicos) y el acuerdo mutuo entre los centros asociados y los estudiantes” (Informe Técnico, 2002, p. 7).

La adopción del ECTS provocó que los sistemas educativos se reorganizaran conceptualmente adaptándose a modelos centrados en el trabajo de los alumnos (Informe Técnico, 2002).

El Proyecto Tuning fue una iniciativa sumamente ambiciosa en la que se establecieron cuatro ejes de acción:

- Competencias genéricas
- Competencias específicas correspondientes a las disciplinas
- La función del Sistema ECTS como sistema de acumulación de créditos
- La función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con la garantía y control de calidad (Victorino y Medina, 2008, p. 101)

Gráfico 3: Ejes de acción del Proyecto Tuning



Fuente: Elaboración propia basada en Victorino y Medina (2008)

Como resultado del Proyecto se identificaron las competencias genéricas para la Educación Superior (Tuning Project, 2006). En la primera fase del Proyecto se dio prioridad a los tres primeros ejes. El cuarto eje, función del aprendizaje, la docencia y la garantía de la calidad, se atendió en su segunda fase.

Para cada uno de los ejes de acción identificados se estableció un proceso de trabajo definido con el propósito de generar los cambios planificados a nivel europeo. Como parte del proceso se analizó y actualizó la información de los programas educativos identificados para el Proyecto en Europa. Además, se constituyeron grupos de expertos en las IES para validar las competencias seleccionadas. A través de este ejercicio, las IES afinaron sus programas educativos sin perder su autonomía y su posibilidad de innovar. Además, se estableció una lista de competencias genéricas comunes.

Los cambios forjados en los sistemas de educación superior a partir del Proyecto Tuning han sido variados dependiendo de las necesidades y adaptaciones que cada país requería. En España, por ejemplo, se generaron cambios en las normativas, el funcionamiento, en las estructuras de las IES (Castro, Herrera y Enrique, 2015) y en los planes de formación.

1.2. Los estudios de Enfermería en el contexto europeo

En Europa, la Enfermería se incorporó en la segunda fase del Proyecto Tuning, quizás porque: “La relevancia de enfermería en este proyecto radica en su concepción de una disciplina que articula diferentes niveles en el marco de la educación superior” (Puga et. al., 2007, p. 17). Fue la primera profesión regulada que requería de armonización de todas las partes que participaron de la investigación (*Tuning Educational Structure*, 2011, p. 19).

1.2.1. Competencias genéricas y específicas de la profesión de Enfermería, según el Proyecto Tuning Europa

Dado que la Enfermería es una profesión cuyo objetivo es brindar servicios, se ve afectada por los cambios que experimentan las profesiones sanitarias.

De acuerdo a los datos publicados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) en el año 2005, la demanda por los profesionales de la Enfermería ha disminuido. Sin embargo, la cantidad de profesionales en posiciones regulares o permanentes se ha mantenido en los últimos años. En Europa, la movilidad y cambios de empleo entre los profesionales es muy baja (ANECA, 2005).

Para el año 2015, de acuerdo a los datos presentados por el señor Máximo González Jurado, presidente del Consejo General de Enfermería, la situación de los profesionales de Enfermería en España es preocupante dado que había 508 enfermeros por cada 100.000 habitantes. De acuerdo a los datos proporcionados por él en la Unión Europea la media en el área de Enfermería es de 811 profesionales por cada 100.000 habitantes. Según González Jurado, “en España se necesitarían 141,783 enfermeros más para adecuarnos a la media europea, lo que supone casi el 60% más de los profesionales actualmente en activo” (Entrevista en Diario El Mundo, 7 de mayo de 2015).

La definición del perfil del egresado del programa de Enfermería está relacionada con la identificación y el desarrollo de competencias genéricas y específicas para la profesión. El Proyecto Tuning identificó treinta competencias genéricas transversales agrupadas en tres tipos específicos, instrumentales, interpersonales y sistémicas (ANECA, 2005).

Tabla 1: Competencias Genéricas Transversales

Competencias Genéricas Transversales		
Competencias Instrumentales	Competencias Interpersonales	Competencias Sistémicas
a. Capacidad de análisis y síntesis	a. Capacidad crítica y autocrítica	a. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
b. Capacidad de organizar y planificar	b. Trabajo en equipo	b. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
c. Conocimientos generales básicos	c. Habilidades interpersonales	c. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
d. Conocimientos básicos de la profesión	d. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	d. Liderazgo
e. Comunicación oral y escrita en la propia lengua	e. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	e. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
f. Conocimiento de una segunda lengua	f. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	f. Habilidad para trabajar de forma autónoma
g. Habilidades básicas de manejo del ordenador	g. Habilidad d trabajar en un contexto internacional	g. Diseño y gestión de proyectos
h. Habilidades de gestión de la información	h. Compromiso ético	h. Preocupación por la calidad
i. Resolución de problemas		i. Motivación de logro
j. Toma de decisiones		k. Iniciativa y espíritu emprendedor

Fuente: Libro Blanco Título de Grado de Enfermería (2005)

A continuación, presentamos las competencias específicas identificadas para los alumnos del Programa de preparación del profesional de Enfermería, según establecidos por el Proyecto Tuning Europa.

Tabla 2: Competencias Específicas

Competencias Específicas- Tuning Europa	
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

Competencias Específicas- Tuning Europa	
	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 multi profesional, 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.

Fuente: Boletín Oficial del Estado (BOE) de 19 de julio de 2008.

1.2.2. Algunas agencias acreditadoras y reguladoras de Enfermería en Europa

1.2.2.1. FEPI- *European Council of Nursing Regulators*

Existen organizaciones que garantizan que tanto los profesionales de Enfermería, como las personas a las que estos atiendan reciban servicios de salud de excelencia. Una de las agencias reconocidas a nivel europeo es la FEPI.

El *European Council of Nursing Regulators* (FEPI), se creó en el año 2004. Se le reconoce como la Federación Europea de los organismos reguladores y las autoridades para la práctica de la profesión de la Enfermería. El objetivo principal de la entidad es proteger a los ciudadanos europeos. La entidad garantiza la excelencia en las competencias y la práctica de Enfermería. También garantiza el cumplimiento de los estándares profesionales, la educación continua y adiestramientos, así como los códigos de conducta de la profesión (FEPI, 2016).

La organización atiende asuntos relacionados con la protección del público y trabaja con la seguridad del paciente a través de distintos tipos de estrategias. FEPI es, además, una fuente de información para los profesionales de Enfermería, para las personas cuya responsabilidad primaria es establecer políticas, para los investigadores, los educadores, e inclusive para los consumidores de los servicios de salud (FEPI, 2016).

En la Asamblea General del Colegio Real de Cirujanos de Irlanda en Dublín, en diciembre de 2015, FEPI evolucionó y se convirtió en el *European Nursing Council* (ENC).

El ENC será el representante y la agencia reguladora de la profesión de la Enfermería en las instituciones europeas, así como de las asociaciones que representan a estos profesionales (FEPI, 2016).

Entre los proyectos considerados por el ENC, está el desarrollo de investigaciones con el objetivo de que se encuentren resultados basados en evidencia que puedan ayudar en el avance de las regulaciones en la Enfermería y la seguridad del paciente a través de los países que forman parte de la Unión Europea (FEPI, 2016).

Otra de las funciones básicas de esta entidad será servir de enlace entre la academia, los políticos y las organizaciones internacionales de los países que forman parte de ella. Una de las organizaciones reguladoras reconocida por FEPI/ENC es el Consejo General de Colegios Oficiales de Enfermería (CGE) en España.

1.2.2.2. Consejo General de Colegios Oficiales de Enfermería de España- CGE

El Consejo General de Enfermería (CGE) es una organización profesional que cuenta con más de cien años de historia. De acuerdo al Estatuto Aprobado por el Real Decreto 1231, del 8 de noviembre de 2001, el CGE se constituye como una organización pertinente para la profesión de Enfermería. De acuerdo a los datos de la entidad, el Consejo cuenta con más de 200,000 colegiados (CGE, 2016). Es la entidad que agrupa, coordina y representa con carácter exclusivo a la profesión de Enfermería y a todos los Colegios Oficiales de Enfermería de España en el ámbito nacional e internacional (CGE, 2016).

Esta organización es la entidad integradora de los profesionales de Enfermería. Promueve los adelantos del ejercicio de la Enfermería teniendo como meta la excelencia profesional, así como la calidad. El CGE tiene la responsabilidad de velar por los profesionales de la Enfermería a nivel tanto nacional, como internacional con el propósito

de ayudar en la práctica de la profesión, defendiendo así los beneficios de estos tanto en España, como internacionalmente (CGE, 2016).

Los Estatutos del Consejo General de Enfermería establecidos en el año 2001, por el Real Decreto 1231/2001, recogen la estructura corporativa, con los órganos del Consejo General, así como sus competencias. Los estatutos también agrupan los principios del ejercicio de la profesión de Enfermería en España y establecen las responsabilidades de la organización en las siguientes áreas (CGE, 2016):

- “Ordenar en el ámbito de su competencia y de acuerdo con la Constitución y las Leyes el ejercicio de la profesión de Enfermería.
- Representar con carácter exclusivo a la profesión de Enfermería en el ámbito nacional e internacional.
- Defender y proteger los intereses de los profesionales y de la Enfermería, ejerciendo la potestad disciplinaria y resolviendo los recursos que procedan” (CGE, 2016).

La profesión de Enfermería en Europa, está regulada por distintas comisiones u agencias acreditadoras.

1.3. Vista global de la Educación Superior en América

Los movimientos de reforma educativa en el siglo XXI proponen nuevas metas para atender las necesidades cambiantes y aceleradas de las sociedades y de los estudiantes que impactan las IES.

En el año 2007, la *Association of American Colleges and Universities* realizó el estudio *College Learning for the New Global Century*, a través del cual se identificaron los resultados (Outcomes) de los aprendizajes que son necesarios para el siglo XXI (AAC&U, 2007). Entre estos aprendizajes se especifican los siguientes:

- El conocimiento de otras culturas y del mundo físico natural y todo lo que eso implica en áreas de contenido como las matemáticas, las ciencias sociales, la historia, los idiomas y el arte.
- El desarrollo de destrezas intelectuales y prácticas plasmadas a través del currículo, tales como: la investigación, el análisis, el pensamiento crítico, la comunicación tanto oral, como escrita, el dominio de destrezas cuantitativas y de la información.
- Fomentar la responsabilidad personal y social a través de la participación cívica, tanto local, como globalmente. Contar con conocimiento y competencias interculturales. Además, debe tener fundamentos y destrezas para el aprendizaje para toda la vida.
- Fomentar las responsabilidades en los otros escenarios con problemas complejos.

Los cambios y las transformaciones en los sistemas de Educación Superior se han extendido a nivel global, tanto es así que, en Estados Unidos, como en los países que componen Latinoamérica se han puesto en marcha diferentes iniciativas para mejorar su calidad. Una de las iniciativas que surgió fue el Proyecto Tuning América Latina el cual se presenta a continuación.

1.3.1. Proyecto Tuning América Latina

El Proyecto Tuning América Latina surgió ante la necesidad de los países de Latinoamérica y el Caribe de que sus programas académicos tuvieran compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior. En el Proyecto participaron diecinueve países que fueron capaces de identificar y desarrollar mecanismos que les

permitiera comprender de manera bilateral los sistemas de enseñanza superior (Práctica Docente, 2010).

El propósito del Proyecto Tuning (2004-2007) es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las IES para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia en América Latina (Tuning América Latina, 2007).

El objetivo general del Proyecto Tuning América Latina fue apoyar la construcción de un espacio de educación superior en América Latina en el que debían converger los currículos. Este Proyecto propuso el desarrollo de titulaciones comparables en instituciones universitarias en América Latina. El trabajo se realizó a través del análisis de los niveles de convergencia entre las titulaciones y la creación de modelos de estructuras curriculares comunes. A través del Proyecto, se planteó incidir en la creación de redes entre universidades y otras entidades para favorecer la convergencia de disciplinas y mejorar la calidad de la Educación Superior en los países de la región (Tuning América Latina, 2007).

En la primera fase del Proyecto Tuning América Latina, participaron 182 universidades de diecinueve países tanto latinoamericanas como europeas. El Proyecto contó con 16 grupos de trabajo en las siguientes disciplinas: Administración de Empresas, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química. El grupo de trabajo de Enfermería analizó con profundidad las competencias generales y específicas de la profesión. En el caso particular del Proyecto Tuning América Latina, la profesión de Enfermería se incorporó desde el inicio del Proyecto (Tuning - América Latina, 2007).

Para el Proyecto Tuning América Latina se establecieron cuatro líneas de trabajo, las cuales se presentan a continuación (González, Wagenaar, Beneitone, 2004, pp. 157-158):

- En la primera línea, se trató de identificar competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación, y que se consideran importantes. Algunas competencias que pueden ser comunes a todas las titulaciones.
- En la segunda línea, del Proyecto se presentó la posibilidad de preparar materiales que permitan identificar los métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluar el logro de las competencias que fueron identificadas.
- En la tercera línea, se reflexionó sobre la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante y la medida en términos de créditos académicos.
- La cuarta línea considerada entendió que la calidad forma parte del currículo basado en competencias.

“Un trabajo serio y articulado en las cuatro líneas propuestas redundará en el fomento de la transparencia de los perfiles profesionales y académicos, en el de las titulaciones y en el de los programas de estudio, y favorecerá un énfasis cada vez mayor en los resultados. Así, la idea de que los estudiantes adquieran más competencias concretas afectará positivamente la transparencia en la definición de los objetivos fijados para un programa educativo específico” (González, Wagenaar, Beneitone, 2004, p. 158).

Los objetivos específicos delineados para el Proyecto Tuning América Latina fueron planteados de la siguiente manera por el grupo de trabajo (Tuning América Latina, 2007):

- Trabajar la reforma curricular basada en competencias utilizando el enfoque Tuning para los países de América Latina.
- Desarrollar perfiles de egreso de los estudiantes considerando las demandas laborales y las necesidades sociales de la región.

- Investigar los desarrollos sobre innovación social de las universidades, en particular el eje de ciudadanía del Proyecto.
- Integrar en el Proyecto Tuning América Latina iniciativas y procesos probados y trabajados en otros contextos.
- Promover y crear estrategias metodológicas para el desarrollo y evaluación de la formación basada en competencias a través de los currículos. Esto se realiza garantizando la integración de niveles e indicadores, así como la calidad del proceso y contenido curricular.
- Diseñar un sistema de créditos académicos (transferencia y acumulación) para que sea reconocido tanto en América Latina, como en otras regiones.
- Fortalecer la cooperación regional que apoyan las reformas curriculares, sacando provecho de las experiencias y capacidades de los países de América Latina. (Tuning América Latina, 2007).

En la primera parte del Proyecto, los grupos de trabajo elaboraron la lista de Competencias Genéricas a través de consensos. Las competencias fueron validadas mediante cuestionarios por académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina. Los grupos de trabajo de cada área temática discutieron y lograron definir la lista de competencias específicas para las áreas de Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química (Tuning América Latina, 2007). Las competencias genéricas y específicas de Enfermería son temas objeto de estudio de nuestra investigación.

González, Wagenaar, Beneitone (2004) señalan que el Proyecto Tuning América Latina promovió el intercambio de información y la colaboración entre las instituciones universitarias estableciendo como meta la transparencia, el desarrollo de la calidad y la efectividad de los procesos. Estos procesos se generan sin violentar y respetando la

autonomía de las instituciones. La protección de la rica diversidad de la educación superior latinoamericana es fundamental en el Proyecto y bajo ninguna circunstancia se busca restringir la autonomía universitaria.

Es sumamente clara y contundente la posición de González, Wagenaar, Beneitone (2004) cuando plantean que “las IES deben asumir un rol más protagónico en los distintos procesos que vamos construyendo como sociedad, y ese rol se vuelve crucial cuando hablamos de las reformas en educación superior” (p. 153).

A partir de los resultados obtenidos sobre Competencias en el Proyecto Tuning América Latina (2004-2007) surgió el Proyecto Tuning América Latina: Innovación Social y Educativa (2011-2013), más conocido como Alfa III (Tuning América Latina, 2011). Como parte del trabajo realizado en el Proyecto Alfa III, surgió la iniciativa de “replicar” el estudio generado por el Proyecto REFLEX en Europa, pero en este caso particular con IES de América Latina bajo nombre de Proyecto PROFLEX. El Proyecto fue financiado por la Unión Europea, la Universidad Libre de Berlín y las universidades participantes (2011).

El proyecto PROFLEX es una réplica del proyecto REFLEX, con más de 9.000 encuestas de egresados de diez países y cuatro universidades europeas (Ginés, 2007). PROFLEX se centró en dos cuestiones generales y obtuvo información sobre lo que les ocurre a los graduados universitarios una vez insertados en el escenario laboral, prestando atención directa a las competencias. Este además respondió la pregunta de cuáles son las competencias que requieren los graduados universitarios para funcionar adecuadamente en la sociedad del conocimiento; así como la función de las IES para ayudar a los graduados a desarrollar estas competencias (Carot y Ginés, 2007).

El Proyecto contó con varios objetivos:

- Obtener resultados comparables sobre la educación superior y el empleo de graduados universitarios en diversos países de Latinoamérica y Europa.

- Analizar el rol que desempeñan diversas aptitudes específicas y genéricas en diferentes fases del trabajo y de la carrera profesional de los graduados universitarios.
- Proporcionar indicadores que sirvan como referencias internacionales, facilitar la comparabilidad del mercado laboral de graduados y desarrollar criterios para los instrumentos de investigación en Latinoamérica y Europa.
- Fortalecer la cooperación en el área de la educación superior y el empleo de graduados universitarios entre Europa y Latinoamérica (Ginés, 2007).

De acuerdo Carot y Ginés (2007), en la medida que se avanza hacia una Sociedad del Conocimiento, se requiere un sistema de educación superior más efectivo tanto para la sociedad en general, como para la economía. Se requiere que los egresados universitarios posean conocimientos especializados avanzados, así como las aptitudes requeridas para los profesionales. Además, se espera que estos sean capaces de ser flexibles y adaptables.

1.4. La Educación Superior en Puerto Rico

Un estudio realizado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo establece que Puerto Rico posee las características claves para que su Educación Superior sea una de las mejores de Iberoamérica. De acuerdo a la investigación, Puerto Rico cuenta con las condiciones ideales para lograr una Educación Superior con niveles de excelencia (Universia, 2013).

El Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR), presentó datos estadísticos provenientes del *Integrated Postsecondary Education Data System* (IPEDS) para el año académico 2015-16. Para ese año en Puerto Rico operaban 58 IES. De acuerdo a los datos provistos, 53 de estas instituciones son privadas y las otras 5 forman parte de la Universidad de Puerto Rico (UPR), la cual es una Universidad Pública (CEPR, 2016).

Las IES de Puerto Rico tienen una audiencia cautiva (alumnos) que deciden cursar estudios localmente. Su decisión se debe en gran medida a que, en la isla, ellos encuentran todas las posibilidades de ofertas académicas que atienden directamente sus intereses profesionales.

La estructura del sistema de educación superior en Puerto Rico es exacta al modelo del sistema de educación superior en los Estados Unidos. El sistema cuenta con niveles educativos idénticos y otorga grados académicos semejantes: estudios técnicos, asociados, bachilleratos, maestrías y doctorados que el Sistema estadounidense (Universia, 2013). La distribución de los grados académicos y los términos de tiempo de cada uno de estos grados académicos se presentan a continuación.

Gráfico 4: Distribución de grados académicos en Estados Unidos y Puerto Rico



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 5: Grados académicos otorgados por las IES

GRADOS UNIVERSITARIOS	
ASOCIADO	La cantidad créditos fluctúa de acuerdo a cada programa académico 2 años
BACHILLERATO	La cantidad créditos fluctúa de acuerdo a cada programa académico 4 años
MAESTRÍA	La cantidad créditos fluctúa de acuerdo a cada programa académico 2 años
DOCTORADO	La cantidad créditos fluctúa de acuerdo a cada programa académico 3 años

Fuente: Elaboración propia basada en modelo del sistema de educación superior en los Estados Unidos y Puerto Rico

El Sistema universitario puertorriqueño cuenta con un alto número de personal docente. Las IES cuentan con acreditaciones que validan y dan prestigio a los programas académicos que ofrecen.

De acuerdo a los datos más recientes recopilados y publicados por el Consejo de Educación de Puerto Rico (agencia licenciadora), para el año académico 2015-2016, el Sistema de Educación Superior contó con un total de 233,070 mil alumnos activos en las instituciones del país. La Universidad de Puerto Rico (UPR) tenía (65,204) 28% del alumnado. El sector de IES privadas contó con una matrícula de 167,866 alumnos para un 72% (CEPR, 2016).

Para ese mismo año académico, 50,455 alumnos completaron algún grado. Un total de 40,640 (81%) alumnos fueron egresados de instituciones privadas, en comparación con un 19% (9,815) egresados de la UPR (CEPR, 2016).

En cuanto a las áreas académicas con mayor número de grados conferidos para el año académico 2015-16, 16,580 de los 50,455 egresados fueron de grados de profesionales de la salud. Un total de 7,507 egresados completaron grados en Administración de Empresas y 2,993 completaron grados académicos en Educación.

Aún y cuando Puerto Rico cuenta con una tasa de participación estudiantil alta, lo cual puede considerarse un indicador positivo, la tasa de graduación de los diferentes ofrecimientos académicos, es baja tanto en la UPR (Universidad Pública), como las IES privadas (CEPR, 2013).

Para el año académico 2016-2017, la UPR flexibilizó sus criterios de admisión y un mayor número de estudiantes de primer año de universidad tuvieron acceso a dicho centro docente. Las estadísticas oficiales aún no están disponibles para su divulgación.

Distinto a otros estados de los Estados Unidos, en Puerto Rico el 80% de los alumnos matriculados en IES, son recipientes del Federal *Pell Grant Program* (programa de beca ofrecido por el Departamento de Educación Federal) (CEPR, 2013). Los alumnos subgraduados (grado asociado y grado de bachillerato) reciben el beneficio por espacio de doce semestres académicos a tarea completa (12 créditos por semestre académico). La ayuda económica es gratuita y el alumno no tiene que reembolsar los fondos de ayuda económica que recibe a través de su vida académica.

Tener una idea más clara del potencial que tienen las Instituciones Educativas de Puerto Rico, y de la realidad que impera en su funcionamiento, es importante para que tengan un papel proactivo en la formación de los ciudadanos.

Molina (2002) establece que la Universidad tiene la responsabilidad de la administración de la educación superior en la sociedad del conocimiento. Como institución, tiene la responsabilidad de evolucionar y transformarse ágilmente para atender las demandas sociales. Esta investigadora señala que “la Universidad ya no es la única institución que

genera conocimiento mediante la investigación pura y aplicada” (Molina, 2002, p. 1). De acuerdo a su planteamiento, “las corporaciones privadas, las industrias de alta tecnología y otros grupos de la sociedad civil desarrollan y ofrecen actividades de capacitación que tienen implicaciones contundentes para la vida humana” (p. 1). Estos grupos desarrollan programas de capacitación profesional de diversas índoles. Aunque se reconoce que no son conducentes a grados académicos, complementan los programas que ofrecen las universidades. Ella opina, además, que las IES tienen la responsabilidad de examinar y atender los retos de la sociedad del Siglo XXI. Ante las exigencias que presenta este siglo, las universidades deben reflexionar y tener la capacidad de transformarse para atender las necesidades de la sociedad.

Rivera (Universia, 2010), señala la importancia de que los currículos cuenten con aquellas competencias necesarias y pertinentes en el escenario laboral. De acuerdo a este autor, al diseñar los currículos es sumamente importante tomar en cuenta el perfil del egresado y los requisitos que exigen los patronos, así como los requerimientos establecidos por las agencias acreditadoras profesionales (Universia, 2010). Destaca es que una manera efectiva de atender las necesidades de la sociedad.

La investigadora Ana Helvia Quintero (Universia, 2010), señala que la universidad debe tomar en consideración la realidad social. Esta puntualiza que el intercambio existente entre la sociedad y la Universidad es lo que la hace pertinente e impulsa saberes. Para lograr a este profesional competente, a nivel internacional se han establecido agencias acreditadoras que garantizan la calidad en la formación de un profesional competente tanto individual, como colectivamente.

Por su parte, el CEPR (2014), establece que las IES deben proveer la capacidad de adaptación a los cambios constantes y acelerados. Las instituciones deben proveer a la facultad destrezas metodológicas y tecnológicas necesarias para competir en la sociedad

cambiante. Además, es importante determinar las competencias que necesitan sus egresados para ser exitosos en el escenario profesional.

1.4.1. La profesión de Enfermería en Puerto Rico

La profesión de Enfermería en el Estado Libre Asociado de Puerto Rico es reglamentada a través de la Ley Núm. 9 del 11 de octubre de 1987. Esta Ley, define la profesión de la Enfermería como “la ciencia y el arte de cuidar de la salud del individuo, la familia y la comunidad. Su campo de acción es la promoción y el mantenimiento de la salud, la prevención de la enfermedad y la participación en su tratamiento, incluyendo la rehabilitación de la persona, independientemente de la etapa de crecimiento y desarrollo en que se encuentre” (LexJuris, Artículo 2, Secciones 203 y 203r, Ley Núm. 9 del 11 de octubre de 1987).

En Puerto Rico, todo profesional de la Enfermería debe estar colegiado por ley para poder ejercer la profesión. Los enfermeros, deben presentar y aprobar un examen de reválida para el ejercicio de la profesión.

La Ley establece que todo profesional de la Enfermería tiene que ser miembro del Colegio de Profesionales de la Enfermería de Puerto Rico. Aquel profesional que no sea miembro activo del Colegio, no podrá ejercer la profesión en Puerto Rico (LexJuris, 1997, Art. 4 Colegiación obligatoria. (20 LPRA sec. 211d).

Los programas de formación en Enfermería preparan a los alumnos para funcionar adecuadamente dentro de sus roles y competencias de: proveedor de cuidado, coordinador de cuidado y como miembro de la profesión, según establecer la Ley. Estos alumnos son expuestos a varios tipos de experiencias de aprendizaje.

Los programas de Enfermería mantienen acuerdos con agencias de salud variadas (hospitales, centros de servicios médicos, asilos, entre otras) en la comunidad para las

experiencias clínicas de los alumnos. Las experiencias clínicas son experiencias dirigidas por un docente en el escenario hospitalario. Previo a exponer a los alumnos a estas experiencias, se les presenta un componente teórico en el salón de clases. Las IES cuentan con facilidades físicas y equipo de laboratorio tecnológico que a través de su acceso los alumnos desarrollan las destrezas que conllevan ofrecer el proceso cuidado de Enfermería de forma efectiva.

Otros de las estrategias a las que se exponen los alumnos en proceso de formación en Enfermería son los estudios de caso. Estos estudios de caso sirven para que los alumnos inicien los procesos de indagación y reflexión realizando así conexiones entre la teoría y la práctica.

En la formación profesional, los estudios de casos son útiles porque con ellos se ayuda al futuro profesional de Enfermería a conocer la complejidad del proceso de cuidado, aprender a reconocer los problemas que requieren de asistencia, conocer lo único y singular de las situaciones que enfrenta la práctica profesional. Además, ayuda a desarrollar el pensamiento crítico y a fomentar la capacidad de resolución de problemas.

Los alumnos en formación también se exponen a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Las TIC en la Enfermería se han convertido en una práctica integrada al contexto profesional. Se requiere que un enfermero cuente con preparación sólida para entrar en el análisis y desarrollo de la informática aplicada a esta, así como a la medicina. El uso de la tecnología constituye una herramienta importante en la práctica de la profesión dado que la facilita y la lleva a un mayor nivel de eficiencia y optimización (González, 2008).

Una de las incorporaciones más recientes y crecientes en los programas de formación de Enfermería son los simuladores. “La incorporación de simuladores de alta fidelidad en la enseñanza de la Enfermería constituye una práctica educativa que tiende a extenderse en

razón de constituir un entorno educativo favorable para el desarrollo de habilidades en los alumnos y paralelamente aportar condiciones éticas de mayor seguridad en el paciente” (Piña y Amador, 2015, p. 152). Los maniqués han sido parte de los escenarios de enseñanza de los programas de Enfermería, sin embargo, la integración de las nuevas tecnologías en los simuladores, los cuales semejan a un paciente real, hacen factible la construcción de diversos escenarios que están de acuerdo a las características y necesidades del nivel formativo de los alumnos. El uso de simuladores genera un entorno de aprendizaje en el que se integran el desarrollo de habilidades como la comunicación, la reflexión, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la consideración del paciente como un ente humano.

1.4.2. Competencias específicas de la profesión de Enfermería, según el Proyecto Tuning América Latina

En el Proyecto Tuning América Latina se identificaron 27 competencias específicas para la profesión de Enfermería. A continuación, se presentan las competencias específicas para la titulación.

Tabla 3: Competencias específicas de la profesión de Enfermería- Tuning América Latina

Rango	Tuning América Latina 2011-13
1	Capacidad para aplicar los conocimientos en el cuidado holístico de la persona, familia y comunidad considerando las diversas fases del ciclo de vida en los procesos de salud - enfermedad.
2	Habilidad para aplicar la metodología del proceso de enfermería y teorías de la disciplina que organiza la intervención, garantizando la relación de ayuda.
3	Capacidad para documentar y comunicar de forma amplia y completa la información a la persona, familia y comunidad para proveer continuidad y seguridad en el cuidado.
4	Capacidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para la toma de decisiones asertivas y la gestión de los recursos para el cuidado de la salud.
5	Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en las intervenciones de enfermería en el campo de la salud.

Rango	Tuning América Latina 2011-13
6	Habilidad para interactuar en equipos interdisciplinarios y multisectoriales, con capacidad resolutive para satisfacer las necesidades de salud prioritaria, emergente y especial.
7	Capacidad para diseñar y gestionar proyectos de investigación relacionados con el cuidado de enfermería y la salud.
8	Habilidad para resolver los problemas de salud utilizando la investigación en la práctica de enfermería.
9	Capacidad de participar activamente en el desarrollo de las políticas de salud, respetando la diversidad cultural.
10	Capacidad para planificar, organizar, ejecutar y evaluar actividades de promoción, prevención y recuperación de la enfermedad, con criterios de calidad.
11	Capacidad de trabajar dentro del contexto de los códigos éticos, normativos y legales de la profesión.
12	Capacidad para diseñar, ejecutar, y evaluar programas de educación en salud formales y no formales que responden a las necesidades del contexto.
13	Capacidad para participar en equipos multidisciplinarios y transdisciplinarios en la formulación de proyectos educativos.
14	Habilidad y capacidad para promover el proceso de aprendizaje permanente con personas, grupos y comunidad en la promoción del autocuidado y estilos de vida saludable en relación con su medio ambiente.
15	Conocimiento y capacidad para aplicar la tecnología y la informática en investigaciones de enfermería y salud.
16	Conocimiento de las distintas funciones, responsabilidades y papeles que debe desempeñar el profesional de enfermería.
17	Capacidad para aplicar en la práctica los principios de seguridad e higiene en el cuidado de enfermería.
18	Conocimiento y habilidad para utilizar los instrumentos inherentes a los procedimientos del cuidado humano.
19	Capacidad para participar activamente en los comités de ética de la práctica de la enfermería y bioética.
20	Capacidad para defender la dignidad de la persona y el derecho a la vida en el cuidado interdisciplinario de la salud.
21	Capacidad para administrar en forma segura fármacos y otras terapias con el fin de proporcionar cuidado de enfermería de calidad.
22	Capacidad para reconocer, respetar y apoyar las necesidades espirituales de las personas.
23	Capacidad para participar y concertar en organismos colegiados de nivel local, regional, nacional e internacionales que promueven el desarrollo de la profesión.
24	Capacidad para establecer y mantener la relación de ayuda con las personas familia, comunidad, frente a diferentes cuidados requeridos con mayor énfasis en situaciones críticas y en la fase terminal de la vida.

Rango		Tuning América Latina 2011-13
25	Capacidad de promover y realizar acciones tendientes a estimular la participación social y desarrollo comunitario en el área de su competencia en salud.	
26	Demuestra solidaridad ante las situaciones de desastres, catástrofes, y epidemias.	
27	Capaz de gestionar de forma autónoma nuevos servicios de enfermería.	

Fuente: Elaboración propia basada en Proyecto Tuning América Latina (2011-13)

1.4.3. Agencias acreditadoras y licenciadoras

Las IES en Estados Unidos y Puerto Rico, cuentan con las acreditaciones y licencias que les permite operar y recibir patrocinios de fundaciones, de organizaciones sin fines de lucro, así como del Gobierno. Puerto Rico es un territorio de Estados Unidos y recibe el tratamiento de un estado. Los fondos que le son asignados, facilitan a las universidades mejorar sus infraestructuras de servicios educativos contribuyendo al desarrollo de las instituciones, así como a su mejoramiento continuo.

Si bien están las acreditaciones que permite la operación de las IES, también existen las acreditaciones profesionales para muchas áreas de especialidad. La acreditación profesional es la evaluación externa de un programa académico por una agencia u organización especializada en el tema. La acreditación profesional permite a la institución educativa realizar una autoevaluación de sus programas académicos al mismo tiempo que puede comparar los programas con otros similares vigentes y acreditados en otros estados y países. El que una IES cuente con acreditación profesional coloca sus programas académicos en ventaja competitiva sobre otros.

A las instituciones universitarias en Estados Unidos se les exige contar con acreditaciones y licencias para su operación. Este requerimiento garantiza la calidad en los servicios y los currículos que se ofrecen en ellas.

Una de las agencias acreditadoras es la *Middle States Commission on Higher Education* (MSCHE). Su función principal es la acreditación de universidades para que concedan grados académicos. Como parte del proceso de acreditación, la MSCHE inspecciona y valida a cada institución en toda su operación.

La MSCHE, centra sus servicios en las escuelas y universidades acreditadas dentro de la Región Central de los Estados Unidos. También, es responsable del proceso de acreditación de algunas IES en el extranjero. Entre los países fuera de los Estados Unidos, que cuentan con instituciones acreditadas por esta agencia se encuentran Líbano, Francia, Italia, Canadá, Chile, Suiza, entre otros (MSCHE, 2014).

En Puerto Rico, la mayoría de las instituciones universitarias cuentan con la acreditación de la MSCHE (2014). En diciembre de 2014, se establecieron los nuevos estándares de la agencia acreditadora. Su nuevo enfoque está basado primordialmente en que todos los servicios institucionales estén centrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios. La experiencia educativa es evaluada en todo momento con el propósito de que los servicios ofrecidos garanticen el aprendizaje del estudiante. Los nuevos estándares establecen que el docente es responsable del diseño y la evaluación de las experiencias de aprendizaje de los alumnos, por ser parte del proceso de avalúo del aprendizaje. No puede perder de perspectiva que el diseño debe considerar el nivel de enseñanza en que se encuentre su alumno.

Es importante, además, que el docente de las distintas áreas profesionales esté calificado para impartir los cursos que le asignen y que tenga a su disposición recursos (materiales, tecnologías y otros) que faciliten la experiencia de aprendizaje de sus alumnos. La institución universitaria debe proveer los recursos y las herramientas de forma tal que garantice el éxito de los estudiantil (MSCHE, 2014).

En el caso particular de Puerto Rico, país en el que se realizará la investigación, el Estado cuenta con una agencia licenciadora, el Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR). El CEPR tiene como propósito esencial fomentar y promover las condiciones que permitan asegurar el acceso de todos los ciudadanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden (LexJuris, 2010).

El CEPR es la agencia licenciadora y su propósito es administrar la política pública sobre los estándares de la educación de Puerto Rico, dentro del marco normativo que establece la Ley. Entre sus responsabilidades tiene la expedición de licencias para establecer y operar IES en Puerto Rico. Además, tiene como función reconocer a entidades acreditadoras identificadas por el Departamento de Educación de los Estados Unidos, para otorgar acreditación a Instituciones de educación básica e IES (LexJuris, 2010).

El proceso de licenciamiento y otorgamiento de permisos o autorización estatal, es uno de los mecanismos que tiene el Gobierno de Puerto Rico para determinar qué instituciones, corporaciones, compañías o empresas pueden operar en su jurisdicción. El CEPR está facultada por Ley para autorizar la operación en el país de proveedores de educación superior (nacionales y extranjeros). El licenciamiento se viabiliza luego de la evaluación del cumplimiento de los proveedores con los requisitos y criterios de calidad que garanticen una educación superior aceptable a los alumnos. Aunque el CEPR vela por el cumplimiento local, está pendiente y considera las tendencias y los eventos que se generan a nivel internacional en los trabajos que en ella se realizan. Además, tiene que desempeñar una función directiva y de socio colaborador en el proceso de adecuar la administración y servicios educativos universitarios y sus resultados, a una estrategia de desarrollo social y económico.

De acuerdo al CEPR, los cambios sociales que se han generado obligan a la agencia a “repensar” su relación con las necesidades de la sociedad en que esta funciona (CEPR, 2013).

1.4.3.1. National League of Nursing Accrediting Commission/Accreditation Commission for Education in Nursing (NLN/ACEN)

Los programas de Enfermería en Estados Unidos y Puerto Rico, son altamente reglamentados por comisiones acreditadoras profesionales. Debemos dar un vistazo para conocer algunos detalles del contexto en el que estas se establecen y operan. Una de estas acreditaciones es provista por la *National League of Nursing* (NLN).

La NLN se fundó en el año 1893, bajo el nombre de *American Society of Superintendents of Training Schools for Nurses*. Se le reconoce como la primera organización de Enfermería establecida en los Estados Unidos (NLN, 2016).

“La misión de la NLN es promover la excelencia en la educación en enfermería para construir una fuerza laboral fuerte y diversa para avanzar la salud nacional y de la comunidad global” (NLN, 2016).

La Organización tiene como meta mejorar los servicios y estudios de la profesión de Enfermería, así como del ofrecimiento de los cuidados sanitarios en los Estados Unidos. Entre las actividades que ofrece la NLN se encuentran: el desarrollo profesional de los profesionales de Enfermería, la recopilación de información estadística del personal de Enfermería, así como de las tendencias relacionadas con los ofrecimientos de asistencia sanitaria a nivel nacional (Diccionario Mosby, 1999).

La NLN cuenta, además, con programas para la capacitación del docente de los programas de Enfermería, oportunidades de apoyo profesional, avalúo, investigación e

iniciativas de política pública. La agencia cuenta con alrededor de 40 mil miembros individuales y 1,200 instituciones miembros y 3002 programas (NLN, 2016).

Muchos programas académicos de Enfermería en Puerto Rico, lugar en el que se realiza la investigación, cuentan con la acreditación de *Accreditation Commission for Education in Nursing* (ACEN). Esta Comisión de acreditación formó parte de NLN hasta el año 2013. El propósito de la entidad es proveer acreditación especializada a todos los tipos de programas de Enfermería que ofrezcan diplomas, certificados o grados académicos (ACEN, 2015).

La ACEN establece estándares y criterios para los procesos de acreditación para la profesión de Enfermería. Toda institución académica u hospitalaria acreditada por la Comisión tiene la responsabilidad de cumplir con todos los estándares establecidos para los grados académicos que esta confiere (ACEN, 2015).

La agencia adoptó los mismos criterios establecidos por la NLN para el proceso de acreditación de las instituciones académicas. Entre ellos, se encuentran cuatro competencias básicas necesarias para todo programa que prepare profesionales de Enfermería. De acuerdo a la agencia acreditadora, un egresado del programa académico debe poseer las siguientes competencias adoptadas de la *North American Nursing Diagnosis Association* (NANDA):

- Proveedor de cuidado seguro- El profesional deberá proveer cuidado directo al individuo, la familia y la comunidad. En el cuidado toma en consideración todas las variables (fisiológicas, psicológicas, así como socioculturales, a través del servicio de cuidado que brinda. El profesional de la Enfermería debe ser culturalmente sensible, dominar el uso de la tecnología, utilizar eficazmente los recursos de salud comunitaria; poseer destrezas de pensamiento crítico en la solución de problemas; e implantar los resultados de investigación en la práctica de la Enfermería.

- **Manejador de cuidado eficiente-** El profesional tendrá la capacidad de coordinar, priorizar, planificar, organizar, dirigir y aplicar atención de Enfermería. De esta manera, obtendrá los resultados esperados con el paciente.
- **Identidad Profesional-** Se espera que el profesional de Enfermería siga y respete los estándares profesionales de ética legal, que rigen la práctica de la profesión. El miembro dentro de la profesión está comprometido y es responsable del mantenimiento y desarrollo de sus competencias profesionales. Además, deberá funcionar como agente de cambio en su profesión.
- **Conocedor del proceso de Enfermería-** El punto se define como el método sistemático de la resolución de problemas. A través del método, el profesional de Enfermería ofrece atención individual al paciente. De acuerdo a NANDA International, Inc., el proceso de Enfermería está compuesto por varios pasos: 1) evaluación, 2) diagnóstico de Enfermería, 3) identificación de resultados, 4) planificación, 5) la implantación 6) evaluación (NANDA, 2016).

De acuerdo a la NLN, para la prestación de servicios de salud se establecen ocho competencias que deben ser garantizadas por el profesional de Enfermería debe garantizar en el ejercicio de su profesión. Las competencias son: 1) Prestación de servicios segura y eficaz, 2) Competencia cultural, 3) Comunicación clara y efectiva, 4) Uso de la tecnología, 5) El uso de recursos de salud de la comunidad, 6) Promoción de la salud, 7) Pensamiento crítico y 8) El uso de resultados de investigación (NLN, 2013).

Según la entidad, se espera que los egresados del programa académico de Enfermería practiquen los valores éticos, legales y profesionales, y respeten las normas de la práctica de Enfermería. Deben de estar comprometidos con una educación para toda la vida. Además, deben participar de forma activa en las organizaciones de profesionales de Enfermería (NLN, 2013).

Las IES encuentran varias ventajas cuando cuentan con acreditaciones profesionales en sus programas de preparación de Enfermería. Entre ellas podemos mencionar las siguientes:

- La acreditación de los programas de Enfermería crea puentes entre los niveles de enseñanza (Bachillerato- Maestría). Contar con acreditación permite que los egresados puedan ser admitidos en otros programas de Enfermería para realizar estudios avanzados, por ejemplo, estudios a nivel de Maestría.
- Los empleadores prefieren contratar profesionales egresados de IES acreditadas porque fueron capacitados utilizando las normas establecidas a nivel nacional para Enfermería.
- Un profesional egresado de un programa acreditado tiene mayor posibilidad de movilidad y esto lo hace más competitivo en el mercado de trabajo. (www.allnursingschools.com, 2016).

CAPÍTULO 2
LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE
POR COMPETENCIAS A LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPÍTULO 2

LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. El enfoque por competencias en la Educación Superior

El doctor David McClellan, profesor de la Universidad de Harvard, Estados Unidos, creó el término competencia a principios de los años 70. Este concepto surgió como resultado de una encomienda del Gobierno de Estados Unidos para la selección de un grupo de diplomáticos que serían asignados para trabajar en distintos países del mundo (Spencer, 1993, p. 4). En su artículo *Testing for Competence Rather Than Intelligence* el doctor David McClellan, debate la validez de las medidas clásicas de aptitud e inteligencia para predecir rendimiento laboral. Para Guglietta (2016), la publicación del referido artículo marcó el origen de la nueva era de las competencias como eje fundamental de las organizaciones y su capital humano.

A través de sus investigaciones, McClellan manifestó que las pruebas de inteligencia, así como los expedientes académicos, no son predictores confiables únicos para el éxito de las personas en términos profesionales. McClellan, citado por Martínez (2011), estableció que un predictor de rendimiento puede ser observado a las personas en sus escenarios de trabajo diferenciando las particularidades de quienes son individualmente exitosos, de aquellos otros que no lo son (Martínez, 2011). El impacto de este movimiento ha llegado a las IES y tiene una clara proyección internacional (Martínez y Carmona, 2009).

“La incorporación de las competencias en los estudios universitarios, como consecuencia del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación

Superior (EEES), resulta un elemento básico para la formación en una sociedad cambiante que reformula sus demandas constantemente y que a su vez aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la Universidad a la sociedad y al mundo laboral” (Palmer, Montaña, y Palou, 2009, p. 433).

De acuerdo a Muñoz y Cisneros (2008), la Universidad se caracteriza por ser la entidad que garantiza el desarrollo del conocimiento, además debe proporcionar las experiencias de “saber hacer” para los profesionales. Las IES deben preparar a los alumnos para la vida con las actitudes, los intereses, valores y conocimientos que necesitan. Salas (2005) establece que “el contexto demanda del individuo exigencias de diverso orden: cognitivo, comunicativo, axiológico, estético, etc. Exigencias que son propias del entorno cultural en donde el sujeto, para interactuar con él, requiere desarrollar dichas competencias” (Salas, 2005, p. 6).

Uno de los aspectos más destacados del enfoque por competencias es la relevancia y protagonismo conferido al alumnado en el proceso de formación. “El hecho de pretender que el estudiante conozca el medio, se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos; implica todo un proceso de aprendizaje autónomo en el que él aprenda a aprender; siendo este un requisito para la formación por competencias” (Salas, 2005, p. 2).

En opinión de Tobón (2006), este enfoque sustentado en el aprendizaje de competencias ofrece la base ideal para dar sentido al currículo, a la docencia, al aprendizaje y a la misma evaluación, considerando y asegurando la calidad. Según este autor, en este enfoque se pueden encontrar los principios, las herramientas y los indicadores más que en cualquier otro enfoque educativo (Tobón, 2006).

La implantación de la formación por competencias supone un cambio de paradigma educativo que lleva asociado una modificación en la organización del sistema educativo, en

cómo se lleva a cabo la docencia y en los esquemas tradicionales de cómo se educa (Salas, 2005). De acuerdo con este autor, “el desarrollo de las competencias, al requerir de aprendizajes significativos, implica a los docentes a abordar los procesos cognitivos e intelectivos de manera individual dentro del proceso de formación del estudiante, sin ello no se podrían lograr los niveles de comprensión que el estudiante necesita de los procesos que se dan dentro del aprendizaje” (Salas, 2005, p. 9). Gutiérrez (2005), por su parte, establece que en este enfoque existe una integración de varias funciones: la cognitiva, técnica, integradora, relacional y afectivo-moral.

El Centro Interdisciplinario de Estudios Culturales (CIDEDEC), en América Latina, establece que el enfoque de competencias estuvo vinculado con el desarrollo de políticas que tienen el objetivo de mejorar la capacitación de las personas para el mercado del trabajo. Esta consideración motivó que el concepto competencia fuera incorporado a los sistemas educativos, promoviendo así distintas reformas en los países que han tomado como eje vertebrador este concepto (CIDEDEC, 2004).

2.2. Competencia: a la búsqueda de una definición

La revisión de la literatura muestra una diversidad de definiciones del concepto competencia. En opinión de Fernández y Gijón (2012), esta dispersión “nos obliga a determinar con claridad a qué nos estamos refiriendo exactamente cuándo usamos el término y a conocer la tradición formativa desde donde lo retomamos, la cantidad de posibles buenas prácticas que recomiendan su uso en condiciones contextuales y organizativas concretas y que son transferibles, así como la posibilidad de transferencia de esas buenas prácticas” (pp. 111-112).

Attewell reconoce, igualmente, la polisemia y ambigüedad que comporta el término competencia. En su opinión, se debe al hecho de que tradiciones opuestas están empleando

visiones de competencia muy distintas y a que se ignoran las propias preconcepciones respecto a dicho concepto. Este autor, establece que competencia “es la habilidad para hacer algo, pero la palabra competencia también connota una dimensión de habilidad creciente” (Attewell, 2009, p. 22), lo que denota una gradación progresiva en su adquisición. Este mismo rasgo ha sido subrayado por Spencer y Spencer (1993) al considerar las competencias como una mezcla de motivos, rasgos, conocimientos, habilidades, aspectos de autoimagen, formas de comportarse o pensar, que se generalizan a través de situaciones que unas personas manejan mejor que otras.

Para Woodruffe (1992), competencia es “un conjunto de patrones o pautas de conducta necesarias para desempeñar tareas y funciones laborales de forma eficaz” (Woodruffe, 1992, p. 17). En este caso se enfatiza la íntima relación existente entre competencia y el desempeño eficaz de una tarea, el “saber hacer” con maestría. La UNESCO (1998) recoge igualmente este rasgo propio de la competencia cuando la define como “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 parecidos términos se pronuncia Argudín (2007) cuando afirma que “el concepto competencias resulta de las nuevas teorías de cognición y significa saberes de ejecución” (p.14). La investigadora añadió que “todo conocer se traduce en un saber, entonces es posible saber que son recíprocos competencias y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para la sociedad” (Argudín, 2007, p. 14).

El Proyecto *Tuning Educational Structure in Europe* define competencia, “como la combinación dinámica de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, habilidades, aptitudes y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con

que una persona es capaz de desempeñarlos como producto final de un proceso educativo” (Bravo, 2007, p. 13). En este caso, junto a los rasgos de gradación y ejecución de una tarea que conlleva el concepto, ya comentados en este apartado, se subraya la idea de que la actuación inherente a la competencia conlleva necesariamente la combinación de diferentes aprendizajes. Esta misma idea es compartida por Zabala y Arnau cuando introducen el término *movilización* en su definición. Para estos autores, las competencias son “las habilidades de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas, de forma eficaz, en un contexto determinado, movilizando actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada (Zabala y Arnau, 2007, p. 43).

Según Le Boterf (2005), esta *movilización* engloba tanto recursos propios como ajenos. En su opinión, para actuar con competencia la persona debe combinar y movilizar tanto sus propios recursos, como los recursos existentes en su entorno (redes profesionales, expertos, bases de datos, entre otros). Se es competente sabiendo y haciendo uso de los conocimientos y competencias de los demás. Esto es lo que él denomina *competencia colectiva*. Para Le Boterf, tener competencias es tener recursos (conocimientos, saber hacer, métodos de razonamiento, comportamiento) para actuar con competencia. En la misma línea se pronuncia Tardif (2008) que asume el carácter polisémico del concepto de competencia y que la define como un “saber actuar complejo que se apoya sobre la *movilización* y *utilización* eficaz de una variedad de recursos” (Tardif, 2008, p. 3).

Tardif opina que la competencia está constituida por un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas. Con el propósito de sustentar sus ideas, Tardif establece ocho etapas de desarrollo de un programa por competencias.

Tabla 4: Etapas de desarrollo para un programa por competencias

1. Determinación de las competencias que componen el programa.
2. Determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación.
3. Determinación de los recursos internos- conocimientos, actitudes, conductas- a movilizar por las competencias.
4. Escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación.
5. Determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa.
6. Determinación de las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de la misma.
7. Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje.
8. Establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia basado en Tardif (2008, pp. 4-5)

La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996), delimitó el concepto de competencia pautándola como los conocimientos, habilidades y/o conductas observables en una persona. Esta vinculación entre competencia y comportamiento observable ha sido recogida en otras definiciones. Pereda (2013, p. 2), por ejemplo, considera que “la competencia es una habilidad mental u observable que se demuestra con un desempeño eficiente”. Para esta autora el concepto competencia se refiere al “saber hacer” y que este se demuestra a través de conductas observables.

El recorrido por algunas de las definiciones de competencia, resultantes de la revisión bibliográfica efectuada, confirma la diversidad de concepciones existentes. No obstante, existe la posibilidad de extraer algunos rasgos que podrían considerarse definitorios del concepto como:

- Integra conocimiento, habilidades y actitudes.
- Implica movilización de recursos cognitivos, sociales, éticos y personales.
- Funcionalidad del aprendizaje.
- Transferencia a contextos de manera eficaz.

De acuerdo con estos rasgos podría decirse que competencia es la articulación de conocimientos, habilidades, actitudes y demás recursos del entorno que posibilitan el desempeño eficaz en un contexto determinado.

Esta definición está en la línea de aquella en que sustenta la creación del EEES y que, como se desprende de la documentación oficial proporcionada y de aportaciones como la de Guglietta (2016), se basa en un reencuentro entre el cognitivismo y el constructivismo, y está asociada al saber actuar en situaciones complejas movilizando eficazmente una variedad de recursos.

2.3. Enfoques teóricos de las Competencias

A través de la revisión de la literatura realizada, encontramos varios enfoques teóricos sobre las competencias. Entendemos que es necesario presentar algunos de ellos en nuestro trabajo de investigación para tener una idea más amplia y comprensiva de la polisemia que rodea al concepto.

2.3.1. Conductista

Victorino y Medina (2008), establecieron que la teoría conductista cuenta con criterios específicos que sirven para evaluar el desempeño y desarrollo de las competencias. La teoría cuestiona lo que se puede observar, así como lo que se puede demostrar en términos de cambios de conducta y el grado en que se han logrado las competencias esperadas en el individuo. De acuerdo a los investigadores, si se utiliza el enfoque conductista, se

recomienda poder distinguir cuáles serán las evidencias que los estudiantes mostrarán o entregarán a lo largo de un proceso educativo (Victorino y Medina, 2008, p. 99).

González (2002), añade que “bajo este enfoque, las competencias son concebidas desde un punto de vista pragmático, ya que son definidas como la capacidad para realizar tareas específicas de modo individual” (González, 2002, p. 5). El enfoque conductista se ha criticado por la amplitud que tiene la definición del concepto competencias. Esta crítica surge porque en ocasiones es difícil llegar a un consenso sobre qué perfil o características debe tener la persona que se está analizando o estudiando.

En este sentido los trabajos iniciados por McClellan (1973) y sus colaboradores, desde el enfoque conductista, se centraron en identificar las competencias que pudiesen predecir el desempeño de los empleados. Uno de sus seguidores fue Boyatzis (1982), quien logró identificar cinco clústeres de competencias genéricas. Este investigador realizó estudios con 2,000 gerentes de doce organizaciones e identificó una serie de competencias. Estas competencias permitieron explicar las variaciones que existen entre los gerentes “eficaces” y aquellos que tenían rendimientos más bajos. Los clústeres identificados por Boyatzis son: liderazgo, gestión de recursos humanos, interacción social, gestión y acción por objetivos y dirección de subordinados.

Otros investigadores, seguidores de McClellan, como Spencer y Spencer (1993, pp. 9-11), establecieron, en su Modelo de Iceberg, cinco tipos de competencias: los motivos, los rasgos, el auto concepto, el conocimiento y las habilidades o destrezas para ejecutar una tarea física o mental. En el modelo, distinguieron entre competencias que tienden a estar visibles y en la superficie y aquellas otras que no son visibles y más profundas. Las competencias de superficie son: el conocimiento y las habilidades o destrezas para ejecutar una tarea física o mental. Competencias como el auto concepto, los rasgos y los motivos son

consideradas como no visibles, pues ocupan una posición más profunda y relacionada con la personalidad del individuo.

2.3.2. Constructivista

Cuevas et. al.. (2011) establecen que “el modelo constructivista está centrado en el estudiante, y sostiene que él o ella hacen una construcción propia de conocimientos que se van desarrollando día a día. La teoría constructivista postula que el conocimiento es una construcción del ser humano que realiza con los conocimientos previos que ya posee” (Cuevas et. al., 2011, p. 5). Desde este planteamiento constructivista, Monereo y Pozo (2007) considera que se competente “es ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido” (Monereo y Pozo, 2007, p. 13).

El enfoque de la educación superior por competencias encuentra fundamento en los modelos constructivistas del desarrollo cognitivo, psicosocial y sociocultural (Guglietta, 2016). Para Guglietta (2016), el constructivismo en la educación se nutre de diferentes teorías psicológicas que comparten varios elementos tales como la importancia que tiene la actividad de que el alumno produzca su aprendizaje. De acuerdo a este enfoque, el proceso de aprendizaje parte de las capacidades cognitivas con que cuenta el alumno, los conocimientos que posee y las experiencias previas que tenga. Entre las metodologías que promueven este tipo de aprendizaje se encuentran, entre otras, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en problemas y aprendizaje entre iguales (Díaz y Hernández, 1999). En opinión de Coll (1988), desde este enfoque el “propósito de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)”.

Victorino y Medina establecen que “el enfoque constructivista ofrece a la educación basada en competencias, elementos que ponen en el centro del acto educativo, el aprendizaje y la actitud del estudiante para la búsqueda y la construcción de lo significativo” (Victorino y Medina, 2008, p. 99). Desde el enfoque constructivista, “la educación basada en competencias, extiende la necesidad de lograr en los estudiantes la transferencia de los conocimientos no sólo a contexto inmediatos, sino a la vida misma, a lo que viven los estudiantes aquí y ahora, y también a lo que tal vez necesiten para poder potenciar su vida futura. Así se plantean contenidos que tienen significado integral para la vida” (Victorino y Medina, 2008, p. 99).

Medina et. al. (2010), desde un planteamiento más socioconstructivista “sostienen que el conocimiento es el resultado de la actividad del sujeto que aprende; él construye sus conocimientos a partir de contrastar los conocimientos previos que posee con los nuevos que hay que aprender” (Medina et. al. 2010, p. 4). Este enfoque establece que para aprender es preciso contemplar tres dimensiones: la social, la constructivista y la interactiva. En el proceso de aprendizaje deben considerarse tanto las relaciones que se establecen entre los docentes y los alumnos, como las situaciones de aprendizaje que promueven el que el alumno maneje sus conocimientos para solucionar problemas y demuestre qué sabe hacer con lo que sabe. Segura (2003), por su parte, imagina el aprendizaje como la reconstrucción de los esquemas de conocimiento de la persona considerando las experiencias que esta tiene con los objetos -interactividad- y con las personas –intersubjetividad - en circunstancias de interacción significativas y en consonancia con el nivel de desarrollo y los contextos sociales que le dan sentido.

Para González (2002), deben considerarse varios puntos cuando se miran las competencias desde el enfoque constructivista. Entre los puntos a considerar están:

- El estudiante es protagonista de su aprendizaje y construye activamente sus conocimientos.
- Todo docente debe considerar los conocimientos previos del estudiante, esto es (experiencias, representaciones, percepciones, entre otras).
- Hay que entender que surgen cambios en los esquemas mentales de la persona a través del proceso de aprendizaje.
- El aprendizaje significativo que se da dentro de este enfoque teórico, permite que se generen cambios en las actitudes y la aceptación de nuevos valores por parte del aprendiz.
- Las competencias se construyen al mismo tiempo en que se reestructuran los esquemas de pensamiento de la persona.

Una de las críticas que recibe el enfoque constructivista es su sentido. Para el Centro Interdisciplinarios de Estudios Culturales (CIDEDEC, 1999), su reduccionismo dificulta la relación y validación de competencias en diferentes contextos sociales y organizacionales.

2.3.3. Holístico

En el enfoque holístico se define el concepto competencia como la unión de los conocimientos, las capacidades mentales, las actitudes y los valores para llevar a cabo tareas en una situación o contexto específico (González, 2002). La integración de estos conceptos se hace con flexibilidad para lograr que se adapten a las realidades. La educación holística, promueve que el estudiante se apropie de su desarrollo. Además centra su atención en el desarrollo de la persona en el sentido más completo posible (Forbes, 2003, p. 17).

Hare (2010) entiende que el enfoque holístico trabaja en el desarrollo integral de la persona considerando tanto las esferas cognitiva y afectiva. Establece que, como parte del aprendizaje para toda su vida, el alumno desarrolla y aplica sus habilidades, así como sus

cualidades. Para Hare, la educación holística “se trata de un viaje educativo de descubrimiento personal que comienza con la educación formal y continúa luego a lo largo de la vida. El aprendizaje y las experiencias vitales son continuos y las situaciones y exigencias que se van presentando en ellas permiten a las personas enriquecerse de diferentes maneras” (Hare, 2010, p. 3).

Para Miller (1991), el enfoque holístico ocurre cuando:

- “Fomenta el desarrollo general del alumno y se centra en su potencial intelectual, emocional, social, físico, creativo o intuitivo, estético y espiritual.
- Fomenta la importancia de las relaciones en todos los niveles dentro de una comunidad de aprendizaje en la que el educador y el alumno colaboran en una relación abierta y cooperativa.
- Da importancia a las experiencias de la vida y al aprendizaje fuera de las aulas y del entorno de educación formal en pro de una educación para el crecimiento, el descubrimiento y la ampliación de horizontes. Suscita el deseo de encontrar significados y comprensión, y de involucrarse en el mundo.
- Capacita a los alumnos para examinar de forma crítica los contextos cultural, moral y político de sus vidas. Impulsa a los alumnos a cuestionar y cambiar activamente los valores culturales para cubrir necesidades humanas” (Miller, 1991, p. 1-3).

De acuerdo a Hare (2010), la educación holística puede movilizar “al alumno hacia nuevas áreas de pensamiento, ampliar sus ideas personales y su pensamiento crítico, y ayudarlo a valorar el mundo que lo rodea y darse cuenta de la importancia que tienen las relaciones en todos estos ámbitos. Especialmente, la educación holística tiene la capacidad de otorgar a los alumnos las herramientas para pensar diferente, pensar de forma creativa y reflexionar sobre sus propios valores” (Hare, 2010, pp. 3-4).

González (2002), señala que el enfoque holístico se ha criticado debido a la dificultad que aparenta tener en la evaluación práctica. Este autor hace alusión directa a la objetividad de las evaluaciones formuladas desde el marco teórico y opina que la confiabilidad de las evaluaciones requiere de unos criterios compartidos, conocidos y transparentes resultantes del consenso entre los evaluadores.

2.4. Tipos de Competencias

La revisión de literatura realizada evidencia la existencia de numerosas clasificaciones. En este caso concreto, y siguiendo a Leboyer (2003), Victorino y Medina (2008), Bravo (2007), Bunk (1994) y Mertens (1999), entre otros, distinguiremos entre: competencias genéricas, específicas y laborales.

Gráfico 6: Tres Tipos de Competencias



Fuente: Elaboración propia

2.4.1. Competencias Genéricas

Para Benarroch y López (2015, p. 47), “las competencias genéricas son las capacidades que, independientemente de un entorno de aprendizaje concreto, resultan relevantes para desempeñar de manera idónea cualquier profesión”. En esta misma línea se pronuncian Freire et. al. (2011) que coinciden en señalar que las competencias generales son comunes a la mayoría de las profesiones. En su opinión se trata de “aquellas que se refieren a competencias transversales, transferibles a multitud de funciones y tareas” (Freire et. al.,

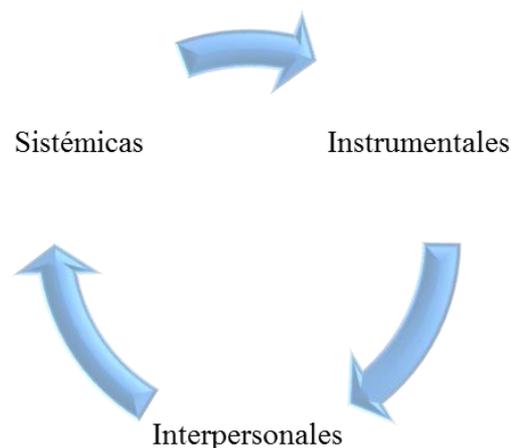
2011, pp. 553-554). Leboyer (2003), por su parte, entiende que las competencias genéricas son rutinas de comportamiento que algunas personas dominan mejor que otras.

Miró y Capó (2010), señalan que las competencias genéricas complementan la formación del alumnado y mejoran su valoración en el escenario de trabajo. Este tipo de competencias se adquiere a través de distintas materias que son parte del plan de estudios del alumno.

Palmer, Montañó y Palou (2009), trazan una ruta para poder identificar las competencias genéricas en las IES. Los autores opinan que para identificar las competencias se requiere de la intervención de cuatro “conjuntos de actores sociales”. Los actores sociales en ese caso son: la comunidad académica, los empleadores, los colegios profesionales y los graduados. La opinión de todos es importante para identificar las competencias genéricas que serán incorporadas a los planes de estudios.

Tomando de referencia las aportaciones de distintos agentes sociales, el Proyecto Tuning estableció tres tipos de competencias genéricas (Instrumentales, Personales y Sistémicas) que recogemos en el siguiente gráfico.

Gráfico 7: Competencias Genéricas



Fuente: Elaboración propia basada en Proyecto Tuning (2006)

Los tres grupos de competencias genérica se subdividen a su vez hasta un total de veintiuna competencias que recogemos en la tabla que mostramos a continuación.

Tabla 5: Tipos de Competencias Genéricas

Competencias Genéricas	De carácter Transversal
INSTRUMENTALES	Capacidad de análisis y síntesis Conocimientos de una lengua extranjera Conocimiento de informática relativos al ámbito de estudio Capacidad de gestión de la información Resolución de problemas Toma de decisiones
INTERPERSONALES	Trabajo en equipo Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar Trabajo en un contexto internacional Habilidades en las relaciones interpersonales Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad Razonamiento crítico Compromiso ético
SISTÉMICAS	Aprendizaje autónomo APRENDER A APRENDER Adaptación a nuevas situaciones Creatividad Liderazgo Conocimiento de otras culturas y costumbres Iniciativa y espíritu emprendedor Motivación por la calidad Sensibilidad hacia temas medio-ambiente

Fuente: Proyecto Tuning (2006)

García (2005), explica en detalle cada uno de los tres grupos de competencias genéricas:

- Instrumentales- Se entiende que la persona cuenta con las herramientas para el aprendizaje y la formación.
- Interpersonales- En este tipo de competencia, la persona tiene la capacidad para garantizar una buena relación laboral y personal con otros.

- **Sistémicas-** Se entienden como competencias sistémicas: la capacidad para que la persona pueda tener un aprendizaje autónomo (aprender a aprender), entre otras.

En opinión de Bravo (2007), “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” (Bravo, 2007, p. 6).

2.4.2. Competencias Específicas

De acuerdo a Benarroch y López (2015), “las competencias específicas se refieren a los conocimientos, capacidades y habilidades relacionadas con el desempeño laboral” (Benarroch y López, 2015, p. 47). Las autoras opinan que el alumno debe contar con la habilidad de reflexionar y ejecutar utilizando de base su conocimiento. Freire et. al. (2011, p. 554) consideran que “las competencias específicas son aquellas que se relacionan con una ocupación concreta”.

Para Muñoz et. al. (2012), en cambio, las competencias específicas responden a “los comportamientos observables que se relacionan directamente con la utilización de conceptos, teorías o habilidades propias de la disciplina profesional” (Muñoz et. al. 2012, p. 27). Este tipo de consideraciones es la que lleva a considerar las competencias específicas como aquellas que están relacionadas con las disciplinas académicas que cualifican para el ejercicio de una profesión concreta.

De acuerdo a Victorino y Medina (2008), estas competencias son las que “confieren identidad y consistencia a los programas de preparación profesional” (Victorino y Medina, 2008, p. 107). Las competencias específicas se relacionan con cada área temática

(profesional) y tienen una gran importancia para cualquier área de estudio profesional porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área.

Martínez (2008), reconoce a las competencias específicas “como los atributos que deben adquirir los futuros graduados durante la estancia en la Universidad y deben ser definidas por la experiencia de la misma titulación”. Esta investigadora fragmenta las competencias específicas en dos bloques:

- competencias disciplinares y académicas- (el saber), el alumno debe contar con los conocimientos teóricos establecidos en los cursos requisitos de su programa de preparación profesional.
- competencias de la formación profesional- durante sus estudios, el alumno debe aprender y desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos prácticos durante su experiencia universitaria (Martínez, 2008, p. 29).

2.4.3. Competencias Laborales

En opinión de Mertens (1999), la competencia laboral surge en los noventa para “regular y articular” las empresas. Este tipo de competencia da respuesta a las transformaciones y/o cambios que se generan en los mercados y a la necesidad vigente de reconstruir la conexión entre el proceso de formación y el escenario de trabajo real (Mertens, 1999). Para este investigador, la competencia laboral consiste en la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función de manera productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por la empresa. La aptitud se alcanza a través del desarrollo de habilidades, conocimientos y capacidades que se traducen en saber, hacer y saber hacer.

Mertens (1999), establece que la educación con enfoque basado en competencias “permitirá la formación integrada que el mundo del trabajo del hoy y del mañana está

demandando” (Mertens, 1999, p. 7). Según este autor, si se utiliza este enfoque en el proceso de formación inicial, los egresados de los programas académicos tendrán mayores posibilidades de empleabilidad y mejorará la percepción que tienen los empresarios de la calidad de los sistemas educativos. El investigador señala que “los continuos cambios del entorno y los desafíos que estos plantean a las organizaciones y a la sociedad han puesto en crisis el modelo de aprendizaje en el cual el conocimiento y la teoría son considerados externo al aprendiz, que se hacen suyos mediante eventos de aprendizaje discontinuos y/o siguiendo un currículo. Que pueden ser formalizados en cuerpos de conocimiento e ideas, que se transfieren al aprendiz, sugiriendo que el aprendizaje es una cuestión de descubrir y asimilar lo que ya existe. En esta visión el aprendiz es objeto de enseñanza y de la evaluación de la misma, donde la intuición del individuo y lógicas experimentales no son tomados en cuenta. Parte del supuesto que el aprendiz aplicará esos conocimientos en funciones claramente definidas y delimitadas en las organizaciones, estables en el tiempo o bien, con modificaciones anticipadas y predecibles” (Mertens, 1999, p. 8).

Según la Organización de Estados Iberoamericanos (2003), “la competencia laboral es la capacidad que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales usando diferentes recursos bajo ciertas condiciones que aseguran la calidad en el logro de los resultados” (OEI, 2003, p. 5). Este tipo de competencia es un elemento esencial en el proceso de formación profesional. A través de estas competencias se conectan tres elementos importantes: la educación, el mundo del trabajo y la sociedad. Estos tres elementos prestan atención a los recursos humanos como “la fuente principal de innovación, conocimiento, diferenciación y competitividad” (OEI, 2003, p. 5).

Echevarría (2001), define el término competencias profesionales como las capacidades o habilidades de efectuar las tareas y/o trabajos en un contexto determinado. Para realizar dichas tareas, se movilizan las destrezas, los conocimientos y las habilidades

requeridas. A través de su trabajo, el investigador vinculó las competencias profesionales con los cuatro pilares de la educación presentados por la UNESCO de la siguiente forma:

- Competencia Técnica (saber): como experto, contar con los conocimientos poseer los conocimientos técnicos para trabajar con los contenidos y los trabajos propios de la actividad laboral.
- Competencia metodológica (saber hacer): tener la capacidad de poder utilizar y aplicar los conocimientos a situaciones concretas. Esto se efectúa utilizando los procedimientos adecuados y solucionando los problemas de manera autónoma y transfiriendo las situaciones adquiridas a situaciones novedosas.
- Competencia participativa (saber estar): atender el mercado laboral, predisposición al entendimiento interpersonal, así como a la comunicación y cooperación con los otros demostrando un comportamiento orientado al grupo.
- Competencia personal (saber ser): a través de esta competencia, la persona debe tener una imagen realista de sí mismo, a través de esta, considera sus creencias para asumir responsabilidades y tomar decisiones.

Gráfico 8: Tipos de Competencias Profesionales



Cejas Yanes (2005), en un intento por atemperar el valor conferido a las competencias profesionales y a la formación para el ejercicio profesional, opina que las competencias deben tener como función primordial formar al hombre para la vida, no formarlos para el trabajo. Para salvar posibles polémicas o disyuntivas en este sentido, Ludeña (2004), señala que a través de la competencia laboral se busca “identificar y construir nuevos ámbitos de saberes, desde una perspectiva que permita al trabajador una real capacidad de respuesta para asumir, reflexionar y actuar sobre las diferentes situaciones que se le presentan, y de ese modo transformar las condiciones de vida para hacerlas más dignas tanto a sí mismo como a su entorno social” (Ludeña, 2004, p. 11). Ludeña establece cuatro tipos de competencias laborales e identifica varias características para cada una de ellas.

Tabla 6: Tipos y Características de Competencias Laborales

Tipos	Características
Metodológica	<ul style="list-style-type: none"> ○ El trabajador aplica el procedimiento adecuado a las tareas asignadas. ○ Este puede encontrar solución a las situaciones que se presentan. ○ Puede aplicar el conocimiento adquirido a distintas situaciones en el trabajo.
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> ○ El trabajador domina como experto las tareas de su escenario de trabajo. ○ Conoce lo que debe hacer.
Social	<ul style="list-style-type: none"> ○ El trabajador colabora con otras personas. ○ Se comunica fácil y constructivamente con otros. ○ Tiene un comportamiento positivo frente al grupo. ○ Tiene buenas relaciones interpersonales. ○ Mantiene una actitud ciudadana responsable.
Participativa	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sabe intervenir en la organización de su puesto de trabajo. ○ Es capaz de organizar y dirigir. ○ Tiene disposición para aceptar nuevas responsabilidades.

Fuente: Elaboración propia, basada en Ludeñas, Competencias laborales (2004)

Para Bunk (1994), es competente la persona que cuenta con las destrezas, aptitudes y conocimientos para ejercer una profesión. La persona cuenta con las competencias para colaborar en su escenario de trabajo resolviendo eficazmente los problemas que se le presentan. En su planteamiento tiene igual peso y no diferencia las competencias específicas de las genéricas. Este agrupa las competencias en cuatro tipos: especializadas, metodológicas, participativas y socio-individuales.

Haro (2008, pp. 88-90), señala que las competencias demandadas por el mercado laboral son:

- Trabajo en equipo- El profesional debe ser capaz de trabajar con otras personas para conseguir metas comunes. En el equipo se consideran y aprovechan las habilidades y los conocimientos de todos los miembros del equipo.
- Responsabilidad y compromiso- La persona debe estar dispuesta a: implicarse, cumplir de obligaciones y ser responsable de sus actos.
- Flexibilidad y capacidad de adaptación al cambio- La persona demuestra tener la capacidad de adaptarse ante las situaciones con el propósito de alcanzar las metas establecidas.
- Iniciativa- Con el propósito de mejorar las situaciones que se presentan, la persona se adelanta al resto de sus compañeros buscando soluciones.
- Capacidad de resolución de problemas- La persona da respuesta y acciona ante situaciones en las que tenga que resolver un problema.
- Autonomía- La persona debe contar con la capacidad de desarrollar una tarea completamente, sin ningún tipo de apoyo.
- Comunicación interpersonal y capacidad para hablar en público- La persona debe tener capacidad de expresarse tanto verbal, como no verbalmente ante las condiciones que se le presenten.

- Habilidades sociales- La persona debe contar con la capacidad de afrontar los retos que la vida presenta, manteniendo un buen comportamiento.

Según Le Boterf (2007), este tipo de competencias persiguen tres finalidades. Una de ellas es preparar a los alumnos para ser competentes en su desempeño laboral desde el mismo momento en que salen de la universidad. Las competencias capacitan también a los alumnos para su evolución en el mundo laboral de forma continua. La persona no tiene por qué mantenerse en el mismo puesto de trabajo toda la vida. Parte del compromiso adquirido desde la formación está en prepararlos para la innovación profesional. En opinión de este autor, con la capacidad de pensamiento crítico, el profesional generará cambios en el escenario profesional en el cual ejerce. Le Boterf establece dos trayectos que deben seguir todo profesional, el primero de ellos es la formación inicial y, el otro, la formación continua.

Uno de los preceptos de Le Boterf es que visualiza el “saber” desde una perspectiva evolutiva en la que los empleados son responsables de “crear saber”. La creación y producción del saber, desde su punto de vista, se realiza, cada vez más, de manera colectiva a través de la cooperación.

2.5. Algunas investigaciones sobre competencias centradas en las opiniones de los agentes implicados

Dado que nuestra investigación está dirigida a conocer la opinión que tienen profesorado, alumnado y empleadores sobre las competencias del futuro profesional de Enfermería, en este apartado hemos querido revisar algunas otras investigaciones que, tomando como referencia la formación por competencias en la educación superior, se han interesado por recabar información de estos mismos agentes. Esto permitirá aproximarnos a

otras líneas de investigación seguidas en este sentido y poder determinar, posteriormente, si los resultados convergen o no con los encontrados en nuestro estudio.

Para iniciar este proceso de revisión se consultaron inicialmente las siguientes bases de datos entre estas: CINAHL, Academic Search Complete, SciEL. Esta búsqueda permitió acceder a investigaciones de países tales como México, España, Colombia, Puerto Rico, Estados Unidos, Brasil y Australia, entre otros. En algunas de las investigaciones se recaba información únicamente del alumnado, del profesorado o de los empleadores. Otras, en cambio, recogen la opinión de varios de estos agentes, aproximándose más a la línea seguida en nuestra investigación. Finalmente se han considerado veintitrés investigaciones, que presentan el estudio de las competencias desde la perspectiva de distintos agentes y en diferentes contextos. A continuación mostraremos algunos de estos estudios y sus hallazgos más relevantes.

2.5.1. Investigaciones que recaban la opinión de los agentes en diversos ámbitos

En el trabajo llevado a cabo por Miró, Fernández y Cabrera (2015), se recaba información sobre la opinión que tiene el alumnado del enfoque por competencias y más concretamente sobre la evaluación de dichas competencias en el contexto universitario. La metodología utilizada se apoya en un enfoque cuantitativo y cualitativo. Forma parte de un trabajo de investigación más amplio que recaba información de alumnos, directores, empleadores y docentes de siete universidades y diferentes titulaciones, aunque en este trabajo sólo se presenta la opinión del alumnado.

El estudio comenzó con la recogida de datos abiertos a través de relatos de vida de los alumnos. Los relatos de vida se utilizaron para identificar las competencias genéricas, las cuales fueron ajustadas a términos significativos y descifrables para el alumno facilitando así el trabajo. La información generada (en los relatos de vida) posibilitó la construcción de

un cuestionario que ha permitido la recogida de datos cuantitativos. La recogida de información se focalizó en tres cuestiones:

- Competencias que los alumnos consideraban importantes para el escenario laboral.
- Estrategias de evaluación que ayudan a los alumnos a desarrollar las competencias específicas y genéricas que figuran en sus titulaciones.
- La contribución real de la universidad al desarrollo de estas competencias.

Los resultados de esta investigación han puesto de manifiesto, entre otras cuestiones, que los alumnos valoran más las competencias específicas, sobre todo la de análisis y síntesis, y menos las competencias iniciativa, ética y sostenibilidad.

En cuanto al uso y utilidad de las estrategias de evaluación utilizadas, los alumnos señalan doce. Entre las más valoradas figuran: informes, el examen de desarrollo y los proyectos de trabajo, siendo estos últimos los que, en opinión del alumnado, más contribuyen a su desarrollo competencial. En alusión a cuál es la contribución de la universidad al desarrollo de las competencias, los alumnos del estudio consideran que la universidad contribuye poco al desarrollo de la competencia de comunicación oral y escrita, así como, a la iniciativa, ética y sostenibilidad.

Freire, Teijeiro y Blázquez (2011), utilizando una metodología cuantitativa, han analizado la opinión que tienen egresados y empleadores de las competencias genéricas. Esta investigación se llevó a cabo con graduados de la Universidad de A Coruña y empleadores procedentes de empresas pequeñas, mediadas y multinacionales. Los objetivos del estudio son: conocer el grado de competencia adquirida por los titulados, determinar las competencias requeridas por las empresas, determinar si existen diferencias entre las exigencias empresariales y el grado de adquisición de dichas competencias por parte de los egresados, e identificar cuáles son las competencias más influyentes a la hora de encontrar empleo.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que las competencias generales más adquiridas por los graduados son: capacidad de aprender, trabajar en equipo, habilidades interpersonales, habilidad para trabajar de forma independiente, responsabilidad en el trabajo y capacidad de análisis y síntesis. Entre las competencias más requeridas por las empresas figuran: Responsabilidad en el trabajo, capacidad de aprender, motivación por el trabajo, resolución de problemas y trabajar en equipo. De estos resultados se desprende que existe convergencias entre egresado y empleadores respecto a las competencias: capacidad de aprender, trabajar en equipo y responsabilidad en el trabajo. En esta investigación se denotan algunas diferencias en sus posiciones, por ejemplo en lo relativo a la competencia que comporta la aplicación del conocimiento a la práctica. En este caso, la competencia es altamente requerida por las empresas, pero los graduados consideran que la han adquirido en bajo grado. Según este estudio, “las competencias que afectan positivamente a la probabilidad de estar ocupado son aquellas de tipo sistémicas, caracterizadas por ser personales y transferibles, como pueden ser la capacidad de aprender, de aplicar los conocimientos a la práctica o la motivación para alcanzar metas” (Freire et. al., 2011, p. 561).

En la investigación narrativa llevada a cabo por López, et. al. (2016), se analiza la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía a través de un cuestionario de preguntas abiertas.

Los hallazgos del estudio muestran que, en general, los pedagogos tienden a valorar positivamente la adopción del enfoque por competencias en la educación superior porque piensan que supone una revaloración de la formación práctica y porque convierte al alumno en protagonista del proceso de aprendizaje. Sin embargo, consideran que la adopción de este enfoque corre el peligro de otorgar un valor excesivo a las competencias profesionales en detrimento de la formación más académica. Opinan, igualmente, que el enfoque por

competencias conlleva cambios en la docencia universitaria que no se están cubriendo satisfactoriamente. Temores similares se han puesto de manifiesto en el trabajo de Muñoz, Medina y Guillén (2016), donde se denota que la formación universitaria continúa teniendo un fuerte carácter académico más que de desarrollo competencial. Para Corominas et. al. (2006) existe una resistencia a incorporar las competencias en el currículo debido a la falta de formación docente del profesorado. También, Villarroel y Bruna (2014), subrayan en su trabajo esta misma idea y consideran que la incorporación de las competencias al proceso educativo requiere de una actualización de los docentes, sobre todo en metodología y evaluación.

Palmer, Montaña y Palou (2009), en su investigación analizan y comparan la opinión de empleadores y docentes respecto a la importancia que otorgan a las competencias genéricas en la formación de los titulados y el nivel que consideran ha adquirido el alumnado en la educación superior. Para ello, utilizan una metodología por encuesta. Para el estudio, se utilizaron dos instrumentos para la recogida de datos. El primero es Cuestionario para el estudio de valores y competencias demandadas en el escenario laboral a los egresados de universidades. Este instrumento consta de treinta y una competencias genéricas. El segundo instrumento es Estudio de las competencias desde el ámbito académico, el cual consta de cuarenta y dos competencias de las cuales treinta y una de ellas son similares al primer cuestionario.

Los resultados obtenidos evidenciaron que tanto docentes como empleadores han coincidido en considerar muy importantes cinco de las competencias analizadas. Estas competencias son: dominio de su área o disciplina académica, capacidad para aplicar conocimientos a la práctica, capacidad para trabajar en equipo, capacidad para hacerse entender, capacidad para adquirir rápidamente nuevos conocimientos. La competencia

“dominio de su área o disciplina académica” obtuvo el porcentaje más alto para ambos agentes.

Se constata, la presencia de algunas discrepancias en la opinión vertida por los agentes estudiados, pues mientras los académicos seleccionaron competencias relacionadas con aprendizajes más académicos (el pensamiento analítico, capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones, habilidades de investigación), los empleadores se decantaron por competencias más vinculadas a la práctica profesional (utilizar herramientas informáticas, utilizar el tiempo de forma efectiva y redactar informes o documentos).

Estos investigadores concluyen su estudio con las siguientes consideraciones: entre las competencias seleccionadas hay pocas relacionadas con el desarrollo personal y social, en la formación de los futuros profesionales deben incorporarse competencias genéricas que garanticen el aprendizaje ético y ciudadano, la formación profesional debe acompañarse de competencias que promuevan la formación en valores democráticos y favorezcan la inclusión social.

En el trabajo de Cabrera, López y Portillo (en prensa), se presentan los hallazgos de una investigación cualitativa en la que se estudian las percepciones de los empleadores acerca de las competencias que deben tener los egresados universitarios para el correcto desempeño de la actividad laboral y la contribución de los sistema de evaluación utilizados en la universidad a su desarrollo. Entre los resultados obtenidos, podemos mencionar que los empleadores atribuyen a la universidad la responsabilidad de la formación de las competencias específicas de los egresados, así como su evaluación, con una excepción: el uso de una lengua extranjera. Sin embargo, estas investigadoras “la rigidez de las estructuras administrativas y burocráticas que todavía sustenta la educación superior, la falta de formación docente y las condiciones laborales poco propicias en las que los docentes llevan

a cabo la enseñanza son obstáculos que dificultan los cambios que el aprendizaje y evaluación de competencias requiere”, (Cabrera, López y Portillo, en prensa, p. 3).

Según este estudio, los empleadores tienden a conferir más importancia a las competencias genéricas, ya que tienen que ver más con las habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado para incorporarse al mercado laboral. En opinión de estas autoras, podría decirse que los empleadores prestan más atención al “saber hacer”, a la dimensión puramente práctica de la competencia. Entre las competencias más apreciadas por los empleadores se encuentran: la comunicación oral y escrita, la resolución de problemas, el compromiso ético, capacidad crítica y autocrítica, la capacidad para aprender, el liderazgo, y la capacidad para relacionarse con otros.

Stough et. al. (2016), examinan los niveles de competencia cultural en los alumnos antes y después de haber tomado tres cursos en los que trabajaban con temas relacionados con diversidad y competencia cultural. En cada curso, se utilizó una metodología de enseñanza distinta. Para el estudio, se desarrolló una encuesta para medir el concepto de competencia cultural entre los alumnos. Estos investigadores utilizaron como base la “Teoría de Contacto”(*Contact Theory*). Esta teoría sugiere que las conversaciones generadas entre compañeros mejoran la competencia cultural mientras disminuye el prejuicio entre los estudiantes a través de su interacción. La exposición a otras culturas a través de la comunicación ayuda a que adquieran conocimientos sobre otras culturas. Además, ayuda a disminuir el miedo una vez conocen asuntos básicos de otras culturas. Otros elementos que deben utilizarse en el contacto entre pares son los elementos antiracistas.

Para la investigación, se hipotizó que el método de conversación entre pares mejora el conocimiento, las actitudes y las destrezas que son importantes en la competencia cultural que otros métodos de enseñanza solos o en combinación. Además, se hipotizó que las conversaciones interculturales entre pares mostrarían mayor mejoramiento porque los

estudios recientes sobre el tema enfatizan en la necesidad de un enfoque holístico que atienda no solo la parte cognitiva, sino también la conducta.

Los resultados de esta investigación arrojaron que existe diferencia significativa entre los tres métodos utilizados en los cursos bajo estudio, siendo el curso con los elementos de Teoría de Contacto en el que los alumnos presentaron mayor competencia cultural. Este curso, sin embargo, no obtuvo puntuaciones significativamente más altas que el curso de conferencia tradicional. Esto se debió a que en una porción de ambos cursos se utilizó la ideología antirracista.

Este es uno de los pocos estudios que se realiza sobre el tema de competencia cultural en el que se utilizan objetivos estandarizados. Stough et. al. (2016), sugieren que se realicen otros estudios en la que Teoría de Contacto y la ideología antirracista sean tema de investigación.

2.5.2. Investigaciones que recaban la opinión de los agentes en el ámbito de Enfermería

Hart, Olson, Frederickson, McGovern (2006), en el estudio descriptivo sobre Enfermería, constatan que las competencias que los empleadores consideran más importantes son aquellas que están ligadas al desempeño profesional. En este estudio los empleadores reconocen que la decantación por este tipo de competencias influye en las decisiones adoptadas en los procesos de contratación.

En un estudio descriptivo realizado por Nelcy et. al. (2012), identificaron la percepción sobre el nivel de competencia y la importancia que 61 empleadores otorgaron al desempeño de las competencias específicas de los graduados de Enfermería. En el estudio se utilizó una encuesta de 58 ítems en la que se agruparon 20 competencias generales y 9

específicas de la profesión de Enfermería. Además, se encuestó a un grupo de 118 egresados del programa de Enfermería.

Los resultados de esta investigación arrojaron que los empleadores otorgaron altos niveles a las competencias estudiadas. Entre las competencias que estos consideraron como fortalezas se encuentran: asumir responsabilidades y tomar decisiones, comunicarse oralmente, utilizar herramientas informáticas básicas, capacidad de manejar información procedente de áreas y fuentes diversas, capacidad de abstracción, análisis y síntesis, utilizar herramientas informáticas especializadas. De igual manera, los empleadores percibieron todas las competencias específicas como fortalezas de los egresados. El estudio presentó información sobre las competencias en que deben mejorar los egresados de Enfermería, según percepción de los empleadores, estas son: comunicar por escrito, identificar, plantear y resolver problemas, planificar y utilizar el tiempo de manera efectiva, sustentar en público informes e ideas, hablar y escribir un idioma extranjero, formular y gestionar proyectos.

De acuerdo a los resultados surgidos por parte de los egresados, estos mostraron fortaleza en las competencias interpersonales: trabajar en equipo para alcanzar una meta común, formación en valores y principios éticos, reconocer los diferentes organismos y programas de atención en el nivel nacional e internacional.

En esta investigación se evidenció correspondencia entre el perfil laboral que requiere la profesión de Enfermería y el desarrollo de competencias genéricas y específicas durante la formación de enfermeros.

Sánchez y Julio (2016), también realizaron una investigación, de tipo descriptivo a través de encuesta, para describir la percepción de los empleadores sobre qué competencias se deben reforzar en el proceso de formación del egresado de Enfermería. La percepción del empleador acerca de la preparación del profesional de Enfermería en relación con su

desempeño laboral se considera de gran importancia para mejorar la conexión entre el sector laboral y educativo.

Los resultados obtenidos en esta investigación denuncian las deficiencias del graduado de Enfermería en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido coincide con los hallazgos del estudio realizado por Crespo et. al. (2009), donde se asegura que una de las carencias más significativas del futuro profesional de Enfermería radicaba en el poco pensamiento crítico que estos tienen frente a problemas derivados de su labor y recomendaban a las instituciones universitarias reforzar dichos procesos.

En el estudio de Crespo et. al. (2009), se encontró que los egresados, desde la perspectiva del empleador, están capacitados en habilidades y competencias básicas para su desempeño profesional, específicamente en responsabilidad social y ética, disciplina, organización y trabajo en equipo, lo cual permite vislumbrar la labor que viene desarrollando la universidad con la formación de estos egresados.

Esteve et. al. (2014), en su estudio realizado a través de entrevistas estructuradas dirigidas para conocer la opinión de los empleadores sobre los titulados de Enfermería en la EUI Sant Pau, señalaron que las competencias más destacadas son: la comunicación, el respeto y el compromiso. También, se destacan, aunque en menor medida, el autocontrol, saber priorizar las situaciones de urgencia, la responsabilidad y el nivel de preparación teórica de los enfermeros como elementos importantes. Como punto débil señalaron: la confianza en sí mismos dada la falta de experiencia en las habilidades técnicas. Para subsanar este déficit proponen ampliar la duración de los periodos de práctica en centros hospitalarios y de salud.

Long (2012), de la Escuela de Enfermería del College de Southern Nevada en Estados Unidos, realizó un estudio basado en los enfoques curriculares que se han utilizado para enseñar competencia cultural a los estudiantes de Enfermería en Estados Unidos en

cumplimiento con los estándares establecidos por las agencias acreditadoras. Frecuentemente, los enfermeros que no han sido bien formados para ser culturalmente competentes no atienden de forma correcta o adecuada las necesidades y preferencias de los pacientes de etnias minoritarias (Long, 2012, p. 102). Esta situación surge, en muchas ocasiones, por la falta de formación en los docentes en temas relacionados con esta competencia.

La formación en competencia cultural en las profesiones aliadas a la salud, como es el caso de Enfermería, ha demostrado resultados positivos en términos de actitud, conducta, así como destrezas comunicativas, Campinha-Bacote, 2003, en Long (2012).

Los resultados de la investigación realizada por Long (2012) arrojan que el uso de experiencias clínicas, experiencias clínicas de inmersión estandarizadas con los pacientes han producido resultados favorables aumentando así la concienciación de los estudiantes. Además, les provee conocimiento y confianza para trabajar con pacientes de distintas etnias. Entre los métodos de enseñanza mayormente utilizados para enseñar competencia cultural de acuerdo a Long (2012), se encuentran las discusiones grupales, los informes escritos, las simulaciones, así como las experiencias clínicas en escenarios de vida reales de los alumnos en formación. Tanto las simulaciones, como las experiencias clínicas en escenarios reales, parecen ser muy efectivas para el desarrollo de esta competencia. La primera, provee al alumno la oportunidad de exponerse y practicar en un escenario controlado, mientras que en el segundo escenario pone en práctica lo aprendido con los otros métodos a los que se expone.

Aunque los hallazgos de Long (2012) parecen ser adecuados, esta sostiene que no existe suficiente evidencia empírica como para determinar cuáles son los métodos más efectivos y que produzcan mejores resultados para la enseñanza- aprendizaje de la competencia cultural. Stough et. al. (2016), sostienen igualmente que no se ha realizado

suficiente investigación en este tema. Aunque se utilizan métodos variados para atender esta competencia, no está claro cuál de los métodos es el más adecuado y efectivo.

Patterson y Krouse (2015), en su investigación, identifican y analizan las competencias que los docentes necesitan para ser líderes en los programas de preparación en Enfermería. De acuerdo a las investigadoras el liderazgo es un elemento inherente en el rol del docente de Enfermería, sin embargo, muchos de ellos no cuentan con formación formal en liderazgo. La formación en el tema de liderazgo contribuye positivamente al éxito de la organización, (Minnick, Norman, Donaghey Fisher y McKirgan, 2010, en Patterson y Krouse, 2105). Los docentes necesitan conocimientos y destrezas de liderazgo para formar adecuadamente alumnos para el ambiente de salud actual y futuro.

Los cambios en reglamentación actual en Enfermería, así como la responsabilidad sobre los procesos demandan que los docentes cuenten con las competencias de liderazgo para crear y sostener políticas y procedimientos institucionales que garanticen la innovación y la efectividad (Patterson y Krouse, 2015).

A través de entrevistas se impactó un grupo de quince líderes de educación en Enfermería. Para el análisis de datos se utilizó un proceso inductivo iterativo. En la investigación surgieron cuatro competencias: articula y promueve una visión para la educación de Enfermería, funciona como miembro que apoya la organización y la educación en Enfermería, abraza los valores profesionales en el contexto de la educación superior, desarrolla y fortalece las relaciones. El liderazgo es un componente esencial del rol del educador de Enfermería, especialmente en este momento en que los “baby boomers” comienzan a retirarse y se necesita que otros tomen su lugar sin que se afecte la efectividad en los programas de formación de profesionales de Enfermería.

SEGUNDA PARTE
LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque metodológico

La investigación *Las competencias del futuro profesional de Enfermería de una universidad privada en Puerto Rico desde la perspectiva del profesorado, el alumnado y los empleadores* puede circunscribirse a la denominada 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. Este tipo de metodología es utilizada en la investigación social, en general, por su fácil aplicación y por la cantidad de información que proporciona. La encuesta es muy útil cuando es utilizada para obtener datos descriptivos que las personas pueden ofrecer a partir de su experiencia (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994).

Para la implantación se administraron tres instrumentos en formato de escala Likert a tres agentes diferentes. Los agentes son: empleadores, docentes y alumnado para determinar su opinión sobre un total de veintidós competencias (genéricas y específicas) del profesional de Enfermería.

A través de la encuesta se identifican las competencias que los empleadores, docentes y de los alumnos a partir de las creencias y actitudes sociales y personales de todas las personas involucradas de alguna manera en el programa formativo del profesional de la Enfermería. Este tipo de investigación busca explicar en detalle cuáles son las características de la población bajo estudio. También describe las tendencias que puede tener un grupo en particular, en nuestro caso, tres agentes.

3.2. Contexto de la investigación

El trabajo de campo a través del cual se recolectaron los datos utilizados para la investigación se desarrolló de la siguiente manera. Se solicitó autorización a la administración de la institución universitaria privada para utilizar la población de alumnos y docentes del programa de Enfermería (Ver Anexo 1 y 2). Se consideraron para la recogida de datos, dos de los recintos (Bayamón y Caguas) de la institución. Ambos recintos están ubicados en zonas urbanas.

Para facilitar el proceso de recogida de datos se trabajó un instrumento de dos páginas diseñado para responderlo sombreando burbujas (Ver Anexo 6 y 7). Se estimó un tiempo aproximado de diez minutos para responder a todas las preguntas.

Se desarrolló una Hoja Informativa (Ver Anexo 3 y 4) a través de la cual se presentó información relacionada con la protección de la identidad de los sujetos (alumnos, docentes, empleadores) y otra información de interés para el participante. La confidencialidad de los participantes se aseguró a través de la asignación de códigos numéricos que fluctúan desde 01 hasta 100 para cada grupo.

La muestra incluyó 93 alumnos, y 45 docentes del Programa de preparación del profesional de Enfermería y 62 empleadores de instituciones hospitalarias, públicas y privadas de Puerto Rico.

Para la recogida de datos de los alumnos, la institución privada brindó información sobre los códigos de los cursos para la identificación de las secciones en las que se intervendría. Se visitaron las salas de clases de las secciones previamente identificadas. Los docentes asignados a los cursos dieron permiso y espacio de tiempo para que los alumnos respondieran el instrumento. El tiempo estimado de respuesta (10 minutos) se cumplió con la población.

En el caso de las escalas de los docentes, se solicitó espacio a la administración de la universidad privada para administrar los instrumentos en dos sesiones de capacitación docente. El tiempo de respuesta del instrumento de los docentes fue de aproximadamente 20 minutos. El tiempo de respuesta excedió lo proyectado para la población.

La investigación se extendió hasta los empleadores para conocer la importancia que otorgan a las competencias generales y específicas del profesional de Enfermería. Para la población de empleadores se utilizó como contacto a una de las entidades que cobijan a representantes de las instituciones hospitalarias (Ver Anexo 5). Se entregó una Hoja Informativa y el Instrumento. La escala utilizada en este caso medía las mismas veintidós competencias, pero basándose en la importancia que el empleador otorga a cada una de ellas (Ver Anexo 8).

La participación de los agentes de los tres grupos de la investigación fue libre y voluntaria. Para eso, se entregó a cada sujeto una Hoja Informativa con detalles relevantes sobre el proceso antes de responder el instrumento de encuesta. Se dio oportunidad para que la persona decidiera si deseaba participar o no en la investigación. Ninguno de los encuestados se retractó de responder el instrumento.

3.2.1. Proceso de muestreo y características muestrales

Como estrategias de muestreo con Coyne (1997), Kuzel (1999) y Morse (1991) se destaca que se utilizaron muestreos de naturaleza cualitativa de dos tipos: de informantes clave (*key informant sample*) y de muestreo intencionado (*purposive sample o judgemental*).

Por segmentos o tipología de agentes hemos utilizado:

- Docentes del Programa de Preparación de Enfermería. Debía ser un grupo mixto en términos de experiencia docente y preparación académica ► Muestreo de informantes clave.

- Alumnos del Programa de Preparación de Enfermería. Se consideraron en la investigación aquellos estudiantes que se encontraban realizando estudios en el programa de Enfermería. Para efectos del estudio se encuestaron estudiantes del programa Asociado en Enfermería y de Bachillerato en la misma área de estudio
 ▶▶ Muestreo intencionado.
- Empleadores. Para efectos de estudio se consideraron representantes de instituciones hospitalarias de Puerto Rico responsables de la operación de dichas facilidades. Hospitales de Puerto Rico ▶▶ Muestreo de informantes clave.

En cuanto a las principales características que presentan los tres diferentes segmentos de agentes contemplados pasamos a describirlos teniendo en cuenta las variables de identificación de cada escala.

a. Alumnado

Gráfico 9: Distribución muestral porcentual del alumnado por género.

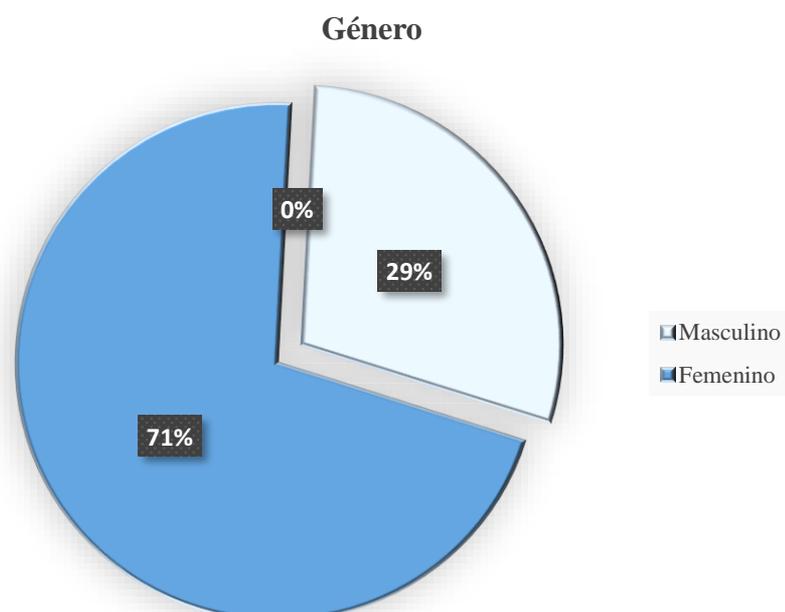


Gráfico 10: Distribución muestral porcentual del alumnado por grado en proceso de completar.

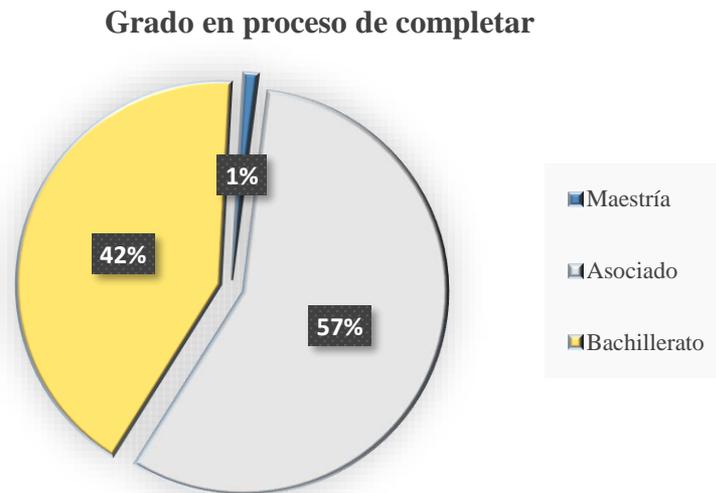


Gráfico 11: Distribución muestral porcentual del alumnado por intervalos de edad.

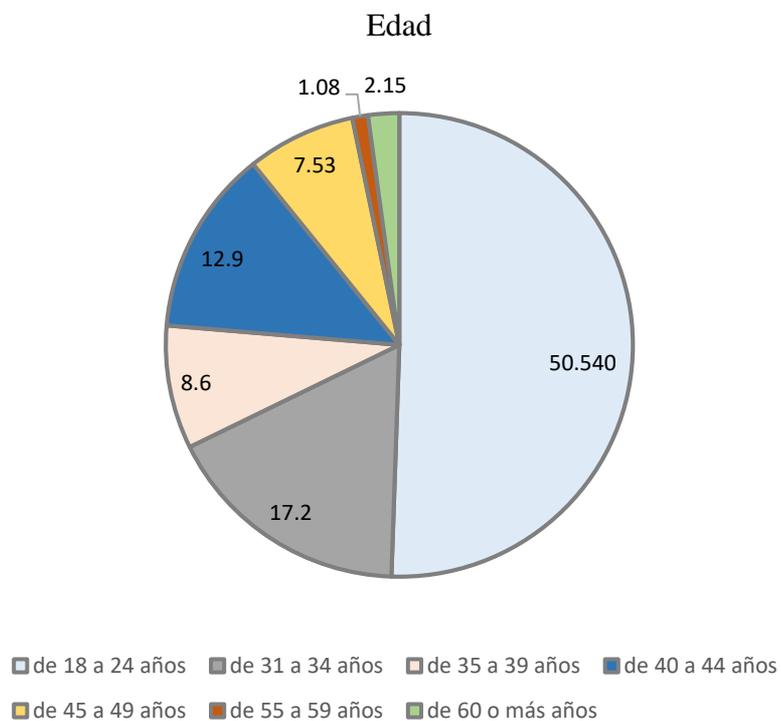


Gráfico 12: Distribución muestral porcentual del alumnado, según posea o no trabajo remunerado en la actualidad.

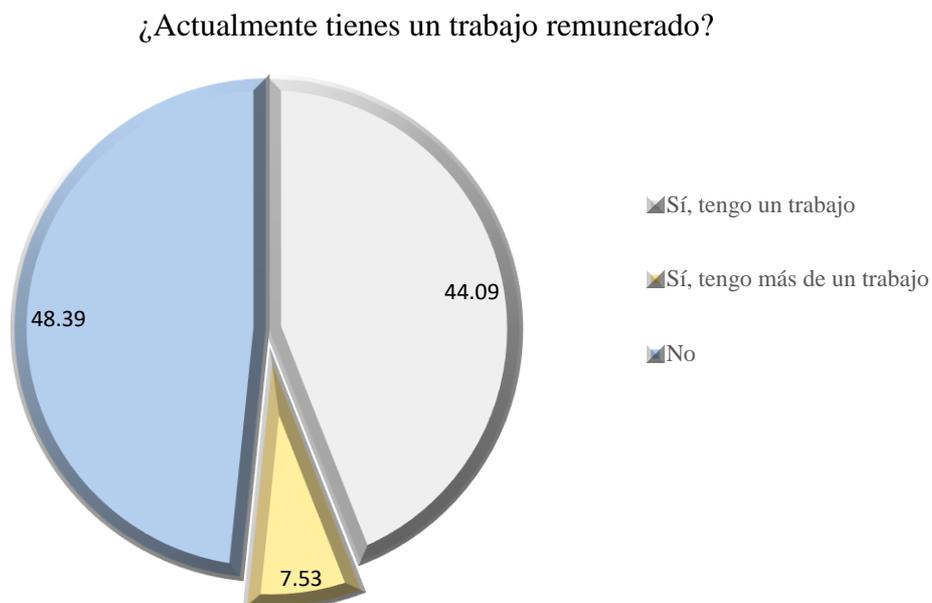


Gráfico 13: Distribución muestral porcentual del alumnado, según si trabaja o no por cuenta propia.

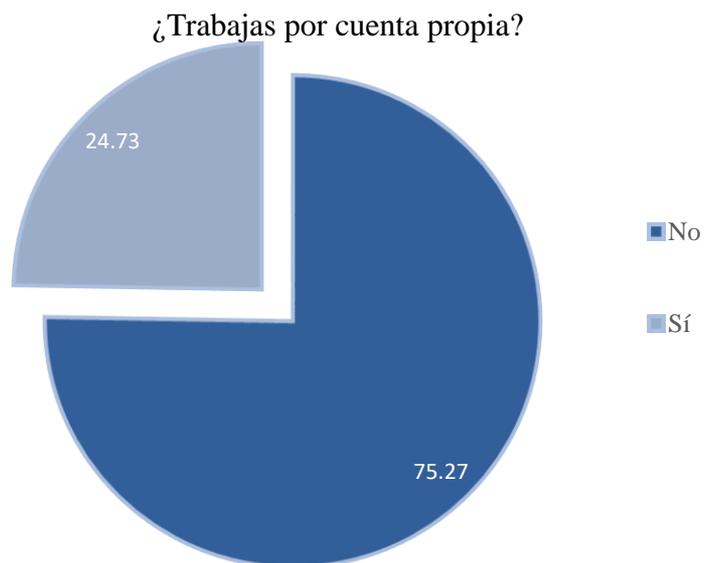
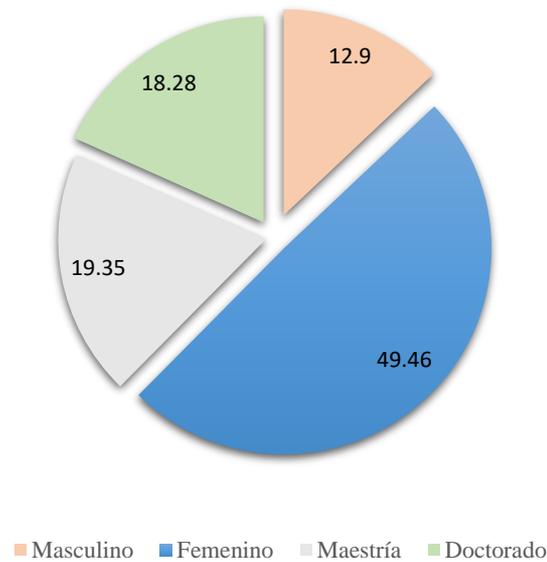


Gráfico 14: Distribución muestral porcentual del alumnado, según el nivel de estudios más apropiado para el trabajo que realiza.

Según tu opinión, ¿cuál es el nivel de estudios más apropiado para el trabajo que realizas?



b. Docente

Gráfico 15: Distribución muestral porcentual del profesorado por género.

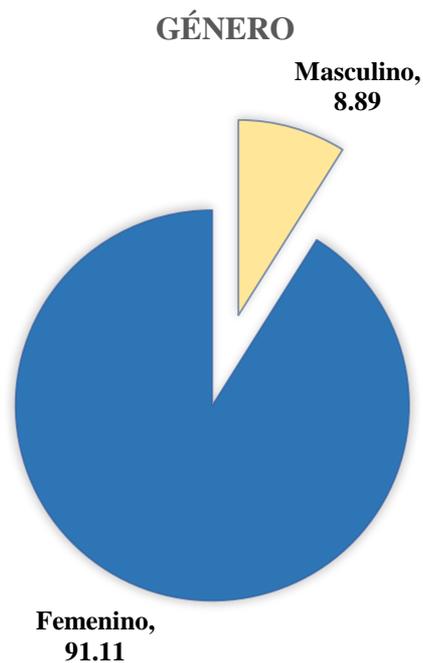


Gráfico 16: Distribución muestral porcentual del profesorado, según el grado académico más alto completado.

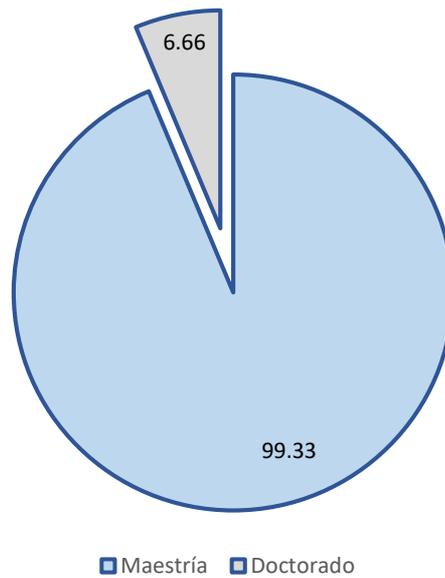


Gráfico 17: Distribución muestral porcentual del profesorado, según el nivel de estudios más apropiado para el trabajo que realiza como docente.

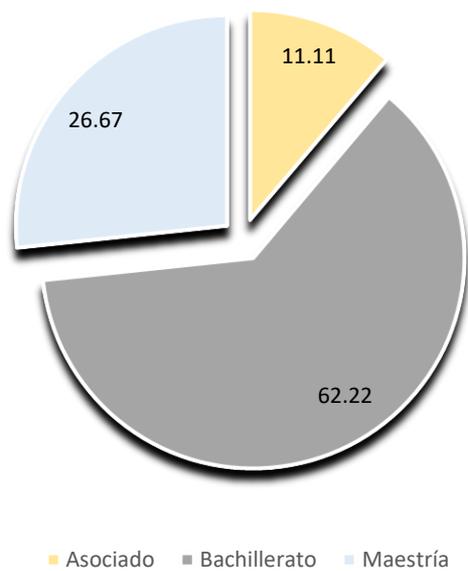


Gráfico 18: Distribución muestral porcentual del profesorado, según años de experiencia docente.

Años de experiencia docente

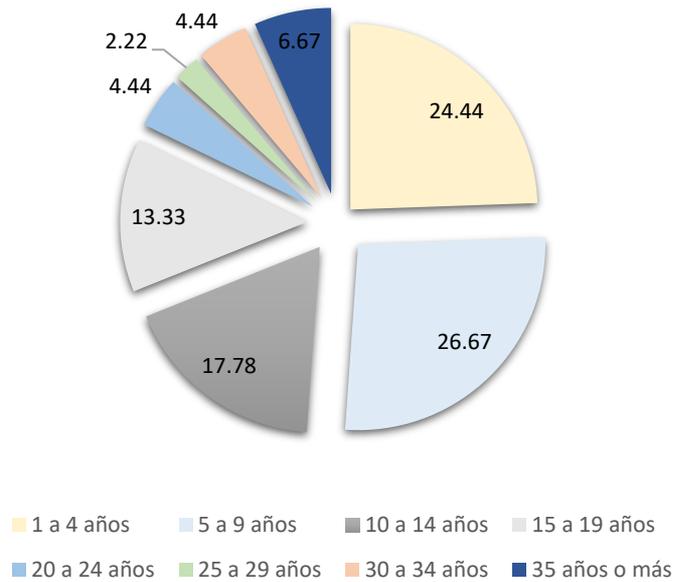


Gráfico 19: Distribución muestral porcentual del docente, según años de experiencia en la práctica docente de la Enfermería.

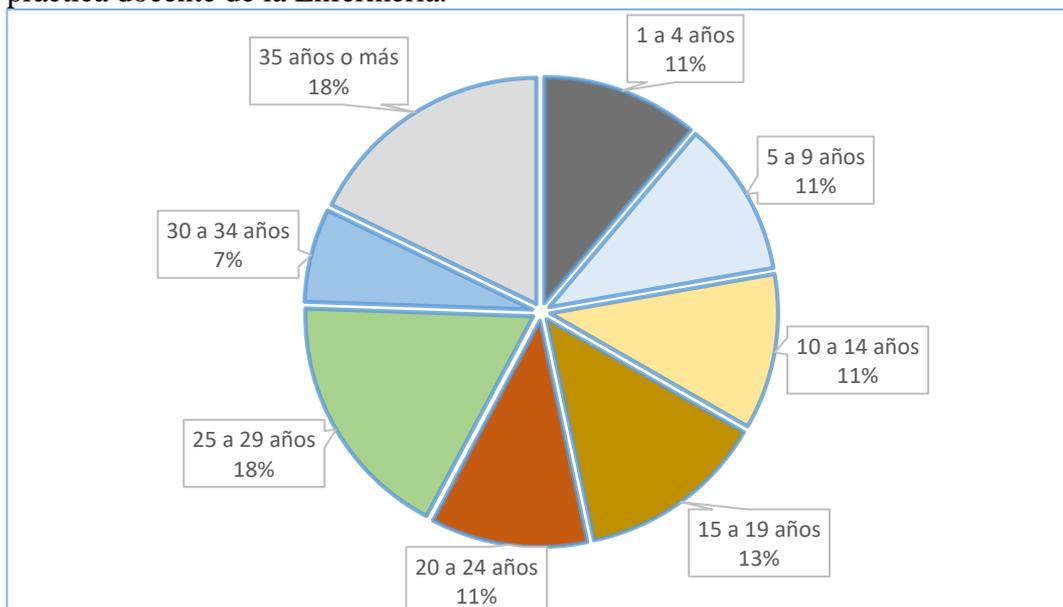
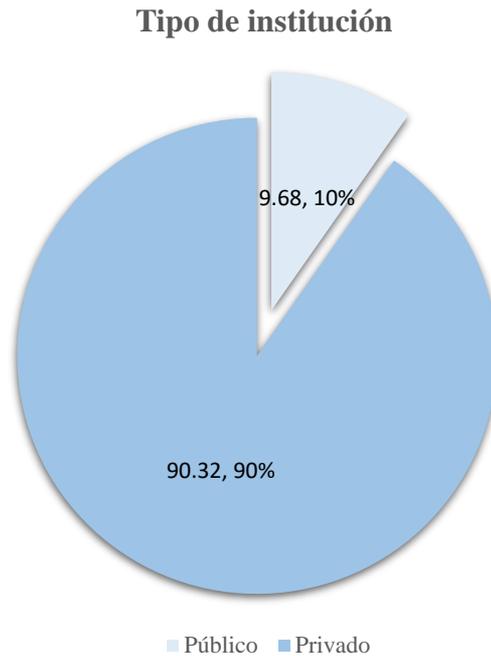


Gráfico 20: Distribución muestral porcentual de los empleadores, según el sector al que pertenezca la organización en la que trabaja.

c. Para la escala de los empleadores



3.2.2. Variables del estudio

El estudio presenta diferentes variables relacionadas con los objetivos y el problema de la investigación. En este sentido, contemplamos dos tipos de variables diferentes.

3.2.2.1. Variables independientes

Tenemos las variables identificativas que incorporan las diferentes escalas de recogida de información administradas como, por ejemplo, el tipo de agente consultado (empleadores, docentes y alumnado), su género (hombre *vs* mujer), etc. y que bien podríamos denominarlas variables independientes de tipo atributivo. Su utilidad estriba en determinar los efectos diferenciales que pueden crear sobre la valoración de las veintidós competencias contempladas en la investigación.

3.2.2.2. Variables Dependientes

El conjunto de variables de criterio o dependientes para el estudio es la valoración de las veintidós competencias del grado profesional de Enfermería identificadas en los cuestionarios de los tres agentes (docentes, alumnos y empleadores).

3.2.3. Criterios de calidad de los instrumentos de recogida de datos

3.2.3.1. Confiabilidad como consistencia interna de las escalas administradas

Para determinar la estabilidad y coherencia de las tres escalas de medición utilizadas, y dado que realizamos una sola administración, contemplamos la confiabilidad como consistencia interna. Para esos casos, el coeficiente más conveniente es el coeficiente de α de Cronbach. En nuestro caso el coeficiente se calculó en cinco ocasiones diferenciadas (2 escalas x 2 dimensiones y en una escala, la referida a los empleadores 1 sola dimensión) con los siguientes resultados.

Tabla 7: Valores del coeficiente de α de Cronbach en cada escala y para las dos dimensiones contempladas.

ESCALA	α de Cronbach (tienes) (Nº elementos=22)	α de Cronbach (debes- n tener) (Nº de elementos = 22)
ALUMNADO	0.94	0.95
DOCENTES	0.91	0.92
EMPLEADORES	No procede, ya que no se contemplada esta dimensión	0.18*

*La escala tiene elementos con una $\sigma^2 = 0$.

Como se aprecia, para el caso de las escalas del alumnado y los docentes se obtuvieron valores de confiabilidad como consistencia interna bastante elevados entre 0.91 y 0.95 en las dos dimensiones (Tienes y Debes Tener). Con Mateo y Martínez (2008),

Morales (2003) y Muñiz (2003), podemos afirmar que se han conseguido coeficientes de confiabilidad realmente consistentes que denotan la alta intercorrelación que guardan los ítems entre sí, en relación a los elementos valorados. Por el contrario, para la escala de empleadores se ha obtenido un valor de coeficiente de α de Cronbach de 0.18, un valor muy bajo, pero justificable, dado que muchos de los ítems que conforman la escala de empleadores han obtenido valores de $\sigma^2 = 0$. Esto significa que, ya que muchos ítems han logrado valores constantes se han obtenido estadísticos de dispersión de 0, razón por la cual hemos obtenido un valor de α de Cronbach tan bajo. Es probable, que ante esta tesitura lo mejor hubiese sido descartar el cálculo de α de Cronbach para la escala de empleadores como indicador de confiabilidad.

3.2.4. Validez de contenido

Para garantizar la validez de contenido, es decir, en qué grado las tres escalas miden el constructo para el cual se han concebido, hemos utilizado dos estrategias básicas. La primera, consistió en proponer como ítems de las tres escalas cada una de las competencias contempladas con redacciones algo diferenciadas, según estuvieran referidas a la dimensión “Tiene” o “Debe tener” y, además, al agente al que iban dirigidas: al alumnado y al docente. Como expliqué anteriormente, en el caso de los empleadores se midió en términos de Importancia= Debe Tener. Para la investigación, se desarrolló una matriz en la que se consideraron competencias genéricas y específicas de la profesión de Enfermería (Ver Anexo 8). Se tomaron de referencia las competencias desarrolladas en *Tuning* Europa, *Tuning* América Latina y aquellas competencias que requiere la *Accreditation Commission for Education in Nursing* (ACEN) como agencia acreditadora de muchas instituciones en los Estados Unidos de América y Puerto Rico.

La segunda estrategia utilizada fue someter a las tres escalas al juicio valorativo de siete expertos que emitieron 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. Los resultados descriptivos alcanzados por las valoraciones de los siete jueces se exponen a continuación. Para la discusión e interpretación de los datos obtenidos nos centraremos en dos aspectos:

- El primero se refiere al grado de excelencia de cada uno de los ítems medido de 1 a 4 (nada a total) en los aspectos referidos a la *claridad* con que se han formulado, la *pertinencia* de su inclusión y la *relevancia* para medir el constructo objeto de medición, y todo ello en una doble dimensión (tienes y debes tener). Para este fin proponemos la media aritmética de forma que, cuando más cerca esté al valor “4” más claro, pertinente y relevante será cada ítem individualmente, tomando como inaceptables (no deben incluirse en la escala finalmente) valores < del punto arquimediano 2.5 $(1+2+3+4/4)$.
- El segundo se relaciona con el grado de acuerdo otorgado por los jueces a cada uno de los ítems. Para este segundo aspecto nos centraremos en el recorrido intercuartílico, es decir la diferencia entre el valor del cuartil 3 menos el cuartil 1; un estadístico especialmente robusto a situaciones de desorden e ideal para poder evaluar la homogeneidad vs heterogeneidad de las puntuaciones efectuadas por los distintos jueces a cada ítem. Para la interpretación de los resultados nos basaremos en los criterios de interpretación propuestos por Barbero, Vila y Suárez (2010), cuyas premisas son las siguientes:
 - Si el valor del recorrido intercuartílico media entre 0 y 1 el ítem se queda el ítem se mantiene.

- Si dicho recorrido está situado en valores >1 y hasta 2 el ítem se debe reformular.
- Si el recorrido es > 2 el ítem debe ser rechazado.

Escala de Alumnado (Dimensión Claridad: *tienes + debes tener*)

Tabla 8: Estadísticos descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala del alumnado en la dimensión claridad.

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico (tienes)	Valor del Estadístico (debes tener)
Ítem 1	Media	3.71	3.80
	Rango intercuartil (Q_3-Q_1)	1	1
Ítem 3	Media	3.86	3.80
	Rango intercuartil (Q_3-Q_1)	0	0
Ítem 7	Media	3.71	3.66
	Rango intercuartil (Q_3-Q_1)	1	1
Ítem 8	Media	3.51	3.80
	Rango intercuartil (Q_3-Q_1)	0	0
Ítem 11	Media	3.86	3.24
	Rango intercuartil (Q_3-Q_1)	0	0
Ítem 17	Media	3.71	3.24
	Rango intercuartil (Q_3-Q_1)	1	1
Ítem 18	Media	3.26	3.31
	Rango intercuartil (Q_3-Q_1)	1	1
Ítem 22	Media	3.86	3.78
	Rango intercuartil (Q_3-Q_1)	0	0

* Los ítems que se han omitido representan distribuciones constantes de valor 4, razón por la cual no se ha calculado estadístico alguno. Representan, tanto la máxima puntuación, como el máximo acuerdo entre los jueces.

Escala de Alumnado (Dimensión Pertinencia: *tienes + debes tener*)

Tabla 9: Estadísticos descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala del alumnado en la dimensión pertinencia.

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico (tienes)	Valor del Estadístico (debes tener)
Ítem 3	Media	3.71	3.63
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 7	Media	3.37	3.40
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 9	Media	3.86	3.40
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	0
Ítem 12	Media	3.86	3.21
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	1
Ítem 21	Media	3.26	3.4
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	0

* Los ítems que se han omitido representan distribuciones constantes de valor 4, razón por la cual no se ha calculado estadístico alguno. Representan, tanto la máxima puntuación, como el máximo acuerdo entre los jueces.

Escala de Alumnado (Dimensión Relevancia: tienes +debes tener)

Tabla 10: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala del alumnado en la dimensión relevancia.

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico (tienes)	Valor del Estadístico (debes tener)
Ítem 3	Media	3.83	3.86
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0
Ítem 7	Media	3.12	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 12	Media	3.83	3.51
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0
Ítem 18	Media	3.83	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	1
Ítem 21	Media	3.83	3.86
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico (tienes)	Valor del Estadístico (debes tener)
Ítem 22	Media	3.63	3.86
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	0

* Los ítems que se han omitido representan distribuciones constantes de valor 4, razón por la cual no se ha calculado estadístico alguno. Representan, tanto la máxima puntuación, como el máximo acuerdo entre los jueces.

Escala de Docentes (Dimensión Claridad: tienes +debes tener)

Tabla 11: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala de los docentes en la dimensión claridad.

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico (tienes)	Valor del Estadístico (debes tener)
Ítem 1	Media	3.71	3.75
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 3	Media	3.57	3.50
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 5	Media	3.80	3.80
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0.25
Ítem 6	Media	3.71	3.85
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 7	Media	3.71	3.78
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 8	Media	3.85	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 10	Media	3.71	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0.25	0.25
Ítem 11	Media	3.85	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0
Ítem 13	Media	3.78	3.78
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 14	Media	3.80	3.80
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0.25	0.25

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico (tienes)	Valor del Estadístico (debes tener)
Ítem 16	Media	3.78	3.78
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	0
Ítem 17	Media	3.78	3.78
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0
Ítem 18	Media	3.71	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	0.25
Ítem 22	Media	3.85	3.85
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0

* Los ítems que se han omitido representan distribuciones constantes de valor 4, razón por la cual no se ha calculado estadístico alguno. Representan, tanto la máxima puntuación, como el máximo acuerdo entre los jueces.

Escala de Docentes (Dimensión Pertinencia: tienes +debes tener)

Tabla 12: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala de los docentes en la dimensión pertinencia.

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico (tienes)	Valor del Estadístico (debes tener)
Ítem 1	Media	3.71	3.75
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 3	Media	3.85	3.50
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 5	Media	3.80	3.80
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0.25
Ítem 6	Media	3.71	3.80
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	1
Ítem 7	Media	3.71	3.78
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 8	Media	3.85	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 10	Media	3.71	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0.25	0.25
Ítem 11	Media	3.71	3.85
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	0
Ítem 13	Media	3.78	3.78
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico (tienes)	Valor del Estadístico (debes tener)
Ítem 14	Media	3.80	3.80
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0.25	0.25
Ítem 16	Media	3.85	3.78
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	0
Ítem 17	Media	3.71	3.78
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0
Ítem 18	Media	3.71	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	0.25
Ítem 20	Media	3.85	3.85
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0

* Los ítems que se han omitido representan distribuciones constantes de valor 4, razón por la cual no se ha calculado estadístico alguno. Representan, tanto la máxima puntuación, como el máximo acuerdo entre los jueces.

Escala de Docente (Dimensión Relevancia: tienes +debes tener)

Tabla 13: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala del profesorado (docente) en la dimensión relevancia.

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico (tienes)	Valor del Estadístico (debes tener)
Ítem 1	Media	3.85	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	0
Ítem 3	Media	3.85	3.50
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	1
Ítem 5	Media	3.80	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0.25
Ítem 6	Media	3.85	3.85
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	1
Ítem 7	Media	3.71	3.78
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0.25	0
Ítem 8	Media	3.80	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	0.25
Ítem 10	Media	3.71	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0.25

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico (tienes)	Valor del Estadístico (debes tener)
Ítem 11	Media	3.71	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	0.25
Ítem 13	Media	3.78	3.78
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	1
Ítem 14	Media	3.71	3.85
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0.25	0.25
Ítem 16	Media	3.85	3.78
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1	0
Ítem 17	Media	3.85	3.78
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	1
Ítem 18	Media	3.71	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0.25
Ítem 20	Media	3.85	3.85
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0	0

* Los ítems que se han omitido representan distribuciones constantes de valor 4, razón por la cual no se ha calculado estadístico alguno. Representan, tanto la máxima puntuación, como el máximo acuerdo entre los jueces.

Escala de Empleadores (Dimensión Claridad)

Tabla 14: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala de los empleadores en la dimensión claridad.

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico
Ítem 1	Media	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1
Ítem 3	Media	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1
Ítem 7	Media	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1
Ítem 9	Media	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico
Ítem 10	Media	3.86
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0
Ítem 12	Media	3.86
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0
Ítem 14	Media	3.86
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0
Ítem 15	Media	3.57
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1
Ítem 18	Media	3.86
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0
Ítem 21	Media	3.51
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0
Ítem 22	Media	3.86
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0

* Los ítems que se han omitido representan distribuciones constantes de valor 4, razón por la cual no se ha calculado estadístico alguno. Representan, tanto la máxima puntuación, como el máximo acuerdo entre los jueces.

Escala de Empleadores (Dimensión Pertinencia)

Tabla 15: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala de los empleadores en la dimensión pertinencia.

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico
Ítem 1	Media	3.83
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0
Ítem 7	Media	3.83
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0
Ítem 12	Media	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1
Ítem 14	Media	3.67
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico
Ítem 21	Media	3.83
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0
Ítem 22	Media	3.83
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0

* Los ítems que se han omitido representan distribuciones constantes de valor 4, razón por la cual no se ha calculado estadístico alguno. Representan, tanto la máxima puntuación, como el máximo acuerdo entre los jueces.

Escala de Empleadores (Dimensión Relevancia)

Tabla 16: Estadísticos Descriptivos referidos a los jueces cuando valoran la escala de los empleadores en la dimensión relevancia.

Estadísticos contemplados para valorar el juicio de expertos en cada ítem*		Valor del Estadístico
Ítem 1	Media	3.86
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0
Ítem 3	Media	3.71
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0
Ítem 7	Media	3.86
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	1
Ítem 9	Media	3.67
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0
Ítem 12	Media	3.73
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0
Ítem 21	Media	3.86
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0
Item22	Media	3.86
	Rango intercuartil (Q ₃ -Q ₁)	0

* Los ítems que se han omitido representan distribuciones constantes de valor 4, razón por la cual no se ha calculado estadístico alguno. Representan, tanto la máxima puntuación, como el máximo acuerdo entre los jueces.

Como observamos en las tablas anteriores a nivel de los tres aspectos (claridad, pertinencia y relevancia), así como de las dimensiones (tienes y debes tener) para las escalas dirigidas al alumnado, docentes y empleadores se han obtenido medias aritméticas por encima de 3.50 sin excepción (por encima del punto arquimediano de 2.5) y valores del coeficiente de ambigüedad (Q_3-Q_1) iguales o menores que 1. Por tanto, podemos afirmar que, globalmente, los diferentes ítems han obtenido buenas puntuaciones de los jueces (promedios cercanos al valor máximo de 4) y que, además, también cuentan con gran homogeneidad en sus respuestas, dado que ningún coeficiente de ambigüedad es mayor que 1 y, que, por tanto, los ítems deben quedarse como están formulados en forma de competencia.

3.2.5. Validez criterial

Para el cálculo de la validez de criterio de las tres escalas vamos a calcular las correlaciones ítem-total corregidas de cada uno de los ítems. Las 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 debemos contemplar si dichos coeficientes de correlación de Pearson se encuentran en valores $r > .20$. En el caso de las escalas de alumnado y los docentes se han conseguido correlaciones ítem total corregidas por encima de $r > 0.20$ en la mayoría de los veintidós ítems contemplados. Los resultados alcanzados en el coeficiente de α de Cronbach logrado en la escala de empleadores, se han consignado valores de correlación ítem-total corregidos menores de $r < 0.20$, valores que no denotan que los ítems midan lo mismo individualmente, que el total de prueba, pero justificable, dado que muchos de los ítems que conforman la escala de empleadores han obtenido valores de $\sigma^2 = 0$.

Como observamos en las tablas anteriores a nivel de los tres aspectos (claridad, pertinencia y relevancia), así como de las dimensiones (tienes y debes tener) para las escalas dirigidas al alumnado, docentes y empleadores se han obtenido medias aritméticas por encima de 3.50 sin excepción (por encima del punto arquimediano de 2.5) y valores del coeficiente de ambigüedad (Q_3-Q_1) iguales o menores que 1. Por tanto, podemos afirmar que, globalmente, los diferentes ítems han obtenido buenas puntuaciones de los jueces (promedios cercanos al valor máximo de 4) y que, además, también cuentan con gran homogeneidad en sus respuestas, dado que ningún coeficiente de ambigüedad es mayor que 1 y, que, por tanto, los ítems deben quedarse como están formulados en forma de competencia.

3.3. Recogida de información: Cuestionario

3.3.1. Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de los datos se han utilizado tres instrumentos en formato de escala Likert con cinco categorías de respuesta: ninguna, poca, suficiente, bastante y total. Cada escala está conformada por veintidós competencias del grado profesional de Enfermería y en el caso de los docentes y el alumnado contemplan dos dimensiones de respuesta (tienes y debes tener) (Ver Anexos 6 y 7). En el caso de los empleadores la dimensión de competencias se mide en términos de importancia (esto equivale a la dimensión debes tener) (Ver Anejo 8).

Debemos destacar que el instrumento del alumnado, incorpora seis variables de identificación (datos sociodemográficos). El instrumento de los docentes igualmente cuenta con otras seis variables (datos sociodemográficos). Mientras que el instrumento de los empleadores solo tiene una variable de identificación para determinar si se trata de instituciones de servicio público o privado.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el análisis de la información recolectada en los tres instrumentos administrados utilizamos los programas SPSS 23 y la hoja de cálculo Excel. En este sentido, hemos realizado los análisis de naturaleza descriptiva, inferencial y multivariada necesarios para responder a cada uno de los objetivos de investigación planteados en la investigación.

Como ya habíamos mencionado en el Capítulo Introductorio para esta investigación se configuraron siete objetivos de investigación, los cuales se presentan a continuación como referencia:

1. Conocer la percepción que tiene el alumnado respecto al grado en que ha adquirido las competencias propias del profesional de Enfermería durante la formación inicial.
2. Estudiar la percepción que el profesorado, que forma a los futuros profesionales, tiene con respecto al grado en que el alumnado ha adquirido las competencias propias de Enfermería.
3. Conocer la importancia que otorgan los empleadores a las competencias del profesional de la Enfermería.
4. Determinar cuáles son las competencias que deben adquirir los futuros profesionales de Enfermería en opinión del profesorado.
5. Identificar cuáles son las competencias que deben adquirir los profesionales de Enfermería en opinión del alumnado.
6. Contrastar las semejanzas y/o diferencias respecto a las competencias que tienen los profesionales de Enfermería desde las perspectivas del alumnado y el profesorado.

7. Identificar las semejanzas y/o diferencias respecto a las competencias que tienen o deben tener los profesionales de Enfermería desde las perspectivas del alumnado y el profesorado y la importancia que los empleadores otorgan a dichas competencias.

4.1. Resultados de los objetivos de investigación #1 (Tienes) y #5 (Debes Tener).

En primer lugar, presentamos las medias aritméticas obtenidas por las veintidós competencias en su doble dimensión (tienes y debes tener) de cara a 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 puede apreciar visualmente las distancias entre las situaciones competenciales reales y las deseables.

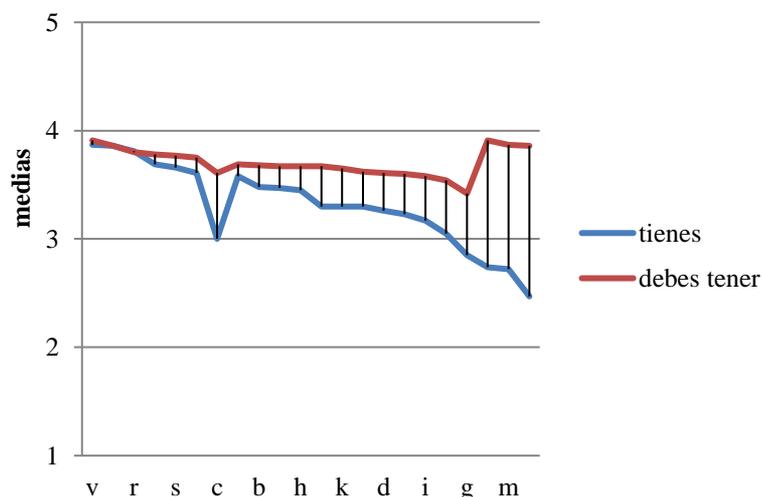
Tabla 17: Medias obtenidas por las competencias (dimensiones tienes y debes tener), según la valoración del alumnado.

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
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

COMPETENCIAS	N	Media (tienes)	Media (debes tener)
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

-  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 21: Comparativa entre las situaciones competenciales reales (tienes) con las deseadas (debes tener), según la opinión del alumnado.



Como se desprende de la observación de la tabla y gráfico anteriores, en casi la totalidad de las veintidós competencias valoradas por el alumnado, exactamente en veinte competencias, este afirma poseer dichas competencias en menor medida de lo que fuese conveniente para el adecuado desarrollo en su futura vida laboral en la profesión de 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 habla en idiomas extranjero, así como sobre la participación en organizaciones profesionales para el avance de la profesión).

Solo en 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 las 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 para tal fin. Dado el incumplimiento de algunos supuestos paramétricos (el de normalidad y el homocedasticidad), consideramos apropiado el desarrollo de una prueba no paramétrica más adecuada. Al tratarse de la comparación de dos

muestras relacionadas (tienes vs debes tener), el estadístico más conveniente es la prueba de Wilcoxon. Los resultados logrados al respecto han sido los siguientes:

Tabla 18: 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 deseable.

COMPARATIVA DE COMPETENCIAS POR BINOMIOS (tienes vs debes tener)	Z asociada a 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***
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 tu 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***

COMPARATIVA DE COMPETENCIAS POR BINOMIOS (tienes vs debes tener)	Z asociada a la prueba de Wilcoxon	Sig. asintótica (bilateral)
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. (debes 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

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo.

b. Se basa en rangos negativos.

c. Se basa en rangos positivos.

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

Como se aprecia, las medias obtenidas por las veintidós competencias contempladas reportan diferencias estadísticamente significativas $p < .05$ en las dimensiones “tienes” y “debes tener” en 18 ocasiones (en dieciocho competencias de las veintidós competencias contempladas). En las competencias, en todos los casos sin excepción, las medias correspondientes a la dimensión “tienes” son menores que las de la dimensión “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:

- 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” obtuvo una media ligeramente mayor que la de “debes tener”.
- 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 ser estadísticamente significativas.
- 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 reportaron diferencias estadísticamente significativas.

Para finalizar con los resultados de estos dos primeros objetivos, hemos cruzado cada una de las variables consideradas en el instrumento administrado al alumnado (género, intervalos de edad...) con cada uno de los veintidós ítems en su doble dimensión para determinar si las 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) reportaron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$). Para el caso que nos ocupa significa que ni el género, edad... del alumnado encuestado en nuestra investigación es determinante para ofrecer resultados diferenciales a la hora de valorar las veintidós competencias propuestas en su doble dimensión.

4.2. Resultados de los objetivos de investigación #2 (tienen) y #4 (deben tener).

En primer lugar, y como ya hemos hecho con el alumnado, presentamos las medias aritméticas obtenidas por las veintidós competencias en su doble dimensión (tienen y deben tener) que se derivan de la opinión del profesorado (docente).

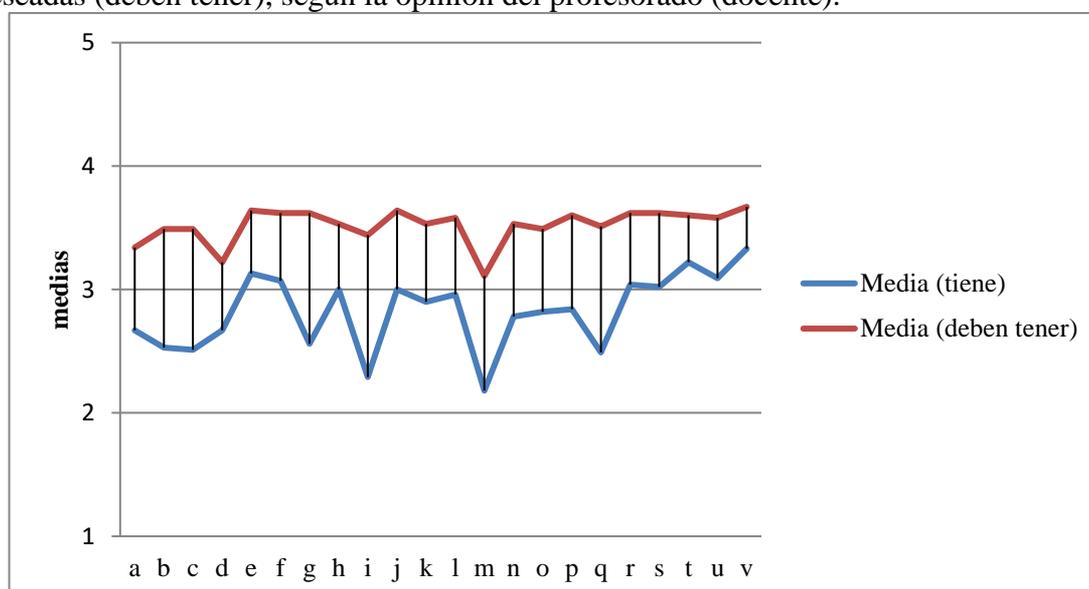
Tabla 19: Medias obtenidas por las competencias (dimensiones tienen y deben tener), según la valoración del docente.

COMPETENCIAS	N	Media (tienen)	Media (deben tener)
Identifica nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud. (a)	45	2.67	3.34
Hace uso de los recursos de salud de la comunidad. (b)	45	2.53	3.49
Tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis. (c)	45	2.51	3.49
Redacta informes o documentos. (d)	45	2.67	3.22
Trabaja en equipo. (e)	45	3.13	3.64
Aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería. (f)	45	3.07	3.62
Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas. (g)	45	2.56	3.62
Presta servicios de forma segura y eficaz. (h)	45	3	3.53
Hace uso de investigación en la práctica de la Enfermería. (i)	45	2.29	3.44
Establece comunicación clara y efectiva. (j)	45	3	3.64
Trabaja bien bajo presión. (k)	45	2.90	3.53
Hace uso de las tecnologías de la información en su trabajo. (l)	45	2.96	3.58
Escribe y habla en idiomas extranjeros. (m)	45	2.18	3.11
Toma decisiones asertivas en el cuidado de la salud. (n)	45	2.78	3.53
Adquiere nuevos conocimientos con rapidez. (o)	45	2.82	3.49
Domina su área o disciplina. (p)	45	2.84	3.60
Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión. (q)	45	2.49	3.51
Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud. (r)	45	3.04	3.62
Aprende y se actualiza. (s)	45	3.02	3.62
Trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión. (t)	45	3.22	3.60

COMPETENCIAS	N	Media (tienen)	Media (deben tener)
Reconoce, respeta y apoya las necesidades espirituales de las personas. (u)	45	3.09	3.58
Defiende la dignidad de la persona y el derecho a la vida. (v)	45	3.33	3.67

-  Situación en la que la competencia que se posee es menor que la deseada (tiene < deben tener)
-  Situación en la que la competencia que se posee es igual que la deseada (tiene = deben tener)
-  Situación en la que la competencia que se posee es mayor que la deseada (tiene > deben tener)

Gráfico 22: Comparativa entre las situaciones competenciales reales (tiene) con las deseadas (deben tener), según la opinión del profesorado (docente).



Como puede apreciarse de los resultados mostrados en la tabla y gráfico anteriores, en las veintidós competencias valoradas por los docentes (en la totalidad), las competencias que posee el alumnado son menores que las deseadas para el adecuado y conveniente desarrollo de su futura vida laboral en el sector de la Enfermería, según la opinión de su profesorado.

En este sentido y al contrario de lo que ocurrió con el alumnado, podemos apreciar cómo dependiendo de la dimensión valorada (tienes vs debes tener), los promedios alcanzados sobrepasan (deben tener) o no (tienen) el punto arquimediano de 3. En algunos casos las diferencias entre la dimensión “tienes” y “deben tener” sí que son considerables,

como también ocurrió en la opinión del alumnado, aunque con el profesorado la diferencia es aún más acentuada. Para determinar si esa brecha, a priori importante, entre la realidad competencial que posee el alumnado y la que sería conveniente, según la opinión de su profesor, se debe al azar o no, implantamos la prueba de significación de Wilcoxon de naturaleza no paramétrica y para dos muestras relacionadas. Los resultados al respecto fueron los siguientes.

Tabla 20: Puntuaciones tipificadas (z) y significación estadística asociadas a la prueba de Wilcoxon al comparar la realidad competencial que posee el alumnado y la que sería conveniente, según la opinión de su profesorado.

COMPARATIVA DE COMPETENCIAS POR BINOMIOS (tienes vs debes tener)	Z* asociada la prueba de Wilcoxon	Sig.* Asintónica (bilateral)
Identifica nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud. (debe tener)- Identifica nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud. (tiene)	-5.089 ^b	.000***
Hace uso de los recursos de salud de la comunidad. (debe tener) - Hace uso de los recursos de salud de la comunidad. (tiene)	-4.647 ^b	.000***
Tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis. (debe tener) - Tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis. (tiene)	-5.027 ^b	.000***
Redacta informes o documentos. (debe tener) – Redacta informes o documentos. (tiene)	-3.208 ^b	.001**
Trabaja en equipo. (debe tener) - Trabaja en equipo. (tiene)	-3.542 ^b	.000***
Aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería. (debe tener) - Aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería. (tiene)	-3.636 ^b	.000***
Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas. (debe tener) - Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas. (tiene)	-4.010 ^b	.000***
Presta servicios de forma segura y eficaz. (debe tener) - Presta servicios de forma segura y eficaz. (tiene)	-3.760 ^b	.000***
Hace uso de investigación en la práctica de la Enfermería. (debe tener) – Hace uso de investigación en la práctica de la Enfermería. (tiene)	-4.456 ^b	.000***
Establece comunicación clara y efectiva. (debe tener) - Establece comunicación clara y efectiva. (tiene)	-3.884 ^b	.000***

COMPARATIVA DE COMPETENCIAS POR BINOMIOS (tienes vs debes tener)	Z* asociada la prueba de Wilcoxon	Sig.* Asintónica (bilateral)
Trabaja bien bajo presión. (debe tener) – Trabaja bien bajo presión. (tiene)	-3.992 ^b	.000***
Hace uso de las tecnologías de la información en su trabajo. (debe tener) - Hace uso de las tecnologías de la información. en su trabajo (tiene)	-3.488 ^b	.000***
Escribe y habla en idiomas extranjeros. (debe tener) – Escribe y habla en idiomas extranjeros. (tiene)	-3.328 ^b	.001**
Toma decisiones asertivas en el cuidado de la salud. (debe tener) – Toma decisiones asertivas en el cuidado de la salud. (tiene)	-4.082 ^b	.000***
Adquiere nuevos conocimientos con rapidez. (debe tener) - Adquiere nuevos conocimientos con rapidez. (tiene)	-4.151 ^b	.000***
Domina su área o disciplina. (debes tener) – Domina su área o disciplina. (tiene)	-4.085 ^b	.000***
Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión. (debes tener) - Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión. (tiene)	-4.282 ^b	.000***
Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud. (debes tener) - Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud. (tiene)	-3.624 ^b	.000***
Aprende y se actualiza. (debes tener) - Aprende y se actualiza. (tiene)	-3.636 ^b	.000***
Trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión. (debes tener) - Trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión. (tiene)	-2.905 ^b	.004**

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo.

b. Se base en rangos negativos.

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

Como se observa, las medias obtenidas por las veintidós competencias contempladas reportan diferencias estadísticamente significativas $p < .05$ en las dimensiones “tienes” y “deben tener” en veintidós ocasiones, es decir, en la totalidad de las competencias consideradas. En las competencias, en todos los casos sin excepción, las medias reportadas por las competencias en la dimensión “tienes” son menores que las de la dimensión “deben tener” y estas diferencias no se deben al azar. En definitiva, según la opinión del profesorado

la brecha entre la realidad competencial y la deseable para prestar el servicio de Enfermería es más acentuada que la señalada por el alumnado.

Para finalizar con los resultados y la discusión de los dos objetivos relacionados con el profesorado, cruzamos cada una de las variables consideradas identificativas en el cuestionado administrado al mismo (género, intervalos de edad, antigüedad laboral...) con cada uno de los veintidós ítems en su doble dimensión para determinar si dichas variables reportaban, o no, diferencias estadísticamente significativas. Como ocurrió en el caso del alumnado, ninguno de los numerosos 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) reportaron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$). Para el caso que nos ocupa significa que ni el género, niveles edad, entre otros, del profesorado encuestado en nuestra investigación es determinante para ofrecer resultados diferenciales a la hora de valorar las veintidós competencias propuestas en su doble dimensión.

Finalmente, nos queda determinar cuál es la opinión de los empleadores. A continuación, se presenta el análisis de los datos provistos por este colectivo.

4.3. Resultados del objetivo de investigación # 3.

Como en ocasiones anteriores, presentamos la valoración de las veintidós competencias que han hecho los empleadores encuestados en nuestra investigación. En este caso, solo contemplamos una sola dimensión (importancia que tiene para los empleadores cada una de las competencias contempladas). Para este fin, presentamos la siguiente tabla donde mostramos los resultados obtenidos a nivel de medias aritméticas por cada una de las competencias valoradas y distinguiendo por tipo de organización en la que trabaja cada empleador y por el total de los mismos. Para tener una visión de los resultados obtenidos

presentamos dos recursos gráficos donde se puede apreciar la tendencia uniforme de los mismos. Nos referimos a los gráficos de líneas y radiales.

Tabla 21: Medias obtenidas por las competencias, según la valoración de los empleadores distinguiendo por tipo de organización en la que trabajan y por el total.

Competencias	La organización en la que trabaja pertenece al sector		
	Público	Privado	Total
Identifica nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud. (a)	4	3.93	3.94
Hace uso de los recursos de salud de la comunidad. (b)	4	4	4
Tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis. (c)	4	3.95	3.95
Redacta informes o documentos. (d)	4	4	4
Trabaja en equipo. (e)	4	4	4
Aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería. (f)	4	4	4
Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas. (g)	4	4	4
Presta servicios de forma segura y eficaz. (h)	4	3.96	3.97
Hace uso de investigación en la práctica de la Enfermería. (i)	3.83	3.91	3.90
Establece comunicación clara y efectiva. (j)	4	4	4
Trabaja bien bajo presión. (k)	4	4	4
Hace uso de las tecnologías de la información en su trabajo. (l)	4	4	4
Escribe y habla en idiomas extranjeros. (m)	3.83	3.93	3.92
Toma decisiones asertivas en el cuidado de la salud. (n)	4	4	4
Adquiere nuevos conocimientos con rapidez. (o)	4	4	4
Domina su área o disciplina. (p)	4	4	4
Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión. (q)	4	3.98	3.98
Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud. (r)	4	4	4
Aprende y se actualiza. (s)	4	4	4
Trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión. (t)	4	4	4

Competencias	La organización en la que trabaja pertenece al sector		
	Público	Privado	Total
Reconoce, respeta y apoya las necesidades espirituales de las personas. (u)	4	4	4
Defiende la dignidad de la persona y el derecho a la vida. (v)	4	4	4

Gráfico 23: Comparativa entre las situaciones competenciales (deben tener), según la opinión de los empleadores distinguiendo por sector profesional en el que trabajan utilizando un gráfico de líneas.

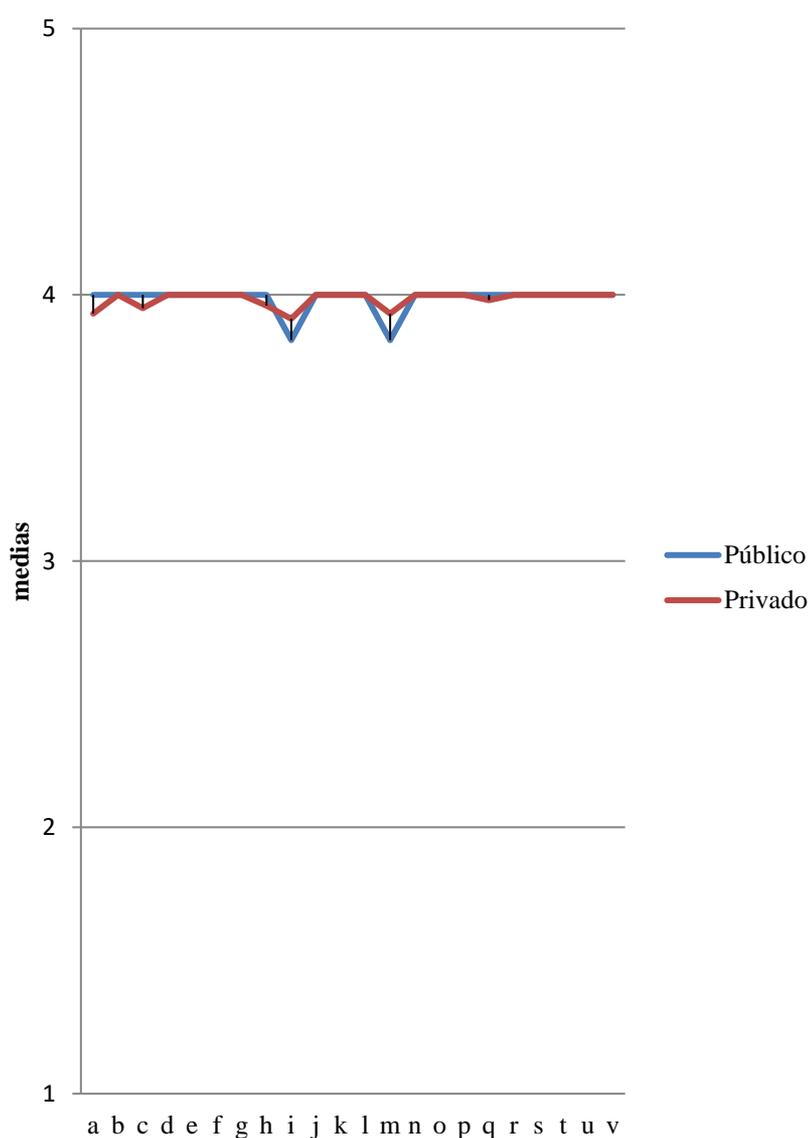
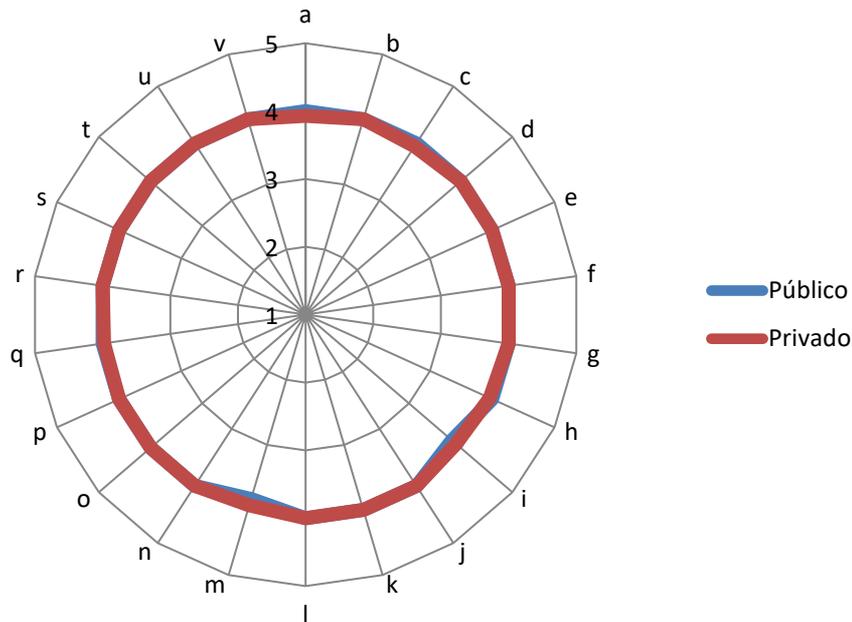


Gráfico 24: Comparativa entre las situaciones competenciales reales (deben tener), según la opinión de los empleadores distinguiendo por sector profesional en el que trabajan utilizando el gráfico radial.



Como puede apreciarse en las tablas y los gráficos anteriores, las puntuaciones obtenidas por cada una de las veintidós competencias valoradas por los empleadores a nivel promedio (medias aritméticas) son prácticamente las mismas, tanto en el sector privado, como en el público.

Podemos observar la presencia de medias aritméticas que, en muchos casos, ascienden a 4, siendo el promedio más bajo obtenido por las distintas competencias el que logró un promedio de 3.83 en la competencia referida a las destrezas de hablar y leer en idioma extranjero.

La presencia de las medias aritméticas de valor 4 o tan cercanas a dicho valor denotan claramente dos aspectos característicos de la opinión de los empleadores:

- Que los empleadores en conjunto, opinan que las veintidós competencias propuestas para su valoración son bastante importantes (promedios de 4 o muy

cercanos a 4) para la futura actuación laboral del profesional de Enfermería, que correspondería a una importancia total.

- La presencia de medias aritméticas con valores enteros, es decir, si decimales (sobre todo el valor 4) también denota la presencia de una homogeneidad evidente en la valoración realizada por los empleadores, hasta el punto de haberse reportado competencias con valores constantes de 4 (asociados a $\sigma^2 = 0$) que, sin duda, influyeron en que la confiabilidad calculada como consistencia interna de la escala de empleadores haya sido tan baja.

Dado que hemos distinguido entre empleadores del sector público vs privado, comprobamos si se reportan o no diferencias estadísticamente significativas en sus valoraciones, aunque, a priori, no creemos posible tal circunstancia, por lo parecidas que son las medias de uno y otro sector. Como en otras ocasiones, utilizamos la prueba de U de Mann-Whitney con los siguientes resultados:

Tabla 22: Resumen de la prueba de U de Mann-Whitney con significaciones exactas asociadas y decisión respecto de la hipótesis nula (H_0) al cruzar la variable sector de los empleadores con cada una de las 22 competencias.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Encuentra nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.789 ¹	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de Hace uso de los recursos de salud de la comunidad es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de Tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.844 ¹	Conserve la hipótesis nula.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
4	La distribución de Redacta informes o documentos es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
5	La distribución de Trabaja en equipo es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
6	La distribución de Aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
7	La distribución de Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
8	La distribución de Presta servicios de forma segura y eficaz es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.898 ¹	Conserve la hipótesis nula.
9	La distribución de Hace uso de investigación en la práctica de la Enfermería es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.772 ¹	Conserve la hipótesis nula.
10	La distribución de Establecer comunicación clara y efectiva es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
11	La distribución de Trabaja bien bajo presión es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
12	La distribución de Hace uso de las tecnologías de la información en su trabajo es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
13	La distribución de Escribe y habla en idiomas extranjeros es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.719 ¹	Conserve la hipótesis nula.
14	La distribución de Toma decisiones asertivas en el cuidado de la salud es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
15	La distribución de Adquiere nuevos conocimientos con rapidez es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
16	La distribución de Domina su área o disciplina es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
17	La distribución de Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.954 ¹	Conserve la hipótesis nula.
18	La distribución de Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
19	La distribución de Aprende y se actualiza es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
20	La distribución de Trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
21	La distribución de “reconoce, respeta y apoya las necesidades espirituales	Prueba U de Mann-Whitney	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
	de las personas” es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	para muestras independientes		
22	La distribución de Defiende con dignidad de la persona y el derecho de la vida es la misma entre las categorías de La organización en la que trabaja pertenece al sector.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	1.000 ¹	Conserve la hipótesis nula.
¹ Se muestra la significación exacta para esta prueba. Diferencias estadísticamente significativas a *p<.05 **p<.01 ***p<.001.				

No se reportan diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en ninguna de las veintidós competencias contempladas entre la opinión de los empleadores de sector privado vs público de Enfermería. Ello significa que ser un empleador de los profesionales de Enfermería y pertenecer al sector privado o público no cambia sustancialmente la importancia que se ha concedido a las competencias contempladas.

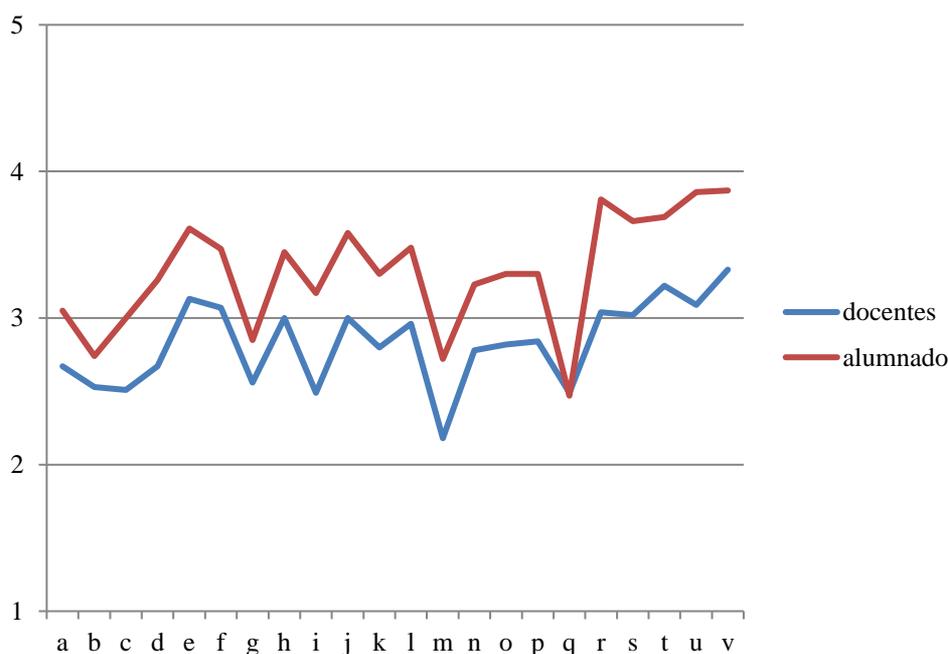
4.4. Resultados del objetivo de investigación #6.

Tabla 23: Medias aritméticas de las competencias que tiene el alumnado, según la visión del profesorado y el alumnado.

Competencias	AGENTE	
	Docentes	Alumnado
Identifica nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud. (a)	2.67	3.05
Hace uso de los recursos de salud de la comunidad. (b)	2.53	2.74
Tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis. (c)	2.51	3.00
Redacta informes o documentos. (d)	2.67	3.26
Trabaja en equipo. (e)	3.13	3.61
Aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería. (f)	3.07	3.47
Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas. (g)	2.56	2.85
Presta servicios de forma segura y eficaz. (h)	3.00	3.45
Hace uso de investigación en la práctica de la Enfermería. (i)	2.49	3.17
Establece comunicación clara y efectiva. (j)	3.00	3.58
Trabaja bien bajo presión. (k)	2.80	3.30

Competencias	AGENTE	
	Docentes	Alumnado
Hace uso de las tecnologías de la información en su trabajo. (l)	2.96	3.48
Escribe y habla en idiomas extranjeros. (m)	2.18	2.72
Toma decisiones asertivas en el cuidado de la salud. (n)	2.78	3.23
Adquiere nuevos conocimientos con rapidez. (o)	2.82	3.30
Domina su área o disciplina. (p)	2.84	3.30
Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión. (q)	2.49	2.47
Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud. (r)	3.04	3.81
Aprende y se actualiza. (s)	3.02	3.66
Trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión. (t)	3.22	3.69
Reconoce, respeta y apoya las necesidades espirituales de las personas. (u)	3.09	3.86
Defiende la dignidad de la persona y el derecho a la vida. (v)	3.33	3.87

Gráfico 25: Comparativa de medias aritméticas de las competencias que tiene el alumnado, según la opinión del docente vs alumnado.



Como se deduce de la observación de la tabla y gráfico anteriores, los promedios logrados por el profesorado y alumnado, acerca del grado en que este último posee las

veintidós competencias contempladas para el desempeño de la profesión de Enfermería, son bien distintos a nivel cuantitativo, aunque no así a nivel de tendencia.

Podemos apreciar, a nivel meramente cuantitativo la línea de tendencia promedio de la serie del profesorado acerca del dominio de las veintidós competencias del alumnado se mantiene, excepto en casos contados (competencias e, r, s, t u, v), por debajo o igual al punto arquimediano de 3. Sin embargo, la línea de tendencia promedio de la serie del alumnado sobre su dominio de las veintidós competencias contempladas se mantiene, salvo en casos contados (competencias b, c, m, q), por encima de dicho punto arquimediano 3.

Estos primeros resultados nos advierten que la percepción de los docentes y el alumnado acerca del dominio que el último tiene de las veintidós competencias contempladas para la profesión de Enfermería son bien distintas.

Los docentes opinan que, a excepción de las siguientes competencias: trabaja en equipo, aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería, aprende y se actualiza, defiende la dignidad de la persona y el derecho a la vida, demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de Enfermería y trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión en el campo de la salud, para un total de seis competencias sobre veintidós, el dominio que tiene el alumnado de las competencias es moderadamente bajo. El mismo alumnado expresa poseer un dominio moderadamente más alto de las competencias: haces uso de los recursos de salud de la comunidad, tienes capacidad de abstracción, análisis y síntesis, etc.

Para dilucidar si las posiciones contrapuestas reportan o no diferencias estadísticamente significativas o, por el contrario, se deben al azar hemos comparado las medias de las veintidós competencias tomando como variables de agrupación los docentes vs alumnado.

Hemos implantado la prueba de U de Mann-Whitney habiendo logrado los siguientes

resultados:

Tabla 24: Resumen de la prueba de U de Mann-Whitney con significaciones asociadas y decisión respecto de la hipótesis nula (Ho) al cruzar la variable tipo de agente (docentes vs alumnado) con cada una de las veintidós competencias.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Identifica nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.014*	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de Hace uso de los recursos de salud de la comunidad (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.181	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de Tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000****	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de Redacta informes o documentos (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000****	Rechace la hipótesis nula.
5	La distribución de Trabaja en equipo (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000****	Rechace la hipótesis nula.
6	La distribución de Aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000****	Rechace la hipótesis nula.
7	La distribución de Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.051	Conserve la hipótesis nula.
8	La distribución de Presta servicios de forma segura y eficaz (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000****	Rechace la hipótesis nula.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
9	La distribución de Hace uso de investigación en la práctica de la Enfermería (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
10	La distribución de Establece comunicación clara y efectiva (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
11	La distribución de Trabaja bien bajo presión (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
12	La distribución de Hace uso de las tecnologías de la información en su trabajo (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
13	La distribución de Escribe y habla en idiomas extranjeros (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.009**	Rechace la hipótesis nula.
14	La distribución de Toma decisiones asertivas en el cuidado de la salud (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.001**	Rechace la hipótesis nula.
15	La distribución de Adquiere nuevos conocimientos con rapidez (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.001**	Rechace la hipótesis nula.
16	La distribución de Domina su área o disciplina (debes tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.004**	Rechace la hipótesis nula.
17	La distribución de Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión (debes tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.964	Conserve la hipótesis nula.
18	La distribución de Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud (debes tener) es	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
	la misma entre las categorías de AGENTE.			
19	La distribución de Aprende y se actualiza (debes tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
20	La distribución de Trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión (debes tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
21	La distribución de Reconoce, respeta y apoya las necesidades espirituales de las personas (debes tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
22	La distribución de Defiende la dignidad de la persona y el derecho a la vida (debes tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Diferencias estadísticamente significativas a *p<.05 **p<.01 ***p<.001.				

En diecinueve de las veintidós competencias contempladas se reportaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre la opinión de los docentes y el alumnado, en relación con el grado de dominio de dichas competencias. En las diecinueve competencias donde se reportaron diferencias estadísticamente significativas debemos recordar que las medias sobre el grado de dominio de dichas competencias siempre han sido menores en opinión del profesorado en comparación al grado de dominio que afirma tener el alumnado.

También debemos destacar el hecho de que hay tres competencias donde no se han reportado diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$); las competencias son: Hace uso de los recursos de salud de la comunidad (b); Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas (g) y Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión (q). En las dos primeras

competencias las medias obtenidas por el docente son más pequeñas que las logradas por el alumnado. Sin embargo, la competencia (q) es la única donde la media de los docentes es mayor que la lograda por el alumnado.

Para finalizar la primera aproximación comparativa entre docente vs alumnado tuvimos en consideración dos dimensiones más globales. Para ello agrupamos en dos categorías (genéricas vs específicas) a las veintidós competencias contempladas de la siguiente forma:

Tabla 25: Tipo de categoría competencial a la que pertenece cada una de las 22 competencias contempladas en la profesión de Enfermería.

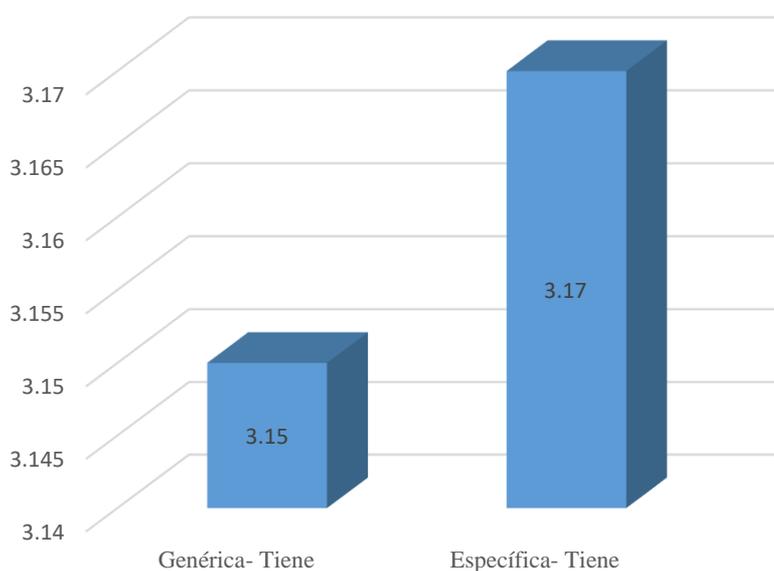
Competencia establecida		Tipo
a.	Dominio de su área o disciplina.	Genérica
b.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	Genérica
c.	Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos.	Genérica
d.	Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica de la Enfermería.	Específica
e.	Capacidad para diseñar sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas.	Específica
f.	Capacidad para tomar decisiones de forma efectiva.	Genérica
g.	Capacidad para prestar servicios de forma segura y eficaz.	Específica
h.	Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud.	Específica
i.	Capacidad para hacer uso de investigación en la práctica de la Enfermería.	Genérica
j.	Capacidad para establecer una comunicación clara y efectiva	Genérica
k.	Capacidad para hacer uso de los recursos de salud de la comunidad.	Específica
l.	Capacidad para trabajar bajo presión.	Genérica
m.	Capacidad para participar en organizaciones profesionales para el avance de la profesión.	Específica
n.	Capacidad para trabajar en equipo.	Genérica
o.	Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud.	Específica
p.	Capacidad para reconocer, respetar y apoyar las necesidades espirituales de las personas.	Específica
q.	Capacidad para redactar informes o documentos.	Genérica
r.	Habilidad en el uso de las tecnologías de la información para la toma de decisiones asertivas para el cuidado de la salud.	Genérica
s.	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	Genérica

Competencia establecida		Tipo
t.	Capacidad para trabajar dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión.	Específica
u.	Capacidad para defender la dignidad de la persona y el derecho a la vida el derecho a la vida en el cuidado de salud.	Específica
v.	Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros.	Genérica

Una vez establecidas qué competencias formaron parte de cada dimensión hemos calculado el puntaje o sumatorio promedio de cada una de ellas, con el objetivo de obtener una puntuación final que represente a cada categoría (genérica vs específica).

En primer lugar, mostramos un gráfico donde podemos apreciar, tanto cuantitativamente (a nivel de medias aritméticas) como visualmente, cómo las dos categorías competenciales obtuvieron medias muy similares, casi idénticas, correctamente de 3.15 en el caso de la categoría de competencias genéricas y ligeramente superior de 3.17 en el caso de las competencias específicas.

Gráfico 26: Comparativa de medias aritméticas de las categorías competencias genéricas vs específicas en la dimensión “tienen” y según la opinión del alumnado y el profesorado.

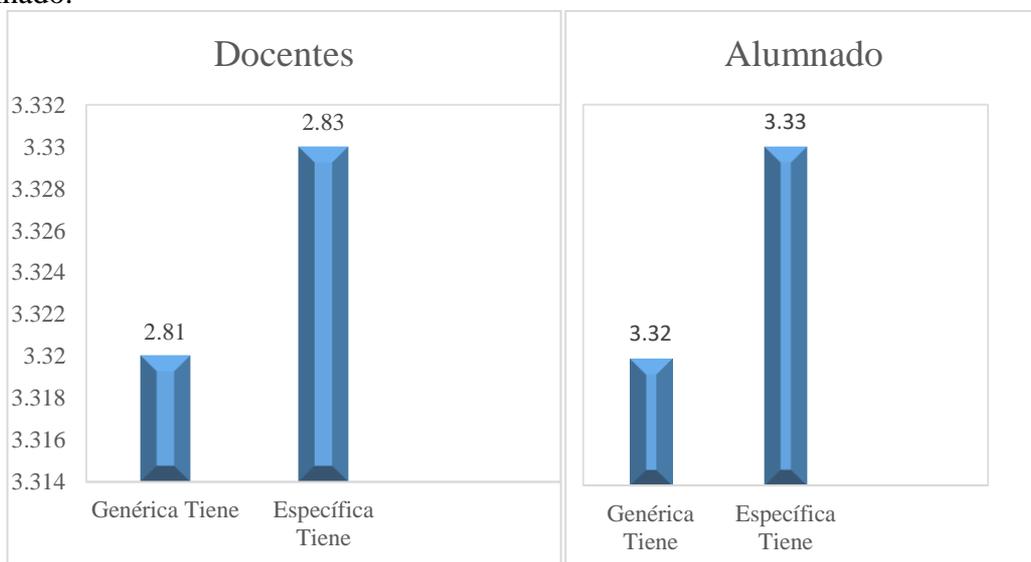


La comparación entre las dos medias mediante la prueba de Wilcoxon (para 2 muestras relacionadas) mostró que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambas a nivel de sus medianas. Se obtuvo un valor $W_{\text{Wilcoxon}} = 4744$ asociado a una puntuación tipificada $z = -0.339$ y a una significación estadística $p = 0.734$. No obstante, queremos determinar si las categorías competenciales (genérica vs específica) obtendrían los mismos resultados si tuviésemos en cuenta la variable tipo de agente (docente vs alumnado). En este sentido, estos son los resultados obtenidos a nivel de medias aritméticas, si diferenciamos por docente vs alumnado.

Tabla 26: Medias de cada categoría competencial (tienen) a la que pertenece cada una de las 22 competencias contempladas en la profesión de Enfermería, según opinión de docentes vs alumnado.

Agentes	GENÉRICA (debe tener)	ESPECÍFICA (debe tener)
Docentes	3.57	3.44
Alumnado	3.67	3.67
Empleadores	3.98	3.98
Total	3.74	3.72

Gráfico 27: Medias de cada categoría competencial a la que pertenece cada una de las 22 competencias contempladas en la profesión de Enfermería, según opinión de docentes vs alumnado.

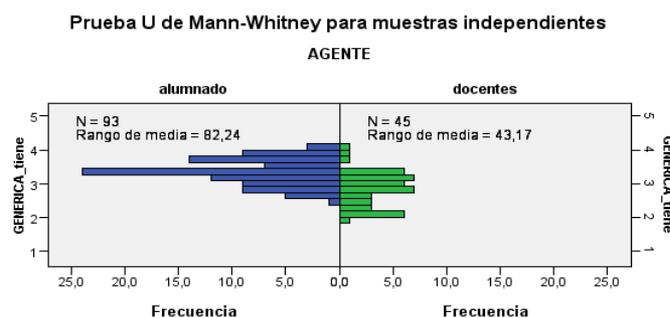


Como puede apreciarse, a nivel de medias aritméticas, se reportan algunas diferencias importantes en la forma en que el docente y el alumnado valoraron la posesión de ambas categorías competenciales. Mientras que el profesorado (docente) ha logrado dos medias aritméticas por debajo del punto arquimediano de 3 exactamente de 2.81 (genéricas) y 2.83 (específicas), el alumnado se mostró mucho más convencido de que realmente dominan dichas categorías competenciales. Apreciamos cómo las medias del alumnado al respecto son mayores que las obtenidas por los profesores, exactamente de 3.32 para las genéricas y de 3.33 para las específicas.

Conociendo estas diferencias, queremos determinar si estas se deben simplemente al azar o, por el contrario, a la condición de ser docente o alumnado. Para este objetivo hemos implantado la prueba de U Mann-Whitney (para 2 muestras independientes) en dos ocasiones, una por cada categoría competencial.

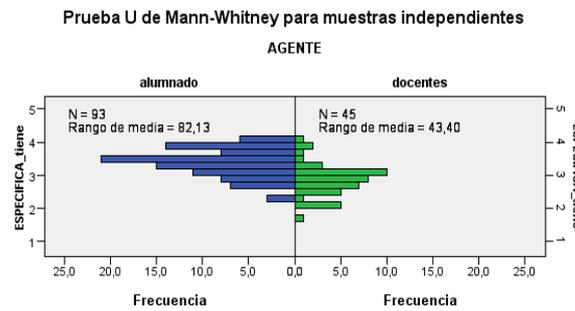
Los resultados obtenidos a este respecto son los siguientes:

Figura 1: Valor de U Mann-Whitney y estadísticos complementarios al cruzar la categoría competencial genérica con el tipo de agente (docentes vs alumnado).



N total	138
U de Mann-Whitney	3.277,500
W de Wilcoxon	7.648,500
Estadístico de contraste	3.277,500
Error estándar	219,764
Estadístico de contraste estandarizado	5,392
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

Figura 2: Valor de U Mann-Whitney y estadísticos complementarios al cruzar la categoría competencial específica con el tipo de agente (docentes vs alumnado).



N total	138
U de Mann-Whitney	3.267,000
W de Wilcoxon	7.638,000
Estadístico de contraste	3.267,000
Error estándar	219,715
Estadístico de contraste estandarizado	5,346
Significación asintótica (prueba bilateral)	,000

Tabla 27: Resumen de la prueba de U de Mann-Whitney con significaciones exactas asociadas y decisión respecto de la hipótesis nula (H_0) al cruzar la variable tipo de agente (docente vs alumnado) con cada una de las categorías competenciales (genérica vs específica).

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de GENÉRICA_tiene es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de ESPECÍFICA_tiene es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.

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

La condición de ser docente o alumnado reportó diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en la valoración realizada sobre el dominio de las categorías competenciales genéricas vs específica en el alumnado.

Apreciamos cómo en relación con la categoría de competencias genéricas se obtuvo un valor $U = 3277$; $z = 5.39$; $p = .000$ y en el caso de las específicas un valor $U = 3267$; $z = 5.34$; $p = .000$. En los dos casos la distancia de medio punto entre las medias de docente y alumnado, a favor de este último, son suficientes para afirmar que el alumnado considera más arraigada la posesión de dichas categorías competenciales que el profesorado.

4.5. Resultados del objetivo de investigación #7.

4.5.1. Resultados del análisis descriptivo e inferencial (Objetivo #7).

Para responder a este objetivo de investigación # 7 presentamos, en primer lugar, todo un despliegue de tablas y gráficos de naturaleza descriptiva e inferencial. El objetivo, es determinar, cuantitativa y visualmente (mediante gráficos), qué semejanzas y/o diferencias se dan respecto de las competencias que deben tener los futuros profesionales de Enfermería desde la opinión del alumnado, el docente y los empleadores y si estas semejanzas o diferencias reportan o no diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

A este respecto, presentamos una tabla resumen con las medias obtenidas por cada competencia, según el agente encuestado, así como tres gráficos, donde visualmente pueden apreciarse las semejanzas y/o diferencias de dichas opiniones respecto a la dimensión “tiene”.

Tabla 28: Medias aritméticas de las competencias que deberían poseer los futuros profesionales, según la visión del profesorado, el alumnado y los empleadores del sector de la Enfermería.

Competencias	AGENTE		
	Docentes	Alumnado	Empleadores
Identifica nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud. (a)	3.64	3.65	3.94
Hace uso de los recursos de salud de la comunidad. (b)	3.49	3.44	4
Tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis. (c)	3.49	3.61	3.95
Redacta informes o documentos. (d)	3.22	3.62	4
Trabaja en equipo. (e)	3.64	3.77	4
Aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería. (f)	3.62	3.67	4
Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas. (g)	3.42	3.54	4
Presta servicios de forma segura y eficaz. (h)	3.53	3.67	3.97
Hace uso de investigación en la práctica de la Enfermería. (i)	3.44	3.67	3.90
Establece comunicación clara y efectiva. (j)	3.64	3.75	4
Trabaja bien bajo presión. (k)	3.53	3.69	4
Hace uso de las tecnologías de la información en su trabajo. (l)	3.58	3.69	4
Escribe y habla en idiomas extranjeros. (m)	3.11	3.58	3.92
Toma decisiones asertivas en el cuidado de la salud. (n)	3.53	3.68	4
Adquiere nuevos conocimientos con rapidez. (o)	3.49	3.75	4
Domina su área o disciplina. (p)	3.60	3.60	4
Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión. (q)	3.51	3.42	3.98
Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud. (r)	3.62	3.80	4

Competencias	AGENTE		
	Docentes	Alumnado	Empleadores
Aprende y se actualiza. (s)	3.62	3.87	4
Trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión. (t)	3.60	3.78	4
Reconoce, respeta y apoya las necesidades espirituales de las personas. (u)	3.58	3.86	4
Defiende la dignidad de la persona y el derecho a la vida. (v)	3.67	3.91	4

Gráfico 28: Medias aritméticas de las competencias que deberían poseer los futuros profesionales, según la visión del profesorado, el alumnado y los empleadores del sector de la Enfermería utilizando el gráfico de líneas.

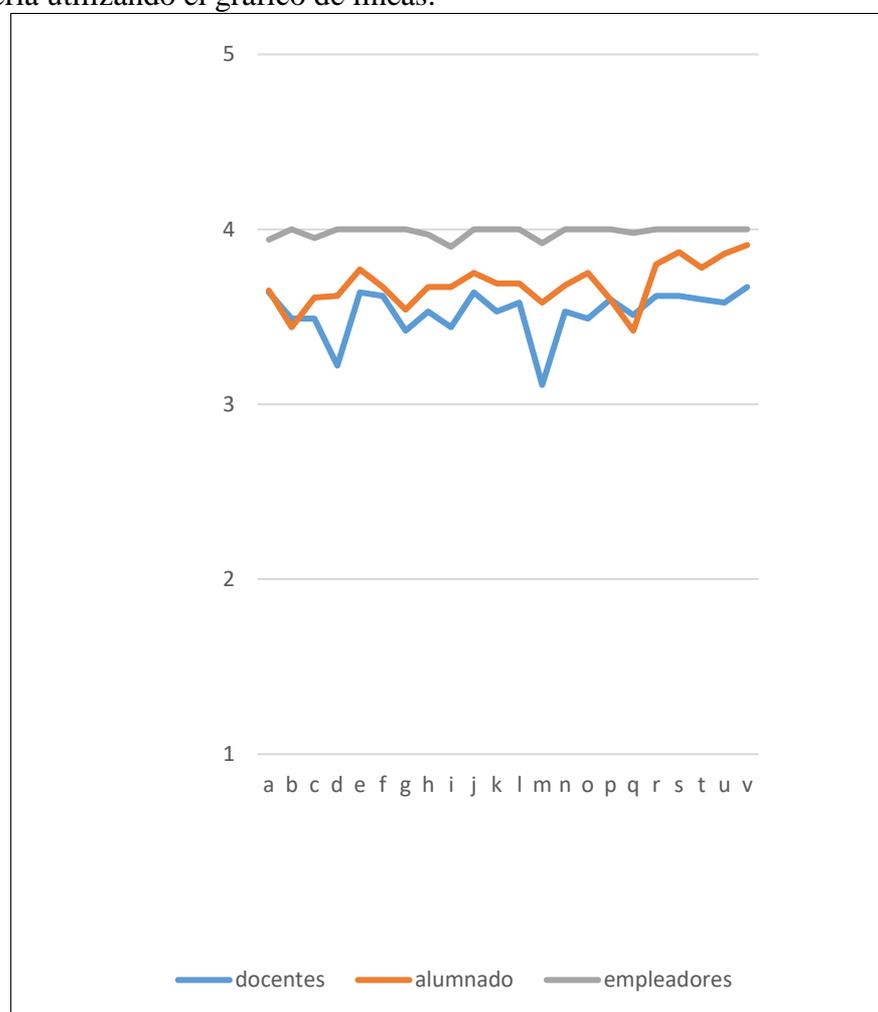


Gráfico 29: Medias aritméticas de las competencias que deberían poseer los futuros profesionales, según la visión del docente, el alumnado y los empleadores del sector de la Enfermería utilizando el gráfico radial.

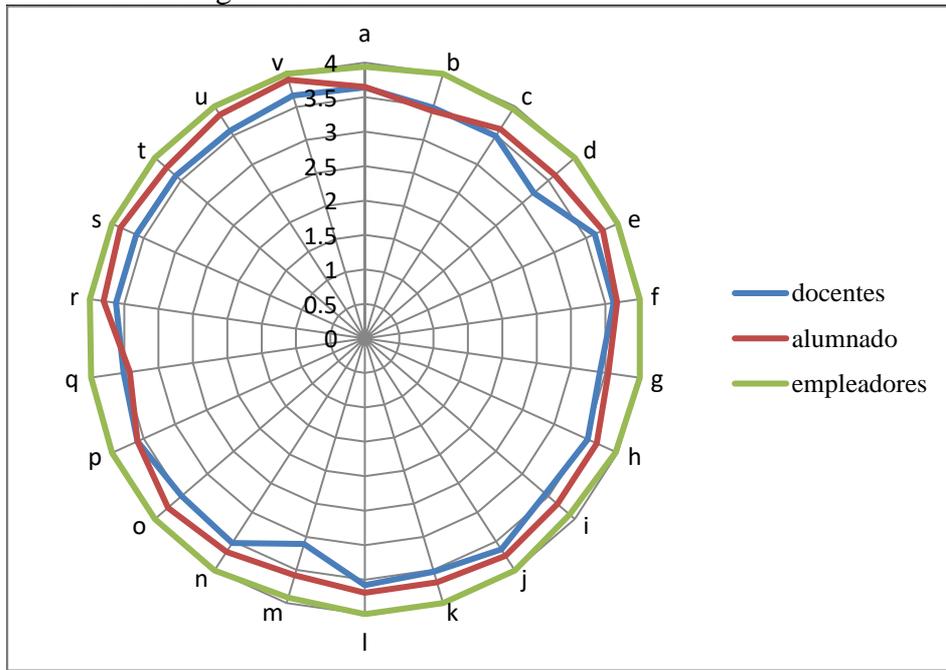
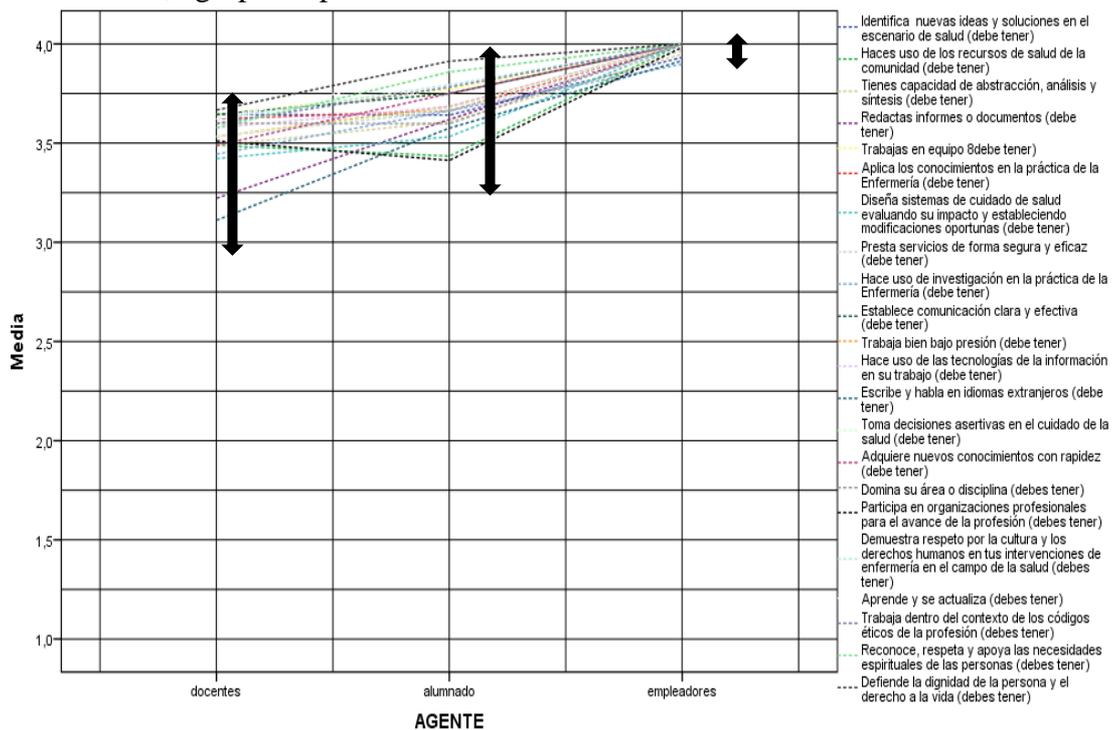


Gráfico 30: Medias aritméticas de las competencias que deberían poseer los futuros profesionales, según la visión del profesorado, el alumnado y los empleadores del sector de la Enfermería, agrupadas por intervalos de incidencia.



El primer aspecto importante que inferimos de la consulta de la tabla y los gráficos anteriores es que la opinión de los agentes implicados (alumnado, docentes y empleadores) es unánime en considerar que las competencias contempladas que deberían poseer los futuros profesionales de la Enfermería (las veintidós) son importantes, dado que todas, sin excepción, están por encima del punto central de 3.

Respecto al grado en que cada tipo de agente consideró que las competencias son más o menos importantes. Podemos apreciar como a nivel de los empleadores no cabe duda alguna de que todas o casi todas deberían ser importantes. Tanto en la tabla, como en los gráficos, los promedios logrados por las veintidós competencias contempladas se sitúan en medias de 4 o ligeramente inferiores. En muchos casos se obtuvieron medias con valores enteros (sin decimales) resultado de opiniones con distribuciones constantes = 4.

Los datos dan una idea aproximada de la importancia que conceden los empleadores a las veintidós competencias contempladas y, además, de la homogeneidad de las puntuaciones realizadas por estos.

Por su parte, los docentes, son con diferencia, los agente que reflejan puntuaciones más bajas. Los docentes conceden promedios que median entre 3.22 y 3.67 a las veintidós competencias. Aunque los empleadores confien gran importancia a las competencias analizadas, los profesores consideran que los alumnos no tienen un alto dominio de ellas.

Mientras el alumnado presenta una posición más optimista que el profesor al situarse en una posición intermedia. El alumnado obtuvo medias ligeramente mayores que el profesorado (entre 3.22 y 3.91), pero , no tan grandes como los empleadores.

Hemos apreciado diferencias evidentes que concedieron los tres agentes respecto a las competencias contempladas en su dimensión deben tener. Nos disponemos a determinar si a nivel de medias aritméticas existen o, no existen diferencias estadísticamente significativas entre dichas posiciones.

Debido a que son tres, los grupos a comparar vamos a utilizar una prueba no paramétrica para “k” muestras independientes (>2 muestras) a fin de establecer si las diferencias iniciales se deben o no al azar. Los resultados obtenidos se muestran a continuación:

Tabla 29: Resumen de la prueba de Kruskal-Wallis con significaciones asociadas y decisión respecto de la hipótesis nula (Ho) al cruzar la variable tipo de agente (profesorado, alumnado y empleadores) con cada una de las 22 competencias que deberían poseer los futuros profesionales de la Enfermería.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Identifica nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.001**	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de Hace uso de los recursos de salud de la comunidad (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de Tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de Redacta informes o documentos (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
5	La distribución de Trabaja en equipo (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
6	La distribución de Aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería (debe tener) es la	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
	misma entre las categorías de AGENTE.			
7	La distribución de Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
8	La distribución de Presta servicios de forma segura y eficaz (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
9	La distribución de Hace uso de investigación en la práctica de la Enfermería (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
10	La distribución de Establece comunicación clara y efectiva (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
11	La distribución de Trabaja bien bajo presión (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
12	La distribución de Hace uso de las tecnologías de la información en su trabajo (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
13	La distribución de Escribe y habla en idiomas extranjeros (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
14	La distribución de Toma decisiones asertivas en el cuidado de la salud (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
15	La distribución de Adquiere nuevos conocimientos con rapidez (debe tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
16	La distribución de Domina su área o disciplina (debes tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
17	La distribución de Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión (debes tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
18	La distribución de Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud (debes tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
19	La distribución de Aprende y se actualiza (debes tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
20	La distribución de Trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión (debes tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
21	La distribución de Reconoce, respeta y apoya las necesidades espirituales de las personas	Prueba de Kruskal-Wallis	.000***	Rechace la hipótesis nula.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
	(debes tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	para muestras independientes		
22	La distribución de Defiende la dignidad de la persona y el derecho a la vida (debes tener) es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.001**	Rechace la hipótesis nula.
Diferencias estadísticamente significativas a *p<.05 **p<.01 ***p<.001.				

Como puede apreciarse en todas y cada una de las veintidós competencias comparadas se reportaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$; en todas se ha rechazado la hipótesis nula). Este resultado significa que, a nivel de medias, las veintidós competencias valoradas han logrado resultados bien dispares, teniendo en cuenta el agente que las valoraba.

Mientras los empleadores casi se sitúa en una media global de 4, el alumnado, pero sobre todo el docente se sitúa cercano al valor arquimediano de 3. No obstante, una cosa es conocer que se reportan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) a nivel de medias en las veintidós competencias contempladas, según la opinión de los agentes implicados y otra que sepamos entre qué agentes por binomios se reportan, o no, diferencias estadísticamente significativas.

En nuestro caso, ya que partimos de tres tipos de agentes tomados de dos en dos, tendríamos que las combinaciones posibles, sin tener en cuenta las autocombinaciones y que se trataría de una matriz con propiedades simétricas, serían 3, exactamente profesorado vs alumnado, profesorado vs empleadores y alumnado vs empleadores.

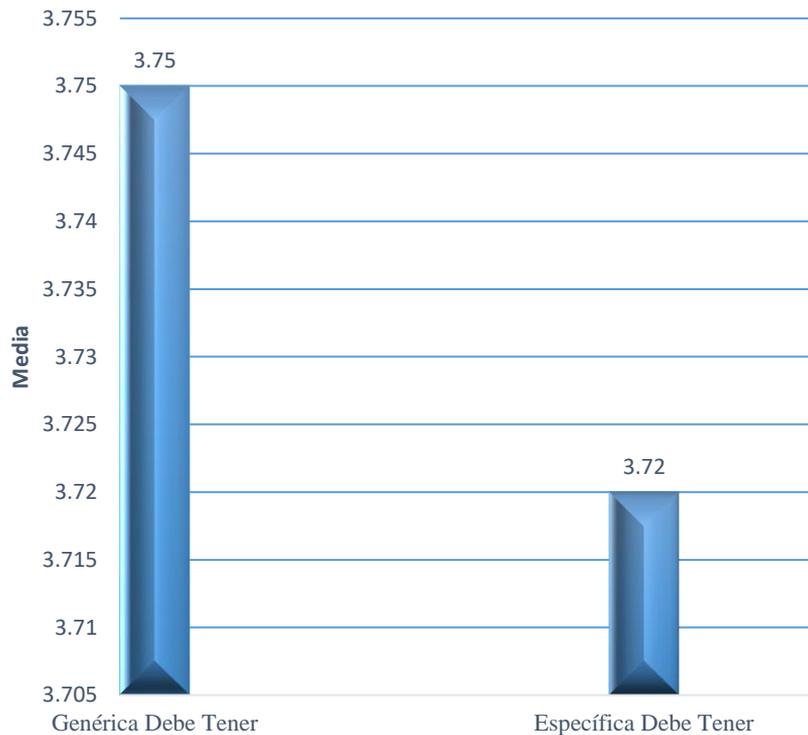
Los resultados por binomios en las pruebas post-hoc son tantos, exactamente veintidós competencias x tres combinaciones posibles, que no los mostramos por razones obvias de espacio.

A modo de resumen, debemos destacar que se reportaron diferencias estadísticamente significativas de las veintidós competencias en 2 de las 3 combinaciones posibles por binomios. En este sentido, no se reportaron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en la comparación entre docentes y alumnado, es decir en veintidós contrastes post-hoc. Sin embargo, al comparar a los empleadores con los otros dos agentes, sí que se reportan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), o sea en 44 contrastes post-hoc. Estos resultados revelan, por consiguiente, que los empleadores obtuvieron una media total alta en la valoración realizada acerca de las veintidós competencias y, además, que las medias de profesorado y alumnado pueden considerarse moderadamente altas y que se parecen bastante más entre ellas que, en relación con las medias de los empleadores.

Como hemos hecho en el caso de la comparativa entre alumnado vs docentes en relación con la posesión de las veintidós competencias, también aquí en la dimensión deben tener desde el posicionamiento de los tres agentes implicados (docente, alumnado y empleadores) hemos agrupado dichas competencias en 2 categorías: genéricas y específicas.

A nivel global las medias de cada una de las categorías quedan recogidas en el siguiente gráfico de barras por promedios.

Gráfico 31: Comparativa de medias aritméticas de las categorías competencias genéricas vs específicas en la dimensión “deben tener”.



Como ocurrió en el caso anterior, la comparación entre las dos medias mediante la prueba de Wilcoxon (para dos muestras relacionadas) ha mostrado que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambas a nivel de sus medianas. Se obtuvo un valor $W_{\text{Wilcoxon}} = 1644$ asociado a una puntuación tipificada $z = -1.83$ y a una significación estadística $p = .072$.

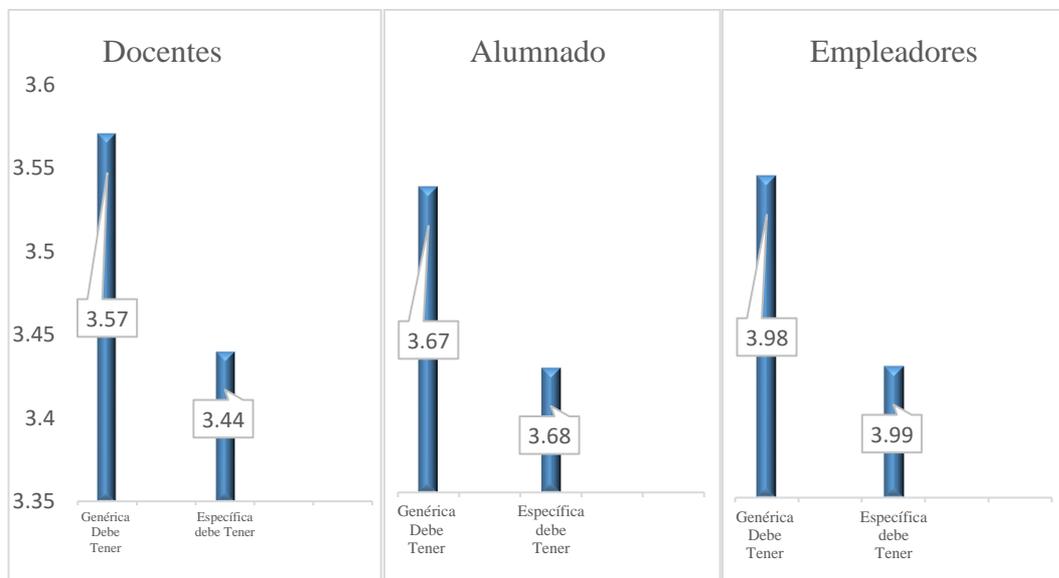
Pretendemos determinar si las categorías competenciales (genérica vs específica) obtendrían los mismos resultados si tuviésemos en cuenta la variable tipo de agente (docente, alumnado y empleadores). Es por ello que presentamos los resultados obtenidos a nivel de medias aritméticas diferenciando por tipo de agente, es decir, por alumnado, docente y empleadores.

Tabla 30: Medias de cada categoría competencial (deben tener) a la que pertenece cada una de las 22 competencias contempladas en la profesión de Enfermería, según opinión de docentes, alumnado y empleadores.

AGENTE	GENÉRICA (debe tener)	ESPECÍFICA(tener)
Docentes	3.57	3.44
Alumnado	3.67	3.68
Empleadores	3.98	3.99

Gráfico 32: Comparativa de medias aritméticas de las categorías competencias genéricas vs específicas en la dimensión “deben tener” y según la opinión del alumnado, los docentes y los empleadores.

AGENTE



Como puede apreciarse, en la tabla y el gráfico anterior, igual que ocurría sin desglosar los resultados por agentes, también los empleadores lograron medias sensiblemente más altas que docentes y alumnado. La media obtenida por los empleadores asciende a 3.98 y 3.99, casi el mismo valor en las categorías competenciales genérica y específica respectivamente.

Por su parte, el alumnado se situó en un nivel intermedio con medias prácticamente semejantes, de 3.67 y 3.68 en las categorías competenciales genérica y específica respectivamente.

Finalmente, los docentes obtuvieron las medias más bajas con 3.57 y 3.44 en las categorías competenciales genérica y específica respectivamente, aunque como en el caso del alumnado y los empleadores muy por encima del valor arquimediano de 3.

Para determinar si se reportan o no diferencias estadísticamente significativas, igual que con anterioridad, implantamos la prueba de Krukal-Wallis para “K” muestras independientes en dos ocasiones (una para cada categoría competencial: genérica y específica). Los resultados son los siguientes:

Tabla 31: Resumen de la prueba de Kruskal-Wallis con significaciones asociadas y decisión respecto de la hipótesis nula (Ho) al cruzar la variable tipo de agente (profesorado, alumnado y empleadores) con las categorías competenciales genéricas y específicas.

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de GENÉRICA_debetener es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de ESPECÍFICA_debetener es la misma entre las categorías de AGENTE.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.000***	Rechace la hipótesis nula.
Diferencias estadísticamente significativas a *p<.05 **p<.01 ***p<.001.				

Como puede apreciarse en las dos categorías competenciales comparadas se reportaron diferencias estadísticamente significativas (p<.05; en las 2 se ha rechazado la hipótesis nula). Este resultado significa que, las categorías competenciales valoradas lograron resultados bien distintos, teniendo en cuenta el agente que las valoraba. También

Considerando los resultados obtenidos en las figuras anteriores, podemos afirmar que mientras en la categoría competencial genérica no se reportaron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en la comparación entre docentes y alumnado, sin embargo, al comparar a los empleadores con los otros dos agentes, sí que se reportan diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

Por el contrario, si tomamos en consideración las comparaciones por binomios implantadas en la categoría competencial específica apreciamos cómo las diferencias estadísticamente reportadas ($p < .05$) se extienden de todos con todos, es decir, que se reportan diferencias del profesorado con el alumnado, de los docentes con el alumnado y del alumnado con los docentes.

No obstante, a lo desarrollado en relación con el análisis y la discusión de datos implantado para responder al objetivo # 7, creemos conveniente realizar un análisis de datos de naturaleza multivariante de interdependencia que sea capaz de determinar cuál es el grado de adquisición e importancia que conceden los tres agentes implicados a cada una de la veintidós competencias contempladas y no solo un análisis que sea capaz de contrastar que se reportan diferencias estadísticamente entre dichos agentes (lo hasta ahora desarrollado).

Para este fin, la mejor estrategia multivariante es el análisis de conglomerados o cluster de tipo jerárquico. Utilizamos el método de Ward, tomando como medida de disimilaridad las distancias euclídeas cuadráticas. Los resultados de los tres análisis de cluster por agentes son los siguientes:

4.6. Resultados del análisis multivariante (Objetivo #7).

4.6.1. Resultados del análisis de conglomerados implantados por agentes implicados

Tabla 32: Historiales de conglomeración de los análisis de conglomerados, según agente.

AGENTE	Etapa	Clúster combinado		Coeficiente	Primera aparición del clúster de etapa		Etapa siguiente
		Clúster 1	Clúster 2		Clúster 1	Clúster 2	
Docentes	1	5	12	3.500	0	0	8
	2	19	21	7.500	0	0	10
	3	8	20	12.000	0	0	10
	4	14	16	16.500	0	0	7
	5	3	6	21.500	0	0	12
	6	18	22	27.500	0	0	18
	7	14	15	33.667	4	0	15
	8	5	10	40.167	1	0	13
	9	1	2	46.667	0	0	17
	10	8	19	53.917	3	2	11
	11	8	11	62.167	10	0	16
	12	3	9	70.500	5	0	13
	13	3	5	79.500	12	8	14
	14	3	7	90.310	13	0	20
	15	14	17	101.643	7	0	16
	16	8	14	113.643	11	15	18
	17	1	4	127.143	9	0	19
	18	8	18	142.052	16	6	21
	19	1	13	166.552	17	0	20
	20	1	3	193.455	19	14	21
	21	1	8	232.636	20	18	0
Alumnado	1	27	37	5.000	0	0	4
	2	32	41	11.500	0	0	4
	3	43	44	20.000	0	0	13
	4	27	32	28.750	1	2	8
	5	30	33	39.750	0	0	9
	6	23	31	50.750	0	0	10
	7	25	26	63.250	0	0	15
	8	27	42	76.600	4	0	13
	9	30	40	90.933	5	0	14
	10	23	36	106.600	6	0	11
	11	23	29	123.183	10	0	15
	12	34	38	140.183	0	0	16
	13	27	43	157.798	8	3	17
	14	28	30	178.964	0	9	16
	15	23	25	201.548	11	7	18
	16	28	34	225.714	14	12	17

AGENTE	Etapa	Clúster combinado		Coeficiente	Primera aparición del clúster de etapa		Etapa siguiente
		Clúster 1	Clúster 2		Clúster 1	Clúster 2	
	17	27	28	252.026	13	16	21
	18	23	35	280.549	15	0	20
	19	24	39	313.549	0	0	20
	20	23	24	361.692	18	19	21
	21	23	27	435.409	20	17	0
Empleador	1	65	66	.000	0	0	2
	2	46	65	.000	0	1	4
	3	63	64	.000	0	0	4
	4	46	63	.000	2	3	6
	5	60	62	.000	0	0	6
	6	46	60	.000	4	5	8
	7	58	59	.000	0	0	8
	8	46	58	.000	6	7	10
	9	55	56	.000	0	0	10
	10	46	55	.000	8	9	12
	11	51	54	.000	0	0	12
	12	46	51	.000	10	11	14
	13	49	50	.000	0	0	14
	14	46	49	.000	12	13	15
	15	46	48	.000	14	0	16
	16	46	61	.941	15	0	18
	17	47	52	2.441	0	0	18
	18	46	47	5.579	16	17	19
	19	45	46	9.300	0	18	20
	20	45	57	14.095	19	0	21
	21	45	53	19.591	20	0	0

El objetivo del historial de conglomeración en un análisis de conglomerados o clúster es la presentación de aquellos casos o variables que más se parecen en un conglomerado separados de aquellos con los que guardan menos parecido. Para este fin, en el historial de conglomerados se presentan en orden creciente los casos o variables (en nuestro caso las veintidós competencias contempladas) que más se parecen a aquellos que menos en común poseen, según la opinión de los tres agentes implicados y tomando como medida de

disimilitud el coeficiente de distancia euclídea cuadrática. Este coeficiente posee una interpretación contraria al coeficiente de correlación de tal forma que, cuanto más pequeño es, más se parecen dos casos y cuanto más grande, menos se parecen.

Una vez ordenados los casos (las veintidós competencias contempladas) mediante este coeficiente, estos se representan en los tree diagrams (dendogramas) y visualmente podemos apreciar la formación, de dos categorías competenciales (suficientemente importante y bastante importante) para cada análisis clúster implantado y para en cada uno de los dendogramas calculados.

Gráfico 33: Dendograma competencial correspondiente al docente.

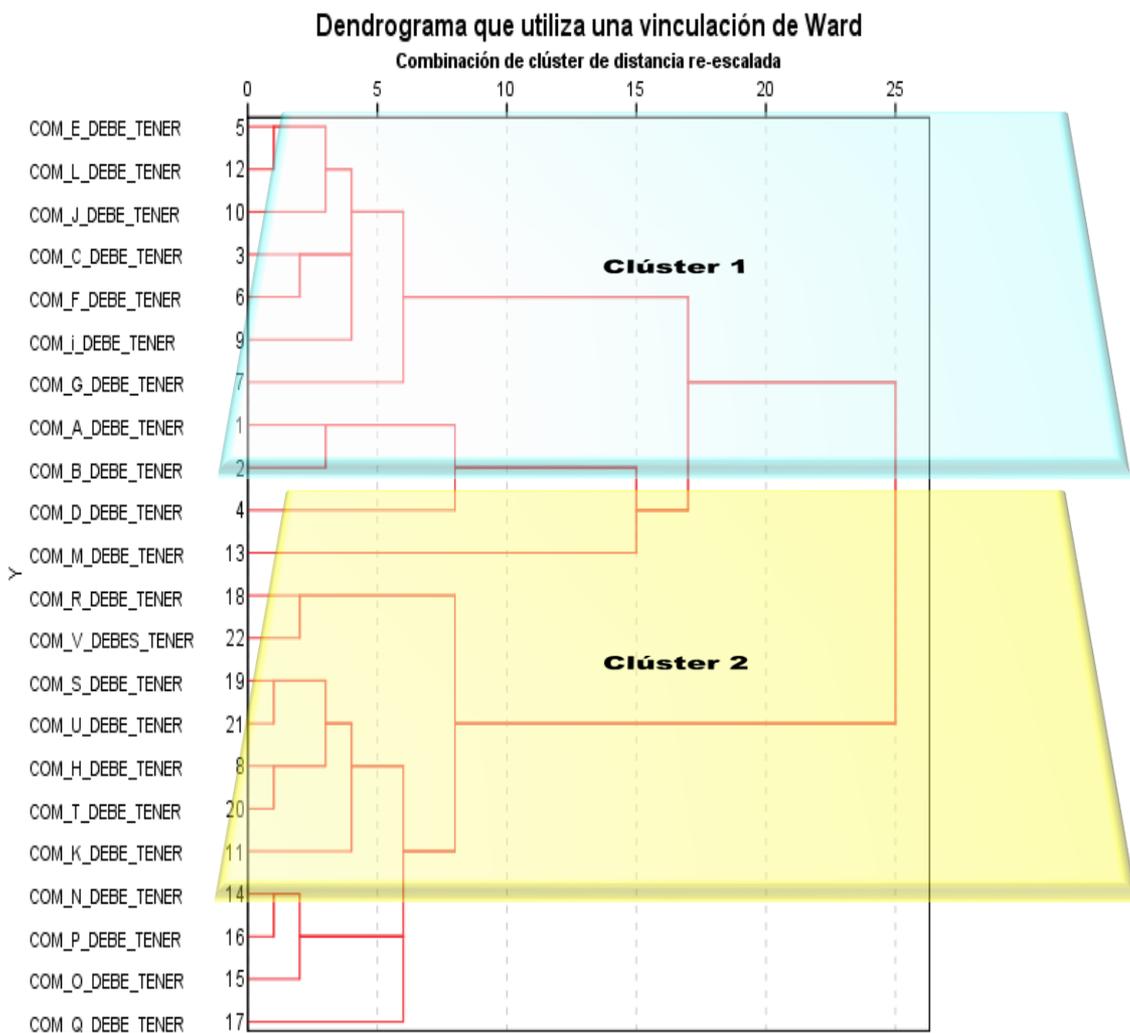


Gráfico 34: Dendrograma competencial correspondiente al alumnado.

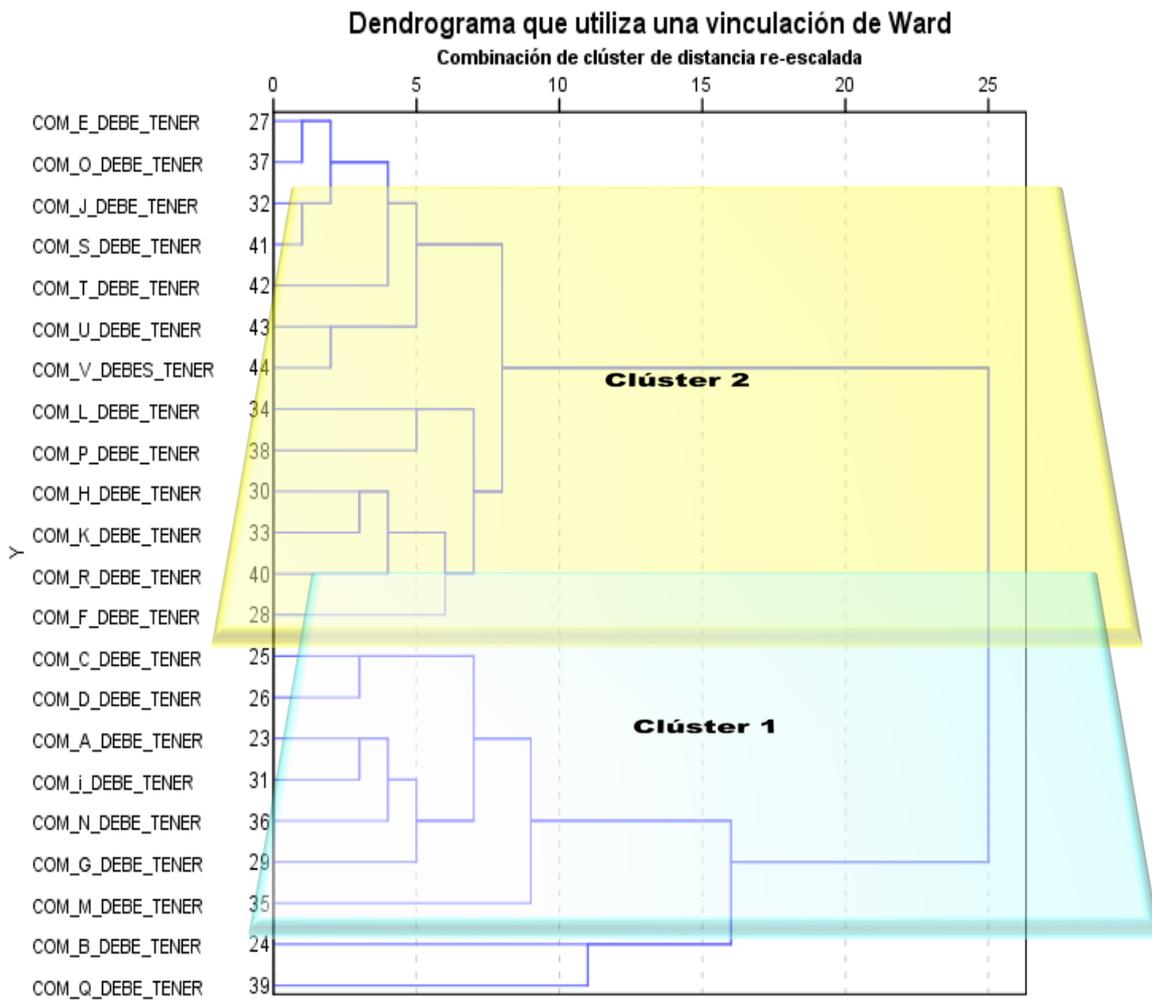
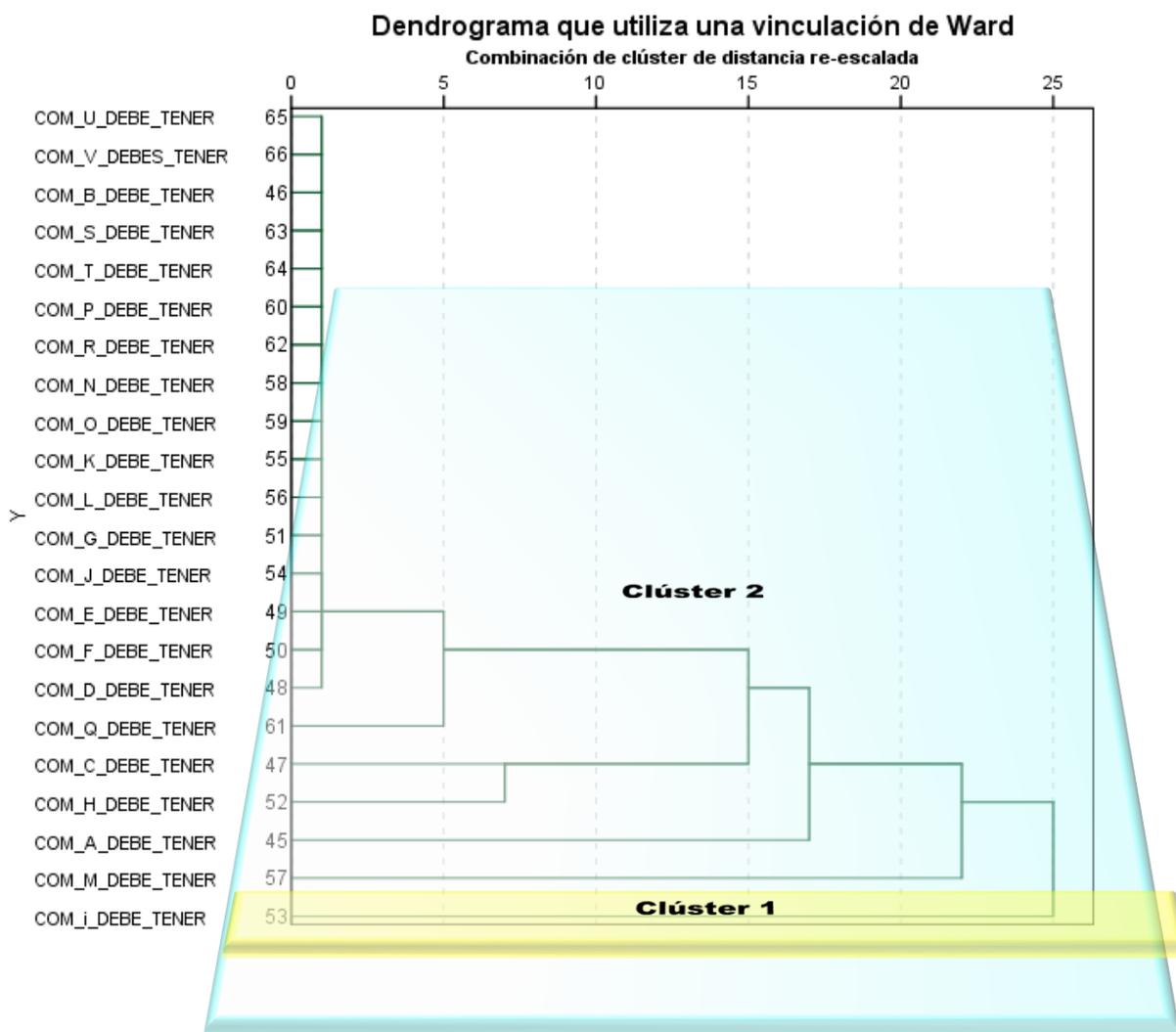


Gráfico 35: Dendrograma competencial correspondiente a los empleadores.



No siempre es fácil la interpretación de los dendogramas para dilucidar qué competencias se sitúan en uno u otro conglomerado e intentar darles un nombre hemos reseñado cada uno en una figura coloreada y en tres dimensiones indicando el número de clúster conformado. Por si ese recurso no resultase suficiente, presentamos la siguiente tabla donde mostramos en qué clúster se sitúa cada una de las veintidós competencias, según la opinión de los agentes implicados. Para darle un nombre a cada categoría (clúster) consideramos los promedios logrados por el sumatorio de cada uno de las competencias que lo conforman.

Los resultados a este respecto se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 33: Conglomerados, según importancia, así como número de competencias de cada uno y competencias que las conforman en el clúster referido al docente.

Tipo de conglomerados, según importancia	Número de competencias en el conglomerado	Competencias que conforman el conglomerado	Medias
conglomerado 1: suficiente importancia	10	e, l, j, c, f, i, g, a, b, d	3.41
conglomerado 2: bastante importancia	12	r, v, s, u, h, i, t, k, n, p, o, q	3.81

Tabla 34: Conglomerados, según importancia, así como número de competencias de cada uno y competencias que las conforman en el clúster referido al alumnado.

Tipo de conglomerados, según importancia	Número de competencias en el conglomerado	Competencias que conforman el conglomerado	Medias
conglomerado 1: suficiente importancia	9	c,d,a,i,n,g,m,b,q	3.48
conglomerado 2: bastante importancia	13	e, o, j,s,t,u,v,l,p,n,k,r,f	3.78

Tabla 35: Conglomerados, según importancia, así como número de competencias de cada uno y competencias que las conforman en el clúster referido a los empleadores.

Tipo de conglomerados, según importancia	Número de competencias en el conglomerado	Competencias que conforman el conglomerado	Medias
conglomerado 1: suficiente importancia	21	a,b,c,d,e,f,g,h,j,k,l, m,n,o,p,q,r,s,t,u,v	3.96
conglomerado 2: bastante importancia	1	I	3.90

Como tarea final, elaboramos una tabla global comparativa donde mostramos en qué conglomerado se sitúa cada competencia y su importancia relativa por agente considerado.

Tabla 36: Conglomerados de pertenencia de cada competencia, según agentes contemplados.

Competencias (deben tener)	Clúster en el que fue clasificado por docentes y nivel de importancia	Clúster en el que fue clasificado por alumnado y nivel de importancia	Clúster en el que fue clasificado por empleadores y nivel de importancia
Identifica nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud. (a)	1 (suficientemente importante)	1 (suficientemente importante)	2 (bastante importante)
Hace uso de los recursos de salud de la comunidad. (b)	1 (suficientemente importante)	1 (suficientemente importante)	2 (bastante importante)
Tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis. (c)	1 (suficientemente importante)	1 (suficientemente importante)	2 (bastante importante)
Redacta informes o documentos. (d)	1 (suficientemente importante)	1 (suficientemente importante)	2 (bastante importante)
Trabaja en equipo. (e)	1 (suficientemente importante)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)
Aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería. (f)	1 (suficientemente importante)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)
Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas. (g)	1 (suficientemente importante)	1 (suficientemente importante)	2 (bastante importante)
Presta servicios de forma segura y eficaz. (h)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)
Hace uso de investigación en la	1 (suficientemente importante)	1 (suficientemente importante)	1 (suficientemente importante)

Competencias (deben tener)	Clúster en el que fue clasificado por docentes y nivel de importancia	Clúster en el que fue clasificado alumnado y nivel de importancia	Clúster en el que fue clasificado por empleadores y nivel de importancia
práctica de la Enfermería. (i)			
Establece comunicación clara y efectiva. (j)	1 (suficientemente importante)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)
Trabaja bien bajo presión. (k)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)
Hace uso de las tecnologías de la información en su trabajo. (l)	1 (suficientemente importante)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)
Escribe y habla en idiomas extranjeros. (m)	1 (suficientemente importante)	1 (suficientemente importante)	2 (bastante importante)
Toma decisiones asertivas en el cuidado de la salud. (n)	2 (bastante importante)	1 (suficientemente importante)	2 (bastante importante)
Adquiere nuevos conocimientos con rapidez. (o)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)
Domina su área o disciplina. (p)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)
Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión. (q)	2 (bastante importante)	1 (suficientemente importante)	2 (bastante importante)
Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)

Competencias (deben tener)	Clúster en el que fue clasificado por docentes y nivel de importancia	Clúster en el que fue clasificado por alumnado y nivel de importancia	Clúster en el que fue clasificado por empleadores y nivel de importancia
enfermería en el campo de la salud. (r)			
Aprende y se actualiza. (s)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)
Trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión.(t)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)
Reconoce, respeta y apoya las necesidades espirituales de las personas. (u)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)
Defiende la dignidad de la persona y el derecho a la vida. (v)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)	2 (bastante importante)

Como muestra la tabla anterior, la opinión del docente y el alumnado tienen mucho más en común que la de los empleadores. De hecho, los dos agentes, coinciden en destacar como competencias bastante importantes las relacionadas más con la práctica específica de la Enfermería y menos, aunque también suficientemente importantes con las competencias genéricas. Por el contrario, los empleadores consideran bastante importante prácticamente las veintidós competencias consideradas.

Para verificar empíricamente esta conclusión hemos implantado el grado de concordancia existente entre los tres agentes considerados al calificar las veintidós

competencias. Los principales resultados obtenidos a este respecto, las tablas de contingencia y los valores de acuerdo de Kappa de Cohen y estadísticos complementarios se presentan a continuación.

4.6.2. Resultados de la concordancia docente vs alumnado

Tabla 37: Tabla de contingencia de docentes vs alumnado al comparar la importancia de las 22 competencias contempladas.

Docentes vs Alumnado		Alumnado		Total
		suficientemente importante	bastante importante	
Docentes	suficientemente importante	7	4	11
	bastante importante	2	9	11
Total		9	13	22

Tabla 38: Valor de Kappa de Cohen y estadísticos complementarios al cruzar la opinión de docentes vs alumnado al valorar las 22 competencias en dos niveles de importancia.

		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Medida de acuerdo	Kappa	.455	.187	2.168	.030*
N de casos válidos		22			

a. No se supone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.

Estadísticamente significativo a <.05* p<.01** p<.001***

Como ya preveíamos, la opinión del docente y el alumnado al valorar los niveles de “debe tener” de las veintidós competencias contempladas y, por tanto, sus perfiles competenciales son realmente más parecidos que los que guardan con los empleadores.

De hecho, podemos apreciar cómo en la tabla de contingencia se han consignado dieciséis concordancias de veintidós posibles (diagonal en verde) y seis discordancias (diagonal en azul) lo que supone un 72% de acuerdo simple entre dichos agentes.

Como este acuerdo está sometido al azar complementamos el análisis con el cálculo de un coeficiente concordancia más robusto que descuenta la dimensión de azar. Este

coeficiente no es otro que el coeficiente de Kappa de Cohen, que en este primer caso ha obtenido un valor de $K= 0.45$. Para interpretar dicho valor podemos optar por dos estrategias. La primera es consultar tablas interpretativas del valor, como la de Altman (1991) en la que el valor puede considerarse como un coeficiente con fuerza de acuerdo moderada. Dada la arbitrariedad de la vía con Fleiss, Cohen & Everitt (1969) es mejor el cálculo del error típico asintótico y de la puntuación tipificada y probabilidad “p” asociadas al mismo.

En el primer caso, hemos obtenido un valor del error típico asintótico = 0.187 asociado a una puntuación tipificada $t = 2,160 > 1,96$ (rechazo de H_0) y en consecuencia a una probabilidad $p=0.030 < .05$ y, por tanto, estadísticamente significativa. Podemos apreciar que los perfiles competenciales del docente y alumnado sobre el profesional de Enfermería son coincidentes y que esta concordancia no se debe al azar.

4.6.3. Resultados de la concordancia docentes vs empleadores

Tabla 39: Valor de Kappa de Cohen y estadísticos complementarios al cruzar la opinión de docentes vs empleadores al valorar las 22 competencias en dos niveles de importancia.

Docentes vs Empleadores		Empleadores		Total
		suficientemente importante	bastante importante	
Docentes	suficientemente importante	10	1	11
	bastante importante	11	0	11
Total		21	21	22

Docentes vs Empleadores		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Medida de acuerdo	Kappa	-.091	.088	-1.024	.306
N de casos válidos		22			

a. No se supone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.

Estadísticamente significativo a $<.05^*$ $p<.01^{**}$ $p<.001^{***}$

La comparativa de concordancia entre docentes y empleadores ha arrojado un valor del coeficiente de Kappa de Cohen de $K = -.091$, un valor con una fuerza de concordancia casi nula y asociada a un error típico de 0.088 y a una puntuación tipificada $t = -1.024 < 1.96$ (aceptación de H_0) y con una significación estadística $p = .306 > p = .05$.

Podemos afirmar que los perfiles competenciales del docente y los empleadores sobre el profesional de Enfermería no son en absoluto coincidentes y que la escasísima concordancia existente sí se debe al azar.

4.6.4. Resultados de la concordancia alumnado vs empleadores

Tabla 40: Valor de Kappa de Cohen y estadísticos complementarios al cruzar la opinión de alumnado vs empleadores al valorar las 22 competencias en dos niveles de importancia.

Alumnado vs Empleadores		Empleadores		Total
		suficientemente importante	bastante importante	
alumnado	suficientemente importante	8	1	9
	bastante importante	13	0	13
Total		21	1	22

Alumnado vs Empleadores		Valor	Error estándar asintótico ^a	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Medida de acuerdo	Kappa	-.092	.091	-1.230	.219
N de casos válidos		22			

a. No se supone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que asume la hipótesis nula.

Estadísticamente significativo a $<.05^*$ $p<.01^{**}$ $p<.001^{***}$

La comparativa de concordancia alumnado y empleadores arrojó un valor del coeficiente de Kappa de Cohen de $K = -.092$, un valor con una fuerza de concordancia casi nula y asociada a un error típico de 0.091 y a una puntuación tipificada $t = -1.23 < 1.96$ (aceptación de H_0) y con una significación estadística $p = .219 > p = .05$. Podemos afirmar que los perfiles competenciales del alumnado y los empleadores, sobre el profesional de

Enfermería no son tampoco en absoluto coincidentes y que la concordancia existente sí se debe al azar.

Antes de finalizar con el apartado del análisis y la discusión del presente trabajo de tesis doctoral consideramos importante implantar una última comprobación, cuyo objetivo es determinar si tomando cada agente por separado (docente, alumnado y empleadores) apreciamos algún tipo de efecto diferencial en la intersección de las variables nivel de importancia (suficientemente y bastante importante) con las categorías competenciales (genérica y específicas). Para este fin partimos de la siguiente tabla resumen de datos:

Tabla 41: Competencias Genéricas y Específicas-Resumen de Datos

POR TIPO DE AGENTE	CATEGORÍA COMPETENCIAL	NIVEL DE IMPORTANCIA (1: suficientemente importante / 2: bastante importante)
DOCENTES	Genérica	1
	Genérica	1
	Genérica	1
	Específica	1
	Específica	1
	Genérica	1
	Específica	1
	Específica	2
	Genérica	1
	Genérica	1
	Específica	2
	Genérica	1
	Específica	1
	Genérica	2
	Específica	2
	Específico	2

POR TIPO DE AGENTE	CATEGORÍA COMPETENCIAL	NIVEL DE IMPORTANCIA (1: suficientemente importante / 2: bastante importante)
	Genérica	2
	Genérica	2
	Genérica	2
	Específica	2
	Específica	2
	Genérica	2
ALUMNADO	Genérica	1
	Genérica	1
	Genérica	1
	Específica	1
	Específica	2
	Genérica	2
	Específica	1
	Específica	2
	Genérica	1
	Genérica	2
	Específica	2
	Genérica	2
	Específica	1
	Genérica	1
	Específica	2
	Específico	2
	Genérica	1
	Genérica	2
	Genérica	2
	Específica	2
Específica	2	
Genérica	2	
	Genérica	1

POR TIPO DE AGENTE	CATEGORÍA COMPETENCIAL	NIVEL DE IMPORTANCIA (1: suficientemente importante / 2: bastante importante)
EMPLEADORES	Genérica	1
	Genérica	1
	Específica	1
	Específica	1
	Genérica	1
	Específica	1
	Específica	1
	Genérica	2
	Genérica	1
	Específica	1
	Genérica	1
	Específica	1
	Genérica	1
	Específica	1
	Específico	1
	Genérica	1
	Genérica	1
	Genérica	1
	Específica	1
	Específica	1
Genérica	1	

La estrategia de análisis de datos más apropiada para este fin, dada la naturaleza no métrica de los niveles de medición de las variables objeto de análisis, es sin duda el crosstab o tabla de contingencia mediante el estadístico de naturaleza no paramétrica de Chi cuadrado de Pearson. Los resultados obtenidos en las tres tablas de contingencia (2x2) implantadas (una para cada agente) son los siguientes:

Tabla 42: Contingencia de 2x2 de nivel de importancia de las categorías por la categoría competencial a la que pertenece por agente.

Agentes y nivel de importancia			CATEGORIA COMPET.		Total
			Genérica	Específica	
Docentes	Nivel de importancia	Suf.	7	4	11
		Bast.	6	5	11
	Total			13	9
Alumnado	Nivel de importancia	Suf.	6	3	9
		Bast.	7	6	13
	Total			13	9
Empleadores	Nivel de importancia	Suf.	12	9	21
		Bast.	1	0	1
	Total			13	9

Tabla 43: Resultado de Chi-cuadrado de Pearson y estadísticos complementarios asociados a las tablas de contingencia calculadas.

Agentes y estadísticos calculados		Valor	gl	Sig. Asint. (bil.)	Sig. exacta (bil.)	Sig. exacta (uni.)
Docentes	Chi-cuadrado de Pearson	.188 ^a	1	.665		
	Corrección de continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitud	.188	1	.664		
	Prueba exacta de Fisher				1.000	.500
	Asociación lineal por lineal	.179	1	.672		
	N de casos válidos	22				
Alumnado	Chi-cuadrado de Pearson	.362 ^c	1	.548		
	Corrección de continuidad ^b	.026	1	.873		
	Razón de verosimilitud	.365	1	.546		
	Prueba exacta de Fisher				.674	.439
	Asociación lineal por lineal	.345	1	.557		
	N de casos válidos	22				

Agentes y estadísticos calculados		Valor	gl	Sig. Asint. (bil.)	Sig. exacta (bil.)	Sig. exacta (uni.)
Empleadores	Chi-cuadrado de Pearson	.725 ^d	1	.394		
	Corrección de continuidad ^b	.000	1	1.000		
	Razón de verosimilitud	1.085	1	.298		
	Prueba exacta de Fisher				1.000	.591
	Asociación lineal por lineal	.692	1	.405		
	N de casos válidos	22				

a. 2 casillas (50.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4.50.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 1 casillas (25.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3.68.

d. 2 casillas (50.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .41.

e. Estadísticamente significativo a <.05* p<.01** p<.001***

Como puede apreciarse en las celdas remarcadas en amarillo, los tres valores de Chi-cuadrado de Pearson calculados están asociados en todos los casos sin excepción a una $p > .05$. Esto significa que, tanto en el caso de los docentes, del alumnado, como el de los empleadores la condición competencial (conformada por los niveles genérica y específica) no reporta correspondencias estadísticamente significativas con la condición nivel de importancia competencial (conformada por los niveles suficientemente y bastante importante). Es decir, que no se puede afirmar, que el tipo de competencia (genérica o específica) de una u otra categoría (genérica o específica) haya reportado un mayor o menor grado de importancia tomando en consideración la opinión de los tres agentes.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

5.1. Conclusiones relativas al análisis de los Objetivos #1 y #5

Ambos objetivos se relacionan con el alumnado. Con el objetivo #1 se pretende conocer la percepción que tiene el alumnado respecto al grado en que ha adquirido las competencias propias del profesional de Enfermería durante la formación inicial. Con el objetivo #5 se persigue identificar aquellas competencias que, en opinión de este mismo colectivo, deberían haber adquirido. Los resultados obtenidos evidencian que, aunque el alumnado considera que domina en alto grado gran parte de las competencias analizadas, existe una tendencia clara a considerar que, en general, se deberían haber adquirido en mayor grado. Sólo existen en esta apreciación dos excepciones, una, en la competencia que apela al reconocimiento, respeto y apoyo a las necesidades espirituales de los pacientes, en la que los estudiantes reconocen haberla adquirido en el mismo grado en que sería deseable, y, una segunda excepción, en aquella otra competencia relativa al respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones profesionales. En este segundo caso, el alumnado considera que se ha adquirido en un grado ligeramente superior al deseable.

Las competencias que los alumnos señalan haber adquirido en mayor grado durante su proceso de formación inicial son: la defensa de la dignidad de las personas y el derecho a la vida; el reconocimiento, respeto y apoyo a las necesidades espirituales de las personas, y el respeto a la cultura y derechos humanos en sus intervenciones en el campo de la salud. En el extremo opuesto, como competencias menos desarrolladas, figuran: diseñar sistemas de cuidado de salud y evaluar su impacto estableciendo las modificaciones oportunas, usar

los recursos de salud de la comunidad, escribir y hablar en idiomas extranjeros, y participar en organizaciones profesionales para el avance de la profesión.

Entre las competencias que, en opinión del alumnado, deberían haber adquirido como profesionales de enfermería durante su formación inicial se encuentran: defender la dignidad de las personas y el derecho a la vida, usar los recursos de salud de la comunidad, escribir y hablar en idiomas extranjeros, participar en organizaciones profesionales para el avance de la profesión y reconocer, respetar y apoyar las necesidades espirituales de las personas. Las menos valoradas para el ejercicio de la profesión son: hacer uso de la investigación en la práctica de enfermería, encontrar nuevas ideas y soluciones, y diseñar sistema de cuidado de salud y evaluar su impacto.

Al contrastar la percepción “tienes” y “debes tener” encontramos que existen tres competencias que figuran como las más desarrolladas en la formación inicial y que, además, aparecen entre las más valoradas por el alumnado en la profesión de Enfermería. Estas competencias son: defender la dignidad de las personas y el derecho a la vida, reconocer, respetar y apoyar las necesidades espirituales de las personas y respetar la cultura y los derechos humanos en el desempeño de su profesión. Este sólido compromiso con el desarrollo de competencias que potencian el compromiso ético por parte de los futuros profesionales de Enfermería ha sido igualmente subrayado en el trabajo de De Vicente y otros (2006), pero difiere de los hallazgos subrayados en el estudio de Miró, Fernández y Cabrera (2015), donde se señala la escasa importancia conferida a la competencia ética por parte del alumnado.

Se aprecian, igualmente, algunas divergencias llamativas en las competencias que el alumnado considera que debería tener y que reconoce no haber adquirido durante la formación inicial en el grado que sería deseable para su mejor desempeño profesional. En este sentido, el alumnado considera que para el ejercicio de su profesión es muy importante

hacer uso de los recursos de salud de la comunidad, escribir y hablar en idiomas extranjeros, y participar en organizaciones profesionales para el avance de la profesión. Sin embargo, reconocen que estas competencias son las menos adquiridas por los estudiantes durante su formación inicial. Se ratifica así la existencia de ciertas brechas entre la formación inicial ofertada y la demandada, en este caso, por el alumnado. Este tipo de escisiones han sido denunciadas, entre otros, por Mertens (2000), Ortiz (2009) y Miró et. al. (2015).

La insatisfacción mostrada por el alumnado que ha participado en el estudio, en el caso concreto de la competencia relativa a hablar y escribir en un idioma extranjero, también ha sido subrayada en la investigación llevada a cabo por Nelcy et. al. (2012), donde se reconoce que hablar y escribir en un idioma extranjero es una de las pocas competencias en las que el nivel de aprendizaje adquirido en los estudios de Enfermería está por debajo de las expectativas y demandas del alumnado.

5.2. Conclusiones relativas al análisis de los Objetivos #2 y #4

Los dos objetivos que se presentan en este segmento corresponden a los docentes. El objetivo #2 se ocupa de estudiar la percepción que el profesorado, que forma a los futuros profesionales, tiene con respecto al grado en que el alumnado ha adquirido las competencias propias de la profesión de Enfermería. El objetivo #4, tiene como propósito determinar cuáles son las competencias que deben adquirir los profesionales de Enfermería en opinión del profesorado.

Los resultados del análisis de datos arrojan que en todas las competencias valoradas por el profesorado, estos consideran que el grado en que el alumnado ha adquirido las competencias es inferior al deseable para la práctica de la profesión, lo que evidencia su insatisfacción con los resultados de aprendizaje obtenidos. En todos los casos, los resultados reportados para las competencias en la dimensión “tienen” son menores a los alcanzados en

la dimensión “deben tener”. Las diferencias existentes entre estas dos dimensiones en el caso del profesorado es mayor que las reflejadas por los alumnos, por lo que cabría afirmar que el descontento con el desarrollo competencial adquirido por los futuros profesionales de Enfermería es más acentuado en el profesorado que en los propios estudiantes.

En opinión de los docentes, las competencias que los alumnos tienen en mayor grado figuran: trabaja en equipo, trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión, y defiende la dignidad de la persona y el derecho a la vida. En el extremo opuesto, como competencias menos adquiridas, figuran: participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión, hace uso de investigación en la práctica de la Enfermería, y escribe y habla en idiomas extranjeros, lo que permite afirmar que, en este punto, coinciden con la visión ya señalada, en el apartado anterior, por el alumnado. Se ratifican igualmente los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por Nelcy et. al. (2012) y que evidenciaban que el nivel de aprendizaje adquirido en los estudios de Enfermería respecto al dominio de un idioma extranjero es inferior a las expectativas y demandas.

Por otra parte, y aunque en el estudio de Palmer, Montaña y Palou (2009) se destacan como competencias importantes la capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones, y la habilidad de investigación, en nuestra investigación hacer uso de la investigación en la práctica de la Enfermería figura como una de las competencias menos desarrolladas por el alumnado.

Si nos centramos en las competencias que, en opinión del profesorado, deberían haber adquirido los futuros profesionales de Enfermería durante su formación inicial, encontramos que las competencias más valoradas son: defiende la dignidad de la persona y el derecho a la vida, trabaja en grupo y establece comunicación clara y efectiva. Se constata así que, según el profesorado, las competencias “trabaja en grupo” y “defiende la dignidad

de la persona y el derecho a la vida” no sólo son competencias que cualquier profesional de Enfermería debe tener, sino que sus alumnos las tienen en un grado moderado.

Las mayores disonancias entre el desarrollo competencial que tiene el alumnado y el que sería deseable, en opinión del profesorado, se da en las competencias: participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión, diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas, y hace uso de la investigación en la práctica de la Enfermería. En estos tres casos, la diferencia entre el nivel de desarrollo competencial adquirido por el alumnado y el que sería deseable para desempeñar la profesión es superior a un punto, lo que confirma la existencia de algunas escisiones entre la formación inicial adquirida por los estudiantes y la que deberían tener para su desempeño profesional. Situaciones como estas son las que han llevado a autores como López y Rivera (2016) a considerar que, en Puerto Rico, falta mucho para conseguir que la formación proporcionada por las IES permitan al alumnado universitario alcanzar la formación y desarrollo competencial necesario para facilitar su inserción en el mundo laboral.

5.3. Conclusiones relativas al análisis del Objetivo #3

El objetivo #3 pretende conocer la importancia que otorgan los empleadores a las competencias del profesional de la Enfermería en función del sector (público o privado) de la organización en la que trabaja. Los empleadores responden a una sola dimensión en la encuesta que se mide en términos de importancia que tienen para ellos cada una de las competencias consideradas en la investigación.

Los promedios en el análisis de los resultados reflejan la gran importancia conferida por los empleadores a todas las competencias contempladas en la investigación y encaminadas a favorecer un buen desempeño laboral del profesional de Enfermería. Los

resultados obtenidos no reflejan diferencias significativas entre los empleadores del sector privado o público, pues todos tienden a otorgar gran importancia a las competencias analizadas.

Identificamos que en Puerto Rico, lugar en el que realiza la investigación, solo existe un programa académico de Administradores de Servicios de Salud. El programa forma parte de los ofrecimientos de la Escuela de Salud Pública del Recinto de Ciencias Médicas de la Universidad de Puerto Rico. Además, se confirma que existe un programa de Maestría incipiente en Gerencia de Servicios de Salud en una universidad privada en la zona metropolitana. Podemos deducir que, dado que la formación profesional de este agente es similar, su visión y valoración podría ser parecida.

En otras investigaciones, como la realizada por Miró et. al. (2015), las respuestas de los empleadores tienden a ser más divergentes que en nuestra investigación. En el estudio mencionado, los empleadores otorgan más importancia a competencias como: el trabajo en equipo, la iniciativa, así como al resto de las competencias genéricas estudiadas. Sin embargo, parece que confieren menos importancia a las competencias específicas de la profesión. En el trabajo realizado por Muñoz et. al. (2012), en cambio, se aprecia una importante valoración, por parte de los empleadores, a las competencias genéricas contempladas en el programa formativo de Enfermería. En este estudio, los empleadores valoran especialmente del profesional de Enfermería su competencia para “asumir responsabilidades y tomar decisiones” y “comunicarse oralmente”. Sin embargo, el “hablar y escribir en un idioma extranjero” es poco importante tanto para el empleador, como para el egresado de dicho programa académico.

En nuestra investigación, los empleadores consideran bastante importantes las veintidós competencias del estudio. Los hallazgos presentan que los empleadores obtuvieron una puntuación alta en la valoración realizada a las competencias específicas y

genéricas consideradas. En otros estudios, como los llevados a cabo por Freire, Teijeiro y Blázquez (2011); Palmer, Montaña y Palou (2009) y Cabrera, López y Portillo (en prensa), los empleadores tienden a conferir más importancia a las competencias genéricas que a las específicas. Quizá porque, como han señalado Muñoz, Medina y Guillén (2016), los docentes tienden a enfatizar más las competencias relativas a los procesos de aprendizaje con una fuerte inclinación académica, mientras que los empleadores tienden a enfatizar más el valor de la práctica profesional. Como han reconocido Cabrera, López y Portillo (en prensa), “cuando los empleadores hablan de las competencias que valoran en los candidatos, mayoritariamente, se circunscriben al ámbito de las competencias genéricas, que para ellos tienen que ver con habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al mercado laboral” (p. 6). Como han reconocido estas mismas autoras, esto es así porque los empleadores consideran que las competencias específicas ya vienen avaladas por las certificaciones que otorga la institución universitaria.

5.4. Conclusiones relativas al análisis del Objetivo #6

El objetivo # 6 tiene el propósito de contrastar las semejanzas y/o diferencias respecto a las competencias que tienen los profesionales de Enfermería desde las perspectivas del alumnado y el profesorado. En el objetivo se consideran e integran los dos agentes dado que los profesionales sólo han valorado la dimensión deben tener. Los hallazgos muestran que la percepción de los docentes y el alumnado acerca del dominio que estos últimos tienen de las competencias necesarios para ejercer la profesión de Enfermería son distintas. Las puntuaciones que otorgan los alumnos son más altas que las proporcionadas por los docentes, por lo que tienden a mostrarse más optimistas respecto a las competencias adquiridas en su proceso de formación inicial.

Sin embargo, ambos coinciden en otorgar puntuaciones altas a las siguientes competencias: demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud, trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión, reconoce, respeta y apoya las necesidades espirituales de las personas, y a la competencia defiende la dignidad de la persona y el derecho a la vida. No obstante, el profesorado opina que el dominio que tiene el alumnado es moderadamente bajo en el resto de las competencias consideradas en el estudio.

Los resultados muestran que existe una tendencia positiva por parte del alumnado en relación con el grado de dominio de las competencias examinadas, salvo en los siguientes casos: hace uso de los recursos de salud de la comunidad, tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis, escribe y habla en idiomas extranjeros y participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión.

Martínez, Buxarrais y Esteban (2002) en Palmer, Montañó, Palou (2009), señalan que en el proceso de formación inicial de los alumnos deben integrarse competencias genéricas para garantizarles un aprendizaje ético y ciudadano. Los investigadores añaden que la formación profesional debe acompañarse de competencias que promuevan la formación en valores democráticos que favorezcan la inclusión social. Entre los hallazgos de nuestra investigación, los alumnos encuestados muestran tener un dominio en competencias relacionadas con valores: reconoces, respetas y apoyas las necesidades espirituales de las personas y defiendes la dignidad de la persona y el derecho a la vida. Además, los alumnos otorgan puntuaciones altas a las competencias: trabajas en equipo, demuestras respeto por la cultura y los derechos humanos en tus intervenciones de Enfermería en el campo de la salud, aprendes y te actualizas.

5.5. Conclusiones relativas al análisis del Objetivo #7

El séptimo objetivo establecido para la investigación persigue identificar las semejanzas y/o diferencias respecto a las competencias que deben tener los profesionales de Enfermería desde las perspectivas del alumnado y el profesorado y la importancia que los empleadores otorgan a dichas competencias

El análisis de los datos evidencia que tanto el alumnado como los docentes consideran que las competencias contempladas son importantes, aunque son más importantes, desde luego, para los empleadores. Las medias de profesorado y alumnado se consideran moderadamente altas y se parecen bastante entre ellas, aunque son aún más altas las de los empleadores. Por lo que respecta a los dos primeros agentes (alumnado y profesorado), estos subrayan como competencias bastante importantes, las específicas de la Enfermería y menos, aunque también suficientemente importantes, las competencias genéricas. En el estudio realizado por Miró, Fernández y Cabrera (2015), al igual que en nuestra investigación, los alumnos valoran más las competencias específicas que ya vienen certificadas desde las titulaciones universitarias, por lo que tienden a conferir más relevancia a las competencias genéricas. En ese mismo estudio, los empleadores otorgaron más importancia al trabajo en equipo, la iniciativa y al resto de competencias genéricas. Sin embargo, los alumnos opinan que la universidad contribuyó poco a la preparación de la competencia comunicación oral y escrita. Se repite la tendencia mostrada en otras investigaciones (Crespo et. al.. (2009); Palmer, Montañó y Palou, (2009); Muñoz, Medina y Guillén, (2016) y Cabrera, López y Portillo, en prensa) según la cual el alumnado, los docentes y los empleadores otorgan mayor importancia a las competencias genéricas.

Miró, Fernández y Cabrera (2015) señalan que la percepción de los alumnos está alineada de alguna manera con lo que la universidad les ofrece, aunque no suficiente a las competencias que ellos consideran más importantes para desempeñarse en el escenario del

trabajo. “Uno de los puntos innovadores e importantes de las competencias es el reconocimiento de que hay aptitudes y habilidades genéricas que todo graduado debe poseer para ser considerado como tal” (Miró, Fernández, Cabrera, 2015, p. 59).

Los resultados de la investigación de Palmer, Montañó y Palou (2009) arrojan que tanto los docentes como los empleadores, identifican que entre las competencias que menos desarrolla la universidad se encuentran: la capacidad para escribir, hablar y redactar en idiomas extranjeros, así como el conocimiento de la cultura y costumbres de otros países. Este hallazgo se aleja de la intención del Proyecto Tuning de promover el proceso de comunicación en idiomas extranjeros entre el alumnado y los investigadores que participan de las actividades de movilidad.

También, los resultados obtenidos en este estudio ponen de manifiesto que los académicos son más críticos y tienen un mayor nivel de exigencia que los empleadores en relación con el nivel de realización. Los empleadores, por su parte, están satisfechos con la formación con que cuentan los egresados que se incorporan a sus empresas. Crespo et. al., (2009), presentan en su estudio que desde la perspectiva del empleador, los egresados están capacitados en habilidades y competencias básicas para su desempeño profesional, específicamente en responsabilidad social y ética, disciplina, organización y trabajo en equipo, lo cual permite vislumbrar la gran labor que viene desarrollando la universidad con una formación integral para satisfacer las necesidades del medio con un buen desempeño.

5.6. Implicaciones del estudio

El enfoque por competencias en Europa es conocido desde hace años en los escenarios educativos y laborales. Sin embargo, en Puerto Rico, lugar en donde se realiza esta investigación, es un asunto relativamente nuevo. Dada la relevancia del tema, los

currículos de las universidades deben diseñarse de manera distinta si persiguen adoptar este nuevo planteamiento educativo.

Área (2010) subraya que: “las universidades deben ofrecer a la ciudadanía una educación superior donde, entre otras metas, se les forme como sujetos competentes para afrontar los complejos desafíos de la cultura, del conocimiento, de la ciencia, de la economía y de las relaciones sociales de este siglo XXI” (p. 4). Palmer, Montaña y Palou (2009) otorgan responsabilidad y participación a la universidad en la empleabilidad de los egresados de sus programas académicos. Las instituciones deben atender las necesidades que se generan por los cambios sociales. Los educadores tienen la responsabilidad social de formar personas competentes comprometidas con la mejora social, para dar lo mejor de sí a la sociedad en que viven y al mundo del que son parte. Conscientes de esta realidad, proponemos algunas ideas para convertir en realidad este planteamiento.

La primera idea presentada es *diseñar talleres de formación psicopedagógica* para docentes, en la modalidad presencial y en línea, sobre temas relacionados con el enfoque basado en competencias. Palomero (2003) señala que “la calidad del sistema universitario depende principalmente de la preparación de sus profesoras y profesores, quienes además de expertos en su materia, deben estar en posesión de una formación psicopedagógica” (Palomero, 2003, p. 21-41). Por otra parte, en la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe del año 2008 se ratificó la importancia de la “capacitación permanente de los docentes en nuevos modelos de enseñanza, con capacidad para trabajar en espacios educativos complejos, con grupos heterogéneos o con personas de diversos orígenes culturales y sociales” (UNESCO, 2008, p. 31). La efectividad de las IES está relacionada con el compromiso de sus docentes y otro personal de apoyo de buscar alternativas de mejorar continuamente su ejecutoria profesional utilizando diversos medios.

Tardif (2008) sugiere que los docentes, en un proceso de *revisión curricular*, deben conocer los aprendizajes esenciales considerados, los recursos con que se cuenta en cada periodo de los programas académicos. En nuestro caso, los docentes requerirán en principio conocer todos los elementos necesarios para movilizar los currículos enfocados en competencias. Esto deberá generarse a través de la formación inicial y continua, de concebir ideas sobre el contenido de aprendizaje de los programas, los indicadores de desarrollo y evolución del programa, la toma de decisiones y los resultados a través del trabajo en equipo que deberá surgir como parte de dicha formación.

Se esboza la posibilidad de *promover las revisiones curriculares* de los programas académicos de la universidad utilizando las competencias como ejes. De acuerdo a Villa y Poblete (2007, pp. 32-33), “es difícil, si no imposible, incorporar el nuevo modelo sin cambiar las viejas estructuras, las actitudes de todos”. El “todo” incluye tanto al personal docente, como a los administradores y a los alumnos de las IES que se pretende sean los beneficiarios de la implantación de los nuevos modelos que surjan de la revisión curricular. Como recogen estos mismos autores “llevar a cabo el aprendizaje basado en competencias supone adecuar los planes de estudio, las estructuras e infraestructuras, modificar el papel del profesorado, preparar a los estudiantes para un nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje” (Villa y Poblete 2007, pp. 32-33).

Además, se pueden *organizar conferencias y conversatorios* para promover la reflexión y el diálogo sobre la relevancia de las competencias, tanto en el ámbito educativo, como laboral. Una de las preguntas comunes en Puerto Rico, contexto de esta investigación, es cómo se enseñan las competencias. Villarroel y Bruna, establecen que “la incorporación de las competencias genéricas en la formación de profesionales lleva a preguntarse cómo se enseñarán este tipo de competencias en la universidad” (Villarroel y Bruna, 2014, p. 28). Aunque la responsabilidad primera del desarrollo de las competencias recae en las IES, estás

tendrán un impacto directo en la ejecutoria del egresado una vez se inserte en el escenario laboral (Palmer, Montañó y Palou 2009).

Un tema que es de gran interés es la relevancia de *la evaluación de las competencias*. López et. al.. (2016) señalan que los estudios realizados sobre evaluación de competencias son insuficientes. Se sabe muy poco sobre qué se está evaluando y qué impacto tiene en el desarrollo competencial. Este puede ser un tema muy pertinente en conferencias y actividades de formación para los docentes.

En este ámbito pueden *desarrollarse proyectos de investigación* relacionados con el tema de las competencias para otras áreas temáticas en el escenario de las IES. Fernández y Gijón (2012), expresan que “la competencia se revela como una nueva manera de enfocar la formación profesional que no caduca, puesto que no se define en términos del puesto de trabajo, sino en términos de movilización de recursos para enfrentarse a problemas conocidos o, por analogía y transferencia, a problemas nuevos, a tareas futuras no previstas” (Fernández y Gijón, 2012, p. 111).

Desde la creación e implantación de los programas de estudio basados en competencias, los procesos de planificación educativa y la evaluación de estas iniciativas implican cambios en el paradigma, en la manera en cómo se trabaja desde la educación y cómo aprender a aprender efectivamente. Reconocemos que aún queda mucho por explorar sobre el enfoque de la enseñanza basada en competencias y su efectividad en el escenario académico y laboral. El desarrollo de proyectos de investigación proveerá el espacio para encontrar respuestas a las cuestiones que surgen cada día en torno a este objeto de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Accreditation Commission for Education in Nursing (ACEN). (2015). *ACEN Accreditation Manual. General Information*. Recuperado de <http://www.acenursing.org/>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) (2005). *Libro Blanco Título de Grado de Enfermería*. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150360/libroblanco_jun05_enfermeria.pdf
- All Nursing Schools (2016), What Accreditation Means for a Nursing School. All Star Directories, Inc.
www.allnursingschools.com
- Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall. Recuperado de <http://www.allnursingschools.com/>
- Antequera, G. (2007). Aportaciones del Comunicado de Londres en el proceso de Bolonia: Conclusiones sobre los programas de doctorado y otros aspectos destacables Universidad de Barcelona. *Observar*, 1, 133-140.
Recuperado de: www.odas.es/site/magazine.php
- 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. (2007). *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes*.

México: Trillas.

Arnal J., Del Rincón, A. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa:*

Fundamentos y metodologías. Labor: Barcelona.

Association of American Colleges and Universities (2007) (AAC&U). *College learning for the new global century: A report from the National Leadership Council for Liberal Education & America's Promise.* Washington, D.C.: AAC&U).

Recuperado de

http://www.aacu.org/advocacy/leap/documents/GlobalCentury_final.pdf

Attewell, P. ¿Qué es una competencia? SIPS - Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social nº 16 - marzo 2009. (Pág. 21-44)

Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la Investigación Social.* México: International Thompson Editores.

Barbero, M.I., Vila, E., Suárez, J.C. (2010). *Psicometría.* Madrid: UNED

Barreno, C. Zygmunt Bauman y la sociedad líquida. *Esfinge apuntes para un pensamiento diferente.* Septiembre 2011.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Benarroch, A., López, 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: Síntesis, S.A.

Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa,* (4º ed.). Madrid: La Muralla.

Bogoya, D., Torrado, M. C. et. al.. *Competencias Y Proyectos Pedagógicos.* Capítulo: Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar. Santa Fe de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Mayo 2000

Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager*. New York: John Wiley & Sons.

Bravo, N.H. (2007). *Competencias Proyecto Tuning Europa, Tuning América*

Latina. Recuperado de:

http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcu_ut/pdfs/m1/competencias_proyecto_tuning.pdf

Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. European Higher

Education Area. March 12, 2010

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

Bunk, G. P. (1994). "Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany", *Vocational Training European Journal*, 1, pp.8-14.

Cabrera, N., López, M.C. y Portillo, C. (en prensa). Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores. *Estudios pedagógicos*.

Carot, J., "A los egresados cada vez más se les demanda flexibilidad y capacidad de adaptación", *Boletín Iesalc Informa de Educación Superior Mayor*, 2011, Núm. 216

Recuperado de:

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2691%3Aentrevista-a-jose-miguel-carot-a-los-egresados-cada-vez-mas-se-les-demanda-flexibilidad-y-capacidad

[deadaptacion&catid=32%3Aentrevista&Itemid=601&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2691%3Aentrevista-a-jose-miguel-carot-a-los-egresados-cada-vez-mas-se-les-demanda-flexibilidad-y-capacidad)

Carot, J., Ginés, J., (2007) PROFLEX – Una experiencia internacional de seguimiento de egresados universitarios.

- Castro, Á., Herrera, L. y Enrique, C. (2015). *Conclusiones, retos y desafíos para la Educación Superior en el contexto del EEES. Síntesis Retos y Desafíos de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario*. España: Editorial Síntesis, S.A.
- Catalán, E. Conversando con Guy Le Boterf sobre el enfoque de competencias profesionales en el ámbito universitario. *Revista "Sociedad y Conocimiento"*, No. 8, julio 2007.
- Cejas Yanes E. (2005). Los fundamentos del diseño curricular por competencias laborales. *RevistaCiencias.com*.
- Recuperado de:
<http://www.revistaciencias.com/publicaciones/EEkkAAIElpRHDvabLb.php>
- Centro Interdisciplinarios de Estudios Culturales (CIDEDEC) (1999). Recuperado de <http://www.funcidec.org.ar/>
- Centro Interdisciplinarios de Estudios Culturales (CIDEDEC) (2004). Recuperado de <http://www.funcidec.org.ar/> .
- Coll, C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Presidida por J. Delors (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO. Madrid: Santillana.
- Comunicado de Bergen-(2005) El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. https://ruepep.wordpress.com/bergen_comunicado-esp/
- Comunicado de la Conferencia de Ministros con competencias en Educación Superior (2003). *Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior*. Berlín,

Alemania. Recuperado de

http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf

Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latinoamericana y el Caribe. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 145-159.

Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR) (2013). *Requisitos del Consejo de Educación de Puerto Rico para el Licenciamiento de Instituciones Postsecundarias No Universitarias y de Educación Superior*. Recuperado de <http://cp.prasfaa.org/Articulos/Presentacion%20PRASFAA%20Convencion%202013-CEPR.pdf>

Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR) (2014). Plan de Reorganización del Consejo de Educación de Puerto Rico.

Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR) (2016). Compendio Estadístico sobre la educación de Puerto Rico (Databook).

Consejo General de Colegios Oficiales de Enfermería de España (CGE) (2016). *Organización Colegial de enfermería*. España. Recuperado de <http://www.consejogeneralenfermeria.org/>

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*, 7(1), 162-173.

Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP), (2015), Informe Marco del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior: Construcción y Seguimiento).

Recuperado en: <http://www.creup.es/wp-content/uploads/2015/12/INFORME-MARCO-EEES-PDF-2.pdf>

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pelach, J., Cortada, R. Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 342. Septiembre-diciembre 2006, pp.301-336.

Coyne, I.T. (1997). Sampling in qualitative research: Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries. *Journal of Advanced Nursing*, 26, 623-630.

CRUE Universidades Españolas (2014). *Declaración de la I Cumbre de Presidentes de Consejos Rectores de la Unión Europea (UE) y la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC)*. Recuperado de http://www.obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/declaracion_salamanca_2014.pdf

Cuevas, L., Rocha, V., Casco, R., Martínez, M.

Punto de encuentro entre constructivismo y competencias. *AAPAUNAM Academia, Ciencia y Cultura*, Enero- Marzo 2011, Número 1

Recuperado de:

www.medigraphic.org.mx

Dankhe, G. (1986). Investigación y comunicación. En C. Fernández Collado y G.L.

Dankhe (Eds). *La comunicación humana: ciencia social*. México, D.F.: McGraw-Hill de México.

Declaración de Bolonia. Espacio Europeo de Enseñanza Superior (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza*. Recuperado de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>

Declaración de La Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido)*. La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998.

Recuperado de

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf

Declaración de Praga Hacia el Área de la Educación Superior Europea (2001).

Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga. Recuperado de

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf

De Vicente, P.; Bolívar, A.; Burgos, A.; Castilla, M.T.; Domingo, J.; Fernández, M.; Gallego, Latorre, M.J.; León, M. J.; López, M. C.; Martínez, M.C.; Molina, M. A.; Molina, E.; Pérez, P.; Quesada, E., Romero, A. (2006). Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. *Revista de educación*, 339, 711-744.

Diario El Mundo (7 de mayo 2015). *España necesita unas 142.000 enfermeras para alcanzar a Europa*. Recuperado de

<http://www.diariovasco.com/sociedad/salud/201505/07/espana-necesita-casi-enfermeras-20150507141108-rc.html>

Díaz B., F., Hernández R., (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2da ed.). México: McGrawHill.

Diccionario Mosby - Medicina, Enfermería y Ciencias de la Salud, Ediciones Harcourt, S.A. 1999.

Echevarría, A. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 91:(31), 35-56.

Echevarría, B., Martínez, P. (Abril, 2015) Orientación en Acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51: (18,2).

Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/142930131510.pdf

Entrevista a José Miguel Carot: “A los egresados cada vez más se les demanda flexibilidad y capacidad de adaptación”, *Boletín Iesalc Informa de Educación Superior Mayor* 2011, Num 216, La Universidad y el Campo Laboral

Recuperado en:

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2691%3Aentrevista-a-jose-miguel-carot-a-los-egresados-cada-vez-mas-se-les-demanda-flexibilidad-y-capacidad-de-adaptacion&catid=32%3Aentrevista&Itemid=601&lang=es

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) (2009). *The Bologna Process 2020 -The European Higher Education Area in the new decade communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Leuven and Louvain-la-Neuve. Recuperado de

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf

Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) (2013). *Declaración conjunta de los ministros de educación*. Recuperado de www.eees.es

Esteve, J., Moreno, D., Abades, M., Martínez, M.A., Mitjans, J., Serret, M., Campillo, B., Román, E., Sirvent, M. *Agora de Enfermería*, sept. 2014, 18(3), pp. 122-125.

European Council of Nursing Regulators (FEPI), (2016). Recuperado de

<http://www.fepi.org/>

- Fernández, M., Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 3, 109-119.
- Fleiss J.L., Cohen J., Everitt, B.S. (1969). Large sample standard errors of kappa and weighted kappa. *Psychol Bull*, 72, 323-327.
- Forbes, S.H., *Holistic Education: An Analysis of its Ideas and Nature*: Brandon * Vermont, (EE. UU.): Foundation of Education Renewal, 2003
- Freire, M., Teijeiro, M., Blázquez, F. (2011) La opinión y percepción de los alumnos en la evaluación por competencias en el escenario universitario. Recuperado de: <http://repec.economicsofeducation.com/2011malaga/06-34.pdf>
- García, J. (2005). Competencias: la clave del Sistema, Comisión Andaluza para el EEES. Universidad de Sevilla
- Ginés, J., “*Las Competencias de los Egresados en la Sociedad del Conocimiento*” Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior Universidad Politécnica de Valencia- Seminario Internacional, Santiago de Chile, 7 de junio 2007
- Ginés, J., Carot, J., Conchado, A. El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento. *Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica*. Valencia, España, 15 de Junio de 2010.
- González, J., Wagenaar, R., Beneitone, P. Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 35: Mayo-Agosto 2004, pp.151-164
- González, M.J. Informática en Enfermería [editorial] [serie en Internet]. [citado 28 May 2008]. Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/enf/vol19_3_03/enf01303.htm
- González, O. (2002). Evaluación Basada en Competencias. *Revista de Investigación*, 53,

11-31. Recuperado de

<http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/EV%20BASADA%20EN%20COMPETENCIAS.pdf>

Guglietta, L. Educación superior por competencias, constructivismo y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Una visión integrada. UNESCO, IESALC. 2016.

Recuperado de:

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2769:educacion-superior-por-competencias-constructivismo-y-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones&catid=126:noticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: implicaciones para la acreditación de programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, pp.253-270.

Hare, J. R., La educación holística: una interpretación para los profesores de los programas del IB. Organización del Bachillerato Internacional, 2010.

Haro, M. (2008). Actividades que ayudan a desarrollar las competencias genéricas fuera del ámbito educativo. En ICE de la Universidad de Zaragoza, Seminario en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*, (pp. 86-94). Zaragoza, España: ICE Universidad de Zaragoza. Recuperado de

<http://www.unizar.es/ice/images/stories/publicacionesICE/Col.%20Documentos%2008.pdf>

- Hart, P., Olson, D.K., Fredrickson, A., McGovern, P., Competencies most valued by employers- implications for master's-prepared occupational health nurses. *AAOHN Journal*, Jul 2006, 54(7). Pp.327-335
- Informe Técnico (2002). El Crédito Europeo y el Sistema Educativo Español. Madrid, 28 de octubre de 2002.
- Kuzel, A.J. (1999). Sampling in qualitative inquiry. In B.F. Crabtree and W.L. Miller (eds.) *Doing Qualitative Research* (second edition), (pp. 33-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Le Boterf, G. La gestión por competencias ¿Por qué el interés y de qué se trata? Conferencia que realizó para LA Dirección Nacional de Servicio Civil, Santiago, Chile, 27 de junio de 2005.
- Leboyer, C. (2003). Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, como desarrollarlas. Barcelona, Gestión 2000.
- LexJuris de Puerto Rico (1987). *Ley Núm. 9 del 11 de octubre de 1987, Ley para Reglamentar la práctica de Enfermería en el Estado Libre Asociado de Puerto Rico*.
Recuperado de <http://www.lexjuris.com/LEXMATE/salud/lex1987009.htm>
- LexJuris de Puerto Rico (1997). *Ley Núm. 82 del 1 de junio de 1973*. Colegio de Profesionales de la Enfermería de Puerto Rico. Recuperado de <http://www.lexjuris.com/LEXMATE/salud/lex1973082.htm>
- LexJuris de Puerto Rico. (2010). *Consejo de Educación de Puerto Rico (CEPR). Plan de Reorganización*. No. 1 de 26 de julio de 2010. Recuperado de <http://www.lexjuris.com/lexlex/Leyes2010/lexPR2010001.htm>
- Long, T.B., Overview of teaching strategies for cultural competence in nursing students. *Journal of Cultural Diversity (J Cult Divers)* 2012, Fall, Vol. 19 (3), pp. 102-108.

- López, M.C., Pérez, M.P., Rodríguez, M.J., Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 33, núm. 1, enero-julio 2015, pp.179-194
- López, M.C., Benedito, V., León, M.J., El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación: La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación Universitaria*, Vol. 9, No 4, 2016, pp.11-22.
- López, M.C. (2016) El Proceso de Bolonia: Profesorado y modelo educativo centrado en el aprendizaje de competencias. En Aguilar y M. L. Pinto de Almeida (Orgs.), *Reforma Universitaria. A Construção do Espaço Europeu de Educação Superior. Análise de uma Década do Processo de Bolonha pr E. Monteiro* (pp. 157-180). Brasil: Mercado de Letras Campinas.
- López, S., Rivera, B. (2016). Estudio de percepción sobre el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de administración de empresas y su inserción en el sector productivo. San Juan, Puerto Rico: Consejo de Educación de Puerto Rico.
- Ludeña, A. (2004). *La formación por competencias laborales: Guía técnico pedagógica para docentes de formación profesional*. 2da ed. Lima, Perú: CAPLAB.
- Recuperado de:
<http://www.caplab.org.pe/descargas/la%20formacion%20por%20competencias%20laborales.pdf>
- Martínez, A M. (2011). *Competencias. Orígenes, concepto y aportaciones*.
Recuperado de <http://suite101.net>. 2011.
- Martínez, F. y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de “Competencias Emprendedoras”: Valor Social e Implicaciones Educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 7, Núm 3.

- Martínez, J. (2008). *La Opinión de los profesores universitarios: Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. Zaragoza, España: ICE Universidad de Zaragoza.
- Mateo, J., Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather than for intelligence. *American Psychologist* 28:(1), 1-14.
- 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., Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Medina, A., Amado, M., Brito, R.(2010). Competencias Genéricas en la Educación Superior Tecnológica Mexicana: Desde la Percepción de Docentes y Estudiantes. Revista Electrónica "*Actualidades Investigativas en Educación*", vol. 10, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 1-28
- Merino, T. (2007). *Estudios descriptivos: Tipología*. Recuperado de <http://escuela.med.puc.cl/Recursos/recepidem/PDF/epiDesc4.pdf>
- Mertens L. Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. Montevideo: Cinterfor; 1996.
- Mertens, L., Competencia laboral y mercados de trabajo: una relación de contingencia. México, 1999
- Mertens, L., Desarrollo de un Currículo: AMOD y Análisis Funcional, en Competencia Laboral, Número 14, *Conocer*, México, 2000.
- Middle States Commission on Higher Education (MSCHE) (2014). *Standards for Accreditation and Requirements of Affiliation*, 13 ed. Recuperado de <http://www.msche.org/documents/RevisedStandardsFINAL.pdf>

- Miller, R. (1991). *New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review*. Miller, R. (ed.). Holistic Education Press, Vermont, USA, 1991.
- Miró, J., Capó, J. (2010). Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, pp. 101-110.
- Miró, J., Fernández, M., Cabrera, N., La opinión y percepción de los alumnos en la evaluación por competencias. *ReVisión* Vol. 8, Núm. 3. septiembre de 2015.
- Molina, Á. (2002). Retos y Transformaciones para el Siglo XXI. *Cuaderno de Investigación en la Educación Facultad de Educación*, 18. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/18/c18introduccion.html>
- Monereo, C., Pozo, J., Competencias para convivir con el Siglo XXI. *Cadernos de Pedagogía*, No. 370, 2007.
- Monreal, M. del C. (2006). *El aprendizaje por competencias: Su incidencia en la enseñanza superior en el marco de la Convergencia Europea*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2668671>
- Morales, P., Urosa, B. (2003). *Construcción de Escalas de Actitudes tipo Likert*. Madrid. La Muralla.
- Morse, J.M. (1991). Strategies for sampling. En 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.
- Muñoz, M.N., Rodríguez, P., Hincapié, J., Agudelo, A., Ramírez, R. (Diciembre, 2013+). Percepción de empleadores sobre las competencias de graduados del Programa de Enfermería de la Fundación Universitaria del Área Andina de Pereira (Colombia). *Revista Cultura del Cuidado*, 9:(2), 22-38.
- Muñoz, L.M. (Ed.). (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y*

- perspectivas en enfermería. Proyecto Tuning*. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefNursing_LA_SP.pdf
- Muñoz, R., Cisneros, C.S., La competencia educativa desde la mirada de los enfoques teóricos. <http://www.revista.iplac.rimed.cu/> Año 2008 No.3 / Septiembre- Diciembre / 2008.
- NANDA International Inc. (2016). *Defining the knowledge of nursing*. Recuperado de www.nanda.org
- National League for Nursing (NLN) (2013). *Outcomes and Competencies for Graduates of Practical/Vocational, Diploma, Associate Degree, Baccalaureate, Master's, Practice Doctorate, and Research Doctorate Programs in Nursing*. New York: NY National League for Nursing.
- National League for Nursing (NLN) (2016). *The Voice of Nursing Education*. Recuperado de <http://www.nln.org/home>
- Nelcy, M., Rodríguez, P. Hincapié, J. Aguadelo, A.M. y Ramírez, R. (2012). Percepción de empleadores sobre las competencias de graduados del Programa de Enfermería de la Fundación Universitaria del Área Andina de Pereira (Colombia). *Revista Cultura del Cuidado*, vol. 9 (2), 22-38.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2003). *Competencias Laborales: Base para mejorar la empleabilidad de las personas*. Recuperado de http://www.oei.es/etp/competencias_laborales_base_mejora_empleabilidad_personas.pdf
- Ortiz, M.A., León, S., Agosto, A. (2007) Relación de preferencias académicas entre el estudiantado, la oferta académica en las Instituciones de Educación Superior y la demanda ocupacional de Puerto Rico. División de Investigación y Documentación sobre Educación Superior. *Consejo de Educación Superior de Puerto Rico*. San

Juan, Puerto Rico.

Palmer, A., Montaña, J., Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos.

Psicothema. Vol. 21, nº 3, pp. 433-438. Recuperado de: www.psychothema.com

Palomero, J.E. (2003). Breve historia de la formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de la Formación del Profesorado* 17: (2)

21-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417203.pdf>

Patterson, B., Krouse, A. Competencies for Leaders in Nursing Education. *Nursing Education Perspective* (National League for Nursing), Mar/Apr 201; 36(2) pp. 76-82.

Pereda, M. del C. (2013). *Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias*. México, DF: Universidad Panamericana.

Piña, I., Amador, R. Nursing teaching using simulators, theoretical and pedagogical considerations to design a didactic model. *Enfermería Universitaria*, vol. 12, Issue 3, July-September 2015, Pp. 152-159.

Portal Nacional Erasmus +, 2014. *El Programa Europeo de Educación, Formación, Juventud y Deporte 2014 – 2020*.

Recuperado en:

<http://www.erasmusplus.gob.es/>

Práctica Docente. <http://uvpracticadocente.blogspot.com/2010/03/proyecto-tuning-america-latina.html>. 7 de marzo de 2010.

Puga, A., Madiedo, M., Brito, I. (2007). Filosofía y ciencia de la enfermería vinculada al proceso formativo de sus recursos humanos. *Gaceta Médica Espirituana*, 9: (2). Recuperado de www.aladefe.org/.../ensenanza_gestion_enfermeria.doc.

- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Sabino, C., El proceso de investigación. Ed. Panapo. Caracas, 2002.
- Salas, W. Formación por competencias en Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25 de septiembre de 2005. (ISSN: 1681-5653)
- Sanchez, D., Julio, A. Percepción del empleador: competencias del egresado de Enfermería de la Universidad Popular del César. *Advocatus*. 2016, Vol. 13, Issue 26, pp. 227-237.
- Segura, S., Bejarano, A., Modelo Pedagógico de la Educación a Distancia Apoyada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Corporación Universitaria Autónoma de Occidente – CUAO. Memorias: Encuentro educación a distancia y entornos virtuales en la educación superior calidad, acreditación, experiencias y retos. Santiago de Cali, Mayo 7,8,9 de 2003.
- Spencer, L.M., Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: models for superior Performance*. New York: Wiley.
- Stough, A., Guian, J., Hart, J. A Comparison of Teaching Methods Building Cultural Competency Informed by Contact Theory, *Journal of Cultural Diversity*. Fall 2016, Vol. 23, Issue 3, pp.91-98.
- Tardif, J. Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 12 (3), 1-16. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la formación basada en competencias*. Talca: *Proyecto Meses up*.
- Tuning America Latina (2011). *2011 – 2013 Innovación Educativa y Social*. Recuperado

de <http://www.tuningal.org/>

Tuning Educational Structures in Europe (2011). *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Nursing*. Bilbao: Deusto University Press.

Tuning Project. (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Tuning - América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América latina. Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

UNESCO (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5 –9 de octubre de 1998*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113602So.pdf>

UNESCO. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Colombia: UNESCO.

Universia (2010). *Informe hacia una transformación en la educación universitaria (PR)*. Recuperado de <http://noticias.universia.pr/vida-universitaria/noticia/2010/04/12/201897/universia-fomenta-acciones-transformacion-educacion-universitaria.html>

Universia (2013). *La educación superior en Puerto Rico tiene potencial para ser de Excelencia*. Recuperado de <http://noticias.universia.pr/en-portada/noticia/2013/04/25/1019474/educacion-superior-puerto-rico-tiene-potencial-ser-excelencia.html>

- Victorino, L., Medina, M. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica: Su impacto en México, *Ide@s CONCYTEG*, 3:(39). Recuperado de http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39072008_EDU_BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf
- Villa, A., Poblete, M. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Ediciones Mensajero, S.A.V.; Sancho de Azpeitia 2, Bajo; 48014 Bilbao.
- Villarroel, V., Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Piscoperspectivas*, 13(1), 23-24. Recuperado de www.psicoperspectivas.cl
- Woodruffe, C. (1992). What is meant by a competency? *Leadership and Organization Development Journal* 14:(1), 29-36.
- WordReference.com: Online language dictionaries (2016). *Reduccionismo*. Recuperado de <http://www.wordreference.com/definicion/reduccionismo>
- Zabala, A., Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Ed. Graó. Recuperado de <http://cife.edu.mx/Libros/7/documento%2011%20ideas%20claves.pdf>

ANEXOS

9 de junio de 2015

Prof. Ángel Avilés
Director de Investigación y Desarrollo
National University College
Bayamón, Puerto Rico

Estimado profesor Avilés:

Le escribe la señora Gladys Cora, doctoranda del Programa Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada, España. En este momento estoy completando el grado de Ph.D. en Ciencias de la Educación en dicha institución. El título de mi tesis es *Las competencias del profesional de Enfermería de una Universidad privada en Puerto Rico desde la perspectiva del profesorado, el alumnado y los empleadores*. Este tema de investigación está relacionado con conocer la percepción que el alumnado en el último trimestre/semestre de estudios tiene con respecto al grado en que ha adquirido las competencias propias del profesional de Enfermería. De igual manera, a través de la investigación estaré estudiando la percepción que tiene el profesorado de esta área con respecto al grado en que el alumnado ha adquirido las competencias. Esta investigación inclusive se extiende hasta los empleadores para conocer la importancia que éstos otorgan a las competencias del profesional de Enfermería.

Dado a que el Programa de Enfermería de su Institución se encuentra en un proceso de acreditación de ACEN solicito que se me autorice a realizar mi investigación utilizando esta población. La información recopilada a través del estudio será de gran utilidad para poder responder parte de las preguntas que seguramente surjan de los evaluadores de la agencia acreditadora.

Se realizarán tres encuestas para la recolección de datos (estudiantes, profesores y empleadores). Podré mostrarle copia de los instrumentos diseñados para cada una de las poblaciones.

Me comprometo a presentarle copia de la investigación realizada una vez finalizada. Si tiene alguna duda sobre el proceso que llevaré a cabo, puede comunicarse conmigo.

Espero por su pronta respuesta.

Atentamente,

Gladys Cora



NATIONAL UNIVERSITY
COLLEGE

10 de junio de 2015

Sra. Gladys Cora
Doctoranda Programa Internacional de Posgrado
Universidad de Granada, España

Estimada señora Cora:

Hemos recibido en National University College, su petición de autorización para realizar la investigación sobre *Las Competencias del Profesional de Enfermería de una Universidad Privada en Puerto Rico desde la Perspectiva del Profesorado, el Alumnado y los Empleadores*. Luego de evaluar su petición y los documentos recibidos, National University College, autoriza a que realice su investigación en nuestra Institución.

Estamos seguros de que esta investigación será de gran ayuda, para conocer la percepción que posee el alumnado en términos del grado que han adquirido las competencias de la profesión de enfermería. Además, contribuirá a conocer la percepción de la facultad en esta área y el grado en que el alumnado ha adquirido las competencias de la profesión.

Nuestra Institución se ha distinguido en colaborar y apoyar investigaciones de estudiantes a nivel doctoral por lo que le deseamos éxito en su gestión investigativa y profesional.

Cordialmente,

Ángel Avilés Castañón
Director
Oficina de Investigación y Desarrollo

Fc. Prof. Ann Coppin
Dra. María Estrada
Prof. Aixa Flores

¡Crece con nosotros!

PO BOX 2036 Bayamón, Puerto Rico 00960
T. (787) 780.5134 | F. (787) 786.9093 | E. info@nuc.edu



Información para participar en la investigación
Las competencias del profesional de Enfermería de una Universidad privada
en Puerto Rico desde la perspectiva del profesorado, el alumnado y los empleadores.

Hoja Informativa- Alumnos

La señora Gladys Cora, Investigadora Principal/Doctoranda de la Universidad de Granada, España y los doctores Andrés Soriano y María del Carmen López, Directores de Tesis, te invitan a formar parte de una investigación. El propósito de esta investigación es conocer la percepción que ustedes los estudiantes del curso de Seminario tienen con respecto al grado en que han adquirido las competencias propias del profesional de Enfermería. De igual manera, se estudiará la percepción que tienen los profesores de esta área con respecto al grado en que los estudiantes han adquirido las competencias. Esta investigación se extiende hasta los empleadores para conocer la importancia que éstos otorgan a las competencias del profesional de Enfermería.

Tu participación libre y voluntaria en esta investigación consiste en responder una encuesta. Tienes todo el derecho de decidir participar o no en la investigación. Puedes retirarte en cualquier momento sin penalidad alguna. El instrumento de dos páginas está diseñado para ser respondido sombreando burbujas. Te tomará aproximadamente diez minutos responder a todas las preguntas del cuestionario. Los riesgos asociados a este estudio son mínimos. Entre ellos pueden mencionarse cansancio y falta de interés en completar el documento.

Toda información relacionada a tu identidad será manejada de manera privada y confidencial y será protegida en todo momento. Bajo ninguna circunstancia se compartirá información de los participantes con terceros. Los datos estarán bajo la tutela de la Investigadora Principal. Los documentos recopilados serán almacenados en un dispositivo electrónico por un periodo de cinco (5) años. La información será destruida por la Investigadora Principal una vez completado el periodo reglamentario. La confidencialidad de los participantes será asegurada a través de la asignación de códigos numéricos que van desde 01 hasta 100.

Si tienes alguna duda o inquietud correspondiente al estudio, o si surge alguna situación durante el periodo de vigencia del mismo, puedes contactar a la señora Cora en el correo electrónico _____ o al número telefónico _____ y/o a los Directores de Tesis, doctor Soriano en el correo electrónico _____ y a la doctora López en el correo electrónico _____. Si tienes preguntas sobre tus derechos como sujeto de investigación puedes comunicarte con el señor Ángel Avilés, Director de la Oficina de Investigación y Desarrollo de *National University College* al _____.



Información para participar en un estudio/investigación

Hoja Informativa Docentes y Empleadores

Las competencias del profesional de Enfermería de una Universidad privada en Puerto Rico desde la perspectiva del profesorado, el alumnado y los empleadores.

La señora Gladys Cora, Investigadora Principal/Doctoranda de la Universidad de Granada, España y los doctores Andrés Soriano y María del Carmen López, Directores de Tesis, le invitan a formar parte de una investigación. El propósito de esta investigación es conocer la percepción que el estudiante en el último trimestre de estudios tiene con respecto al grado en que ha adquirido las competencias propias del profesional de Enfermería. De igual manera, se estudiará la percepción que tiene el profesorado de esta área con respecto al grado en que el estudiante ha adquirido las competencias. Esta investigación se extiende hasta los empleadores para conocer la importancia que éstos otorgan a las competencias del profesional de Enfermería.

Su participación libre y voluntaria en esta investigación consiste en responder una encuesta. Usted tiene todo el derecho de decidir participar o no en la investigación. Usted puede retirarse en cualquier momento sin penalidad alguna. El instrumento de dos páginas está diseñado para ser respondido sombreando burbujas. Le tomará aproximadamente diez minutos responder a todas las preguntas del cuestionario. Los riesgos asociados a este estudio son mínimos. Entre ellos pueden mencionarse cansancio y falta de interés en completar el documento.

Toda información relacionada a su identidad será manejada de manera privada y confidencial y será protegida en todo momento. Bajo ninguna circunstancia se compartirá información de los participantes con terceros. Los datos estarán bajo la tutela de la Investigadora Principal. Los documentos recopilados serán almacenados en un dispositivo electrónico por un periodo de cinco (5) años. La información será destruida por la Investigadora Principal una vez completado el periodo reglamentario. La confidencialidad de los participantes será asegurada a través de la asignación de códigos numéricos que van desde 01 hasta 100.

Si usted tiene alguna duda o inquietud correspondiente a la investigación o si surge alguna situación durante el periodo de vigencia del mismo, por favor contacte a la señora Cora en el correo electrónico _____ o al número telefónico _____ y/o a los Directores de Tesis, doctor Soriano en el correo electrónico _____ y a la doctora López en el correo electrónico _____.

Si tiene preguntas sobre sus derechos como sujeto de investigación por favor comuníquese con el señor Ángel Avilés, Director de la Oficina de Investigación y Desarrollo de *National University College*

3 de marzo de 2016

Lcda. Ruby Rodríguez

Vicepresidenta de Administración

Estimada Licenciada Rodríguez:

Le escribe la señora Gladys Cora, doctoranda del Programa Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada, España. En este momento estoy completando el grado de Ph.D. en Ciencias de la Educación en dicha institución. El título de mi tesis es Las competencias del profesional de Enfermería de una Universidad privada en Puerto Rico desde la perspectiva del profesorado, el alumnado y los empleadores. Este tema de investigación está relacionado con conocer la percepción que el alumnado en el último trimestre/semestre de estudios tiene con respecto al grado en que ha adquirido las competencias propias del profesional de Enfermería. De igual manera, a través de la investigación estaré estudiando la percepción que tiene el profesorado de esta área con respecto al grado en que el alumnado ha adquirido las competencias. Esta investigación inclusive se extiende hasta los empleadores para conocer la importancia que éstos otorgan a las competencias del profesional de Enfermería.

Dado que la Asociación de Hospitales de Puerto Rico agrupa a los empleadores (hospitales) de los enfermeros/as, solicito me autorice a realizar una encuesta entre los Administradores de Hospitales socios.

La información recopilada a través del estudio será de gran utilidad para una institución universitaria del área metropolitana de San Juan que está en proceso de evaluación para la acreditación profesional de su programa de Enfermería. Tanto los estudiantes, los profesores que forman parte de la facultad de programa, así como los empleadores, que son quienes reciben el producto (enfermeros/as) son importantes en esta investigación.

Se realizarán tres encuestas para la recolección de datos (estudiantes, profesores y empleadores). Podré mostrarle copia de los instrumentos diseñados para cada una de las poblaciones.

Me comprometo a presentarle copia de la investigación realizada una vez finalizada. De igual manera, puedo aclararle cualquier duda sobre el proceso que llevaré a cabo.

Espero por su pronta respuesta.

Atentamente,

Gladys Cora

CUESTIONARIO SOBRE LAS COMPETENCIAS DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA

ENCUESTA ALUMNOS

Este cuestionario tiene como finalidad recibir información sobre las competencias de los profesionales de la Enfermería.

- Rellena las respuestas ● provisto para cada pregunta.
- Si no estás seguro/a de tu respuesta selecciona la que consideres más adecuada.

1. Género

- Masculino (1)
Femenino (2)

2. Edad

- | | | | |
|-------------|-----|---------------|-----|
| 18- 24 años | (1) | 45-49 años | (6) |
| 25- 30 años | (2) | 50-54 años | (7) |
| 31- 34 años | (3) | 55-59 años | (8) |
| 35- 39 años | (4) | 60 años o más | (9) |
| 40-44 años | (5) | | |

3. Grado en proceso de completar

- Asociado (1)
Bachillerato (2)
Maestría (3)

4. ¿Actualmente tienes un trabajo remunerado?

(Incluye el trabajo por cuenta propia)

- a. Sí, tengo un trabajo (1)
b. Sí, tengo más de un trabajo (2)
c. No (3)

5. ¿Trabajas por cuenta propia?

- Si (1)
No (2)

6. Según tu opinión ¿cuál es el nivel de estudios más apropiado para el trabajo que realizas?

- a. Asociado (1)
b. Bachillerato (2)
c. Maestría (3)
d. Doctorado (4)
e. No es necesario tener estudios universitarios (5)

7. A continuación encuentras una lista de competencias. Proporciona la siguiente información:

Columna A: Indica el nivel de competencias **que tienes** para ejercer la Enfermería.

Columna B: ¿Cuál es el nivel de competencias que en tu opinión **deberías tener** para realizar tu trabajo en Enfermería?

Deberás valorar cada ítem utilizando una escala de 1 a 5 (*1-Ninguna; 2-Poca; 3- Suficiente; 4-Bastante; 5-Total*)

Competencias	A. Tienes					B. Debes Tener				
	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
a. Identificas nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
b. Haces uso de los recursos de salud de la comunidad.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
c. Tienes capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
d. Redactas informes o documentos.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
e. Trabajas en equipo.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
f. Aplicas los conocimientos en la práctica de la Enfermería.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
g. Diseñas sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
h. Prestas servicios de forma segura y eficaz.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
i. Haces uso de investigación en la práctica de la Enfermería.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
j. Estableces comunicación clara y efectiva.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
k. Trabajas bien bajo presión.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
l. Haces uso de las tecnologías de la información.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
m. Escribes y hablas más de un idioma	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
n. Tomas decisiones asertivas en el cuidado de la salud.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
o. Adquieres nuevos conocimientos con rapidez.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
p. Dominas tu área o disciplina.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
q. Participas en organizaciones profesionales para el avance de la profesión.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
r. Demuestras respeto por la cultura y los derechos humanos en tus intervenciones de enfermería en el campo de la salud.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
s. Aprendes y te actualizas.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
t. Trabajas dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
u. Reconoces, respetas y apoyas las necesidades espirituales de las personas.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
v. Defiendes la dignidad de la persona y el derecho a la vida.	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤

CUESTIONARIO SOBRE LAS COMPETENCIAS DE LOS PROFESIONALES DE ENFERMERÍA

ENCUESTA DE DOCENTES

Este cuestionario tiene como finalidad recibir información sobre las competencias de los profesionales de la Enfermería

- Rellene las respuestas provisto para cada pregunta.
- Algunas preguntas permiten varias respuestas. Cuando ese es el caso, se presenta.
- Si no está seguro/a de su respuesta, seleccione la que considere más adecuada.

1. Género:

- Masculino ①
Femenino ②

2. Edad:

- | | | | |
|-------------|-------------------------|---------------|-------------------------|
| 25- 30 años | <input type="radio"/> ① | 45-49 años | <input type="radio"/> ④ |
| 31- 34 años | <input type="radio"/> ② | 50-54 años | <input type="radio"/> ⑤ |
| 35- 39 años | <input type="radio"/> ③ | 55-59 años | <input type="radio"/> ⑥ |
| 40-44 años | <input type="radio"/> ③ | 60 años o más | <input type="radio"/> ⑦ |

3. El grado académico más alto completado

- Bachillerato ①
Maestría ②
Doctorado ③

4. Según su opinión ¿cuál es el nivel de estudios más apropiado para el trabajo que realiza como Docente?

- Bachillerato ①
Maestría ②
Doctorado ③

5. Años de experiencia como Docente:

- | | | | |
|------------|-------------------------|---------------|-------------------------|
| 1- 4 años | <input type="radio"/> ① | 20-24 años | <input type="radio"/> ⑤ |
| 5- 9 años | <input type="radio"/> ② | 25-29 años | <input type="radio"/> ⑥ |
| 10-14 años | <input type="radio"/> ③ | 30-34 años | <input type="radio"/> ⑦ |
| 15-19 años | <input type="radio"/> ④ | 35 años o más | <input type="radio"/> ⑧ |

6. Años de experiencia en la práctica de la Enfermería:

- | | | | |
|------------|-------------------------|---------------|-------------------------|
| 1- 4 años | <input type="radio"/> ① | 20-24 años | <input type="radio"/> ⑤ |
| 5- 9 años | <input type="radio"/> ② | 25-29 años | <input type="radio"/> ⑥ |
| 10-14 años | <input type="radio"/> ③ | 30-34 años | <input type="radio"/> ⑦ |
| 15-19 años | <input type="radio"/> ④ | 35 años o más | <input type="radio"/> ⑧ |

A continuación hay una lista de competencias. Proporcione la siguiente información:

- **Columna A:** ¿Cuál es el nivel de competencias que **tiene** su alumnado para ejercer la Enfermería?

- **Columna B:** ¿Cuál es el nivel de competencias que en su opinión debería tener su alumnado

para ejercer la Enfermería?

Deberá valorar cada ítem utilizando una escala de 1 a 5 (**1-Ninguna; 2-Poca; 3- Suficiente;**

4-Bastante; 5-Total)

Competencias	A. Tiene						B. Debe Tener				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
a. Identifica nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
b. Hace uso de los recursos de salud de la comunidad.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
c. Tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
d. Redacta informes o documentos.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
e. Trabaja en equipo.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
f. Aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
g. Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
h. Presta servicios de forma segura y eficaz.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
i. Hace uso de investigación en la práctica de la Enfermería.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
j. Establece comunicación clara y efectiva.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
k. Trabaja bien bajo presión.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
l. Hace uso de las tecnologías de la información en su trabajo.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
m. Escribe y habla más de un idioma.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
n. Toma decisiones asertivas en el cuidado de la salud.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
o. Adquiere nuevos conocimientos con rapidez.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
p. Domina su área o disciplina.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
q. Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
r. Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
s. Aprende y se actualiza continuamente.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
t. Trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
u. Reconoce, respeta y apoya las necesidades espirituales de las personas	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
v. Defiende con dignidad de la persona y el derecho de la vida.	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

Cuestionario sobre las Competencias de los profesionales de Enfermería Encuesta a Empleadores

Este cuestionario tiene como finalidad recibir información sobre la importancia que tienen algunas competencias en la labor que desempeña el profesional de la Enfermería.

- Rellene las respuestas en el círculo provisto para cada pregunta.
- **La organización en la que trabaja pertenece al sector:**
 - a. Público ① b. Privado ②

A continuación, hay una lista de competencias. Proporcione la siguiente información:
¿Cómo valora el nivel de importancia que tiene esta competencia para que la/el Enfermera/o realice su trabajo?

Importancia	Valor				
a. Encuentra nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud.	①	②	③	④	⑤
b. Hace uso de los recursos de salud de la comunidad.	①	②	③	④	⑤
c. Tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	①	②	③	④	⑤
d. Redacta informes o documentos.	①	②	③	④	⑤
e. Trabaja en equipo.	①	②	③	④	⑤
f. Aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería.	①	②	③	④	⑤
g. Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas.	①	②	③	④	⑤
h. Presta servicios de forma segura y eficaz.	①	②	③	④	⑤
i. Hace uso de investigación en la práctica de la Enfermería.	①	②	③	④	⑤
j. Establece comunicación clara y efectiva.	①	②	③	④	⑤
k. Trabaja bien bajo presión.	①	②	③	④	⑤
l. Hace uso de las tecnologías de la información en su trabajo.	①	②	③	④	⑤
m. Escribe y habla en idiomas extranjeros.	①	②	③	④	⑤
n. Toma decisiones asertivas en el cuidado de la salud.	①	②	③	④	⑤
o. Adquiere nuevos conocimientos con rapidez.	①	②	③	④	⑤
p. Domina su área o disciplina.	①	②	③	④	⑤
q. Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión.	①	②	③	④	⑤
r. Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud.	①	②	③	④	⑤
s. Aprende y se actualiza.	①	②	③	④	⑤
t. Trabaja dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión.	①	②	③	④	⑤
u. Reconoce, respeta y apoya las necesidades espirituales de las personas	①	②	③	④	⑤
v. Defiende con dignidad a la persona y el derecho de la vida.	①	②	③	④	⑤

Matriz de Competencias Genéricas y Profesionales

	Competencia establecida	Tipo	Dimensión	Alumnos	Docentes	ACEN	Tuning AL	Tuning Europa
a.	Dominio de su área o disciplina.	Genérica	Planificación	Dominas tu área o disciplina.	Domina su área o disciplina.	X	X	X
b.	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	Genérica	Metodológico	Tienes capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	Tiene capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	X	X	X
c.	Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	Genérica	Evaluación	Adquieres nuevos conocimientos con rapidez	Adquiere nuevos conocimientos con rapidez.	X	X	
d.	Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica de la Enfermería.	Específica	Metodológico	Aplicas los conocimientos en la práctica de la Enfermería.	Aplica los conocimientos en la práctica de la Enfermería.	X	X	
e.	Capacidad para diseñar sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo	Específica	Metodológico	Diseñas sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas	Diseña sistemas de cuidado de salud evaluando su impacto y estableciendo modificaciones oportunas.	X	X	X

	Competencia establecida	Tipo	Dimensión	Alumnos	Docentes	ACEN	Tuning AL	Tuning Europa
	modificaciones oportunas							
f.	Capacidad para tomar decisiones de forma efectiva.	Genérica	Evaluación	Tomas decisiones de forma efectiva.	Toma decisiones de forma efectiva.			X
g.	Capacidad para prestar servicios de forma segura y eficaz.	Específica	Metodológico	Prestas servicios de forma segura y eficaz.	Presta servicios de forma segura y eficaz.	X		
h.	Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud.	Específica	Planificación	Encuentras nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud.	Encuentra nuevas ideas y soluciones en el escenario de salud.	X		
i.	Capacidad para hacer uso de investigación en la práctica de la Enfermería.	Específica	Metodológico	Haces uso de investigación en la práctica de la Enfermería	Hace uso de investigación en la práctica de la Enfermería.	X	X	X
j.	Capacidad para establecer una comunicación clara y efectiva	Genérica	Metodológico	Estableces comunicación clara y efectiva	Establece comunicación clara y efectiva.	X	X	X

	Competencia establecida	Tipo	Dimensión	Alumnos	Docentes	ACEN	Tuning AL	Tuning Europa
k.	Capacidad para hacer uso de los recursos de salud de la comunidad	Específica	Planificación	Haces uso de los recursos de salud de la comunidad.	Hace uso de los recursos de salud de la comunidad	X	X	
l.	Capacidad para trabajar bajo presión.	Genérica	Metodológico	Trabajas bajo presión.	Trabaja bajo presión		X	X
m.	Capacidad para participar en organizaciones profesionales para el avance de la profesión.	Específica	Evaluación	Participas en organizaciones profesionales para el avance de la profesión	Participa en organizaciones profesionales para el avance de la profesión	X	X	X
n.	Capacidad para trabajar en equipo.	Genérica	Metodológico	Trabajas en equipo.	Trabaja en equipo.			X
o.	Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud.	Específica	Evaluación	Demuestras respeto por la cultura y los derechos humanos en tus intervenciones de enfermería en el campo de la salud.	Demuestra respeto por la cultura y los derechos humanos en sus intervenciones de enfermería en el campo de la salud.	X		X
p.	Capacidad para reconocer, respetar y	Específico	Evaluación	Reconoces, respetas y apoyas las	Reconoce, respeta y apoya las necesidades		X	

	Competencia establecida	Tipo	Dimensión	Alumnos	Docentes	ACEN	Tuning AL	Tuning Europa
	apoyar las necesidades espirituales de las personas.			necesidades espirituales de las personas.	espirituales de las personas.			
q.	Capacidad para redactar informes o documentos	Genérica	Metodológica	Redactas informes o documentos.	Redacta informes o documentos.	X	X	X
r.	Habilidad en el uso de las tecnologías de la información para la toma de decisiones asertivas para el cuidado de la salud.	Genérica	Metodológica	Haces uso de las tecnologías de la información para tomar decisiones asertivas en el cuidado de la salud		X	X	X
s.	Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	Genérica	Evaluación	Aprendes y te actualizas	Aprende y se actualiza.	X	X	X
t.	Capacidad para trabajar dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión.	Específico	Evaluación	Trabajas dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión	Trabajas dentro del contexto de los códigos éticos de la profesión.	X	X	X

	Competencia establecida	Tipo	Dimensión	Alumnos	Docentes	ACEN	Tuning AL	Tuning Europa
u.	Capacidad para defender la dignidad de la persona y el derecho a la vida el derecho a la vida en el cuidado de salud.	Genérica	Evaluación	Defiendes la dignidad de la persona y el derecho a la vida.	Defiende la dignidad de la persona y el derecho a la vida.	X	X	
v.	Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros.	Gnérica	Metodológico	Escribes y hablas en idiomas extranjeros.	Escribe y habla en idiomas extranjeros			X