



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza

Coordinadoras
Luisa Vega Caro
Alba Vico Bosch

Dykinson, S.L.

IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA:
OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA

IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA:
OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS
DE LA ENSEÑANZA

Coordinadoras

LUISA VEGA-CARO

ALBA VICO BOSCH

Dykinson, S.L.

2021

IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA: OPORTUNIDADES
Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 34 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-639-2

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS NUCLEARES: APRENDIENDO A SER ENFERMERA EN EL MUNDO

MARÍA JOSÉ MORALES-GÁZQUEZ

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

EPIFANÍA NATALIA MEDINA-ARTILES

Universidad de las Palmas de Gran Canaria

REMEDIOS LÓPEZ-LIRIA

Centro de Investigación en Salud. Universidad de Almería

PATRICIA ROCAMORA-PÉREZ

Centro de Investigación en Salud. Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La declaración de la Sorbona en 1998 (Declaración conjunta, 1998) puso de manifiesto la necesidad sentida por los países miembros de llevar el concepto de Unión Europea más allá de lo meramente económico, conceptualizando una Europa unida no solo por el euro sino también por el conocimiento. Los ministros participantes entendieron que desarrollando y consolidando las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del continente se podrían establecer los cimientos de un sistema de enseñanza superior común, de calidad, moderno y acorde con las características de una sociedad diversa y en desarrollo continuo. Así se marcó el inicio de lo que hoy conocemos como el Espacio Europeo de Educación Superior, en cuya declaración de Bolonia de 1999 los países implicados mostraron su pleno respeto por la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y de la autonomía Universitaria (Conferencia Ministros Europeos, 1999; Gutiérrez, 2011).

Esto ha propiciado que actualmente el proceso enseñanza-aprendizaje haya pasado de centrarse en la enseñanza a poner como centro de

atención el propio proceso de aprendizaje y en el estudiante. El profesor va a dejar de ser un transmisor de contenidos a desempeñar un papel de gestor de conocimientos. Ahora, imperan en el aula estrategias didácticas como la escucha, la demostración, la observación, la retroalimentación, el diálogo y la reflexión recíproca, necesarias para el aprendizaje profundo. Otro de los nuevos elementos de la docencia universitaria son los resultados de aprendizaje (RA), elementos del diseño curricular que ayudan a describir lo que se quiere conseguir con un determinado programa formativo. Los resultados de aprendizaje representan uno de los componentes básicos para la transparencia de los sistemas de educación superior, así como para poder realizar el reconocimiento de las cualificaciones de los profesionales egresados. Se definen los resultados del aprendizaje como aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer al finalizar un periodo de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2011). Abundando en esta idea del nuevo escenario de la educación superior, y unido a los resultados de aprendizaje, la formación se orienta hacia la adquisición de las competencias, requiriendo que el profesorado adopte una perspectiva de continuidad y coordinación curriculares. Todo ello para conseguir facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida en unos profesionales que habrán aprendido a utilizar las tecnologías de información y la comunicación en pro de su continuo desarrollo (Zabalza, 2018). Así, el objetivo general de la enseñanza es ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos, comprender, analizar, sintetizar y evaluar, poseer las competencias prácticas, establecer hábitos y adoptar actitudes. Vemos así que el aprendizaje genera cambios, que pueden ser favorables o desfavorables, en los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en la persona como fruto de la práctica (Zabalza, 2018).

De entre las diferentes definiciones de competencias que existen, hemos elegido para el trabajo que nos ocupa la propuesta por Tobón, Pimienta y García, que las identifican como actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua (Tobón, Pimienta y García, 2010).

De esta manera, comprender e interiorizar por qué y para qué se hacen las cosas facilitará al estudiantado la profesionalización en una sociedad cada vez más compleja (Zabalza, 2004; Zabalza y Zabalza, 2018).

El proyecto Tuning plantea el desarrollo de las competencias deseables de los futuros titulados universitarios, para lo que las clasifica en generales y específicas (González y Wagenaar, 2003; Pereda, Berrocal y Alonso, 2011). Las competencias generales son transferibles y comunes a cualquier perfil profesional. Se subdividen a su vez en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias instrumentales suponen la combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que van a posibilitar la competencia profesional. Las competencias interpersonales implican la capacidad, habilidad o destreza para expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Las competencias sistémicas requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad, que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo (Villa y Poblete, 2004; Cano, 2005). Las competencias específicas son aquellas que son propias a cualquier perfil profesional, por lo que otorgan identidad y consistencia a cualquier profesión (Cano, 2005; Meneses, 2011).

Además, siguiendo las directrices de Bolonia de autonomía universitaria, (Conferencia Ministros Europeos, 1999) la universidad tiene la oportunidad de incluir otras competencias y, en particular, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) recoge para todas sus titulaciones las que ha denominado, competencias nucleares que se detallan a continuación (ULPGC, 2009).

Competencia nuclear N1: Comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias (clientes, colaboradores, promotores, agentes sociales, etc.), utilizando los soportes y vías de comunicación más apropiados (especialmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) de modo que pueda llegar a comprender los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y organizaciones, así como expresar claramente el sentido de la misión que tiene encomendada y la forma en que puede contribuir, con sus competencias y conocimientos

profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones.

Competencia nuclear N2: Cooperar con otras personas y organizaciones en la realización eficaz de funciones y tareas propias de su perfil profesional, desarrollando una actitud reflexiva sobre sus propias competencias y conocimientos profesionales y una actitud comprensiva y empática hacia las competencias y conocimientos de otros profesionales.

Competencia nuclear N3. Contribuir a la mejora continua de su profesión, así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación.

Competencia nuclear N4: Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos, así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce.

Competencia nuclear N5: Participar activamente en la integración multicultural que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social.

Un análisis detallado de dichas competencias nos conduce a entenderlas como competencias transversales (Morales, Galindo, Gutiérrez y Medina, 2019; ULPGC, 2015) y observándolas un poco más de cerca vemos aspectos relevantes, por ejemplo, a la competencia N1 la podríamos llamar la competencia de la comunicación en todos los sentidos, adecuando nuestro lenguaje profesional para que cualquier interlocutor pueda entendernos. Y conocer las tecnologías de la información más adecuadas a utilizar en cada momento. Consiguiendo una comunicación eficaz, adecuada y respetuosa. La competencia nuclear N2 podría entenderse como la de la aplicación de los conocimientos de su perfil profesional, reflexionando sobre sus competencias y las de otros profesionales. Algo necesario dada la creciente multidisciplinariedad de la mayoría de los entornos de trabajo. Mediante la competencia nuclear N3 se incentiva la participación en procesos de investigación, desarrollo e

innovación. La competencia nuclear N4 fomenta un profesional comprometido con los derechos humanos, camino para generar confianza y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce. Y finalmente la competencia nuclear N5 implica la participación en la integración multicultural que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social.

Estos aspectos relacionados con fomentar en el estudiante actitudes relacionadas con la comunicación adecuada y respetuosa; la cooperación con otras personas y organizaciones; la participación en los procesos de investigación, desarrollo e innovación relacionados con su profesión; el compromiso activo en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos, así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional; y la participación en la integración multicultural, se alinean con las características del saber ser, que junto al “saber conocer”, “saber hacer” y “saber convivir” en sociedad constituye el cuarto pilar de la educación, en tanto en cuanto contribuye al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Continuando con la línea del Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, todos los seres humanos deberían poder desarrollar un pensamiento autónomo y crítico, así como ser capaces de elaborar juicios propios que les permitan determinar por sí mismos cómo actuar y proceder ante las diferentes circunstancias de la vida, sin dejar de explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. De la trascendencia de estos aspectos vinculados a la educación se entiende que no puedan limitarse a una etapa concreta de la vida, sino que formen parte del aprendizaje a lo largo de la vida. Ello descansa en la vocación de proporcionar a cada individuo la capacidad de dirigir su propio destino, lo que requerirá del ser humano la continua construcción de sus conocimientos y aptitudes, así como facultad de juicio y acción. La educación así entendida, proporcionará a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta además comenzar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el

ejercicio de la autocrítica (Delors, 1996). El aprendizaje no solo se genera en el aula, es un proceso continuo durante toda la vida. Sin embargo, no existen herramientas docentes que faciliten al estudiantado y al profesorado, la adquisición y su evaluación de estas competencias (Belykh y Jiménez, 2018).

Por ello, un equipo de trabajo de la ULPGC desarrolló durante tres cursos consecutivos desde 2018-19 hasta 2020-21 un proyecto de innovación educativa, basado en la metodología del simulacro, con el objetivo de crear una herramienta docente que facilitara al profesorado, desarrollar su función de guía y mediador, y al alumnado, adquirir o desarrollar las competencias nucleares, al tiempo que permitiera una evaluación adecuada de dichas competencias, esto es, una evaluación con una parte cuantitativa y con una parte cualitativa. Este proyecto involucraba a las 4 asignaturas troncales del primer semestre de segundo curso de enfermería, estas son: Bases Históricas, Teóricas y Metodológicas en Enfermería, Cuidados Enfermeros en Atención Primaria de Salud, Cuidados Enfermeros en el Adulto I y Comunicación y Relación de Ayuda (Morales, Galindo, Gutiérrez y Medina, 2019).

Para ello se creó lo que el equipo denominó un “caso de vida”. Se trató de crear una persona con unos atributos clínicos, personales, laborales, sociales, familiares, culturales y espirituales determinados que afrontaba diferentes episodios de salud-enfermedad a lo largo de su vida desde los 14 a los 65 años. Con objeto de dotarla del mayor realismo posible, todo ello se desarrolló a partir de la experiencia profesional de las profesoras involucradas en ámbitos de la enfermería asistencial, así como docente, de investigación y de gestión.

A los estudiantes se les indicaba que realizaran una exploración inicial del caso, tanto de sus atributos como de los diferentes episodios de salud-enfermedad por los que iba transitando a lo largo de su vida, con el fin de que, por un lado, tuvieran un primer contacto y familiarización con el caso, y por otro, que identificaran dudas, dificultades, incongruencias con cualquier aspecto que consideraran en el planteamiento inicial.

Una vez realizado este primer contacto se dividía la clase en tantos grupos como episodios de salud-enfermedad se habían creado para este caso. A cada grupo se le asignaba un episodio y una profesora, con funciones de tutora y guía, para acompañarlos durante todo el proceso del trabajo, así como realizar su seguimiento y reconducción si fuera necesario. Los alumnos debían realizar dos grandes actividades, cada una de las cuales implicaba la realización de múltiples tareas. La primera actividad consistía en crear y entregar un documento donde se presentara a la persona según el episodio de salud-enfermedad asignado y el abordaje enfermero de la situación clínica planteada en el episodio, desde las cuatro asignaturas implicadas. La segunda actividad consistía en preparar un rol playing donde se escenificara la situación planteada y en la que participaran todos los miembros del grupo. Debían presentar el guion y posteriormente ensayarlo ante su tutora para su revisión o reorientación si fuera necesario.

Las indicaciones ofrecidas a los estudiantes para la realización de todas estas tareas no contenían, de manera deliberada, las relacionadas con el simulacro propiamente dicho. Hay que tener en cuenta que la metodología de simulacro entraña una serie de características y procedimientos, como se mostrará más adelante, que requieren de la creación de un escenario lo más real posible, pero que también incluya aspectos no esperados por el alumnado, de manera que se les estimule a reaccionar y actuar de manera no planificada ante una situación inesperada por ellos. Es por ello por lo que la función de la tutora resultó fundamental para observar, en todo el proceso de trabajo de cada grupo, qué aspectos relacionados con cada una de las competencias nucleares anteriormente mencionadas no estaban presentes o merecían un refuerzo. Con esta información la tutora planteaba uno o varios “elementos inesperados” para introducir durante la realización de los rol playing ante el gran grupo, de manera que los alumnos debían reorientar su guion para dar solución a la nueva situación. Estos elementos inesperados eran planeados en una reunión de coordinación con todas las tutoras donde se consensuaban tanto los contenidos de los elementos inesperados, en función de la/s competencia/s que se pretendían observar, como el modo de introducir cada uno de ellos. Estos modos variaron desde

introducir a un nuevo actor en la escena, con un discurso propio que daba un giro al planteamiento de la situación y al que debían dar respuesta, hasta presentarle una indicación por escrito a uno de los componentes del grupo para que cambiara su discurso y obligara a sus compañeros a reaccionar con los cambios que tal discurso implicaba.

Tras la realización de los diferentes rol playing con sus reacciones ante los diferentes elementos inesperados, se realizaba una reflexión grupal donde se analizaban los aspectos más relevantes de lo que habían vivido, las decisiones tomadas, los aspectos fuertes y débiles que habían descubierto en ellos o en sus compañeros, así como una valoración de la experiencia vivida. Finalmente, se les pedía una reflexión individual por escrito con un guion de preguntas abiertas con el fin de evaluar el propio proyecto de innovación educativa que habían realizado.

Como hemos indicado, la metodología docente se inspiró en el simulacro, herramienta que permite crear un entorno seguro para el estudiante, pero similar al entorno real de trabajo. Las diferentes fases del simulacro se pueden ver reflejadas en la organización de las tareas planteadas a los estudiantes. Así, la fase de briefing estuvo ocupada por la presentación del caso, el abordaje individual del caso completo con una lectura global y aportación de sugerencias de cambio o resolución de dudas en el planteamiento. El planteamiento del escenario y de las indicaciones previas al simulacro estuvo formado por el documento que entregaron, abordando el problema presentado en el episodio, guion del rol playing y las indicaciones ofrecidas por la tutora durante los ensayos de este. La última fase del simulacro, el debriefing, estuvo compuesta por los ejercicios de reflexión tanto grupal como individual ya mencionadas.

Este trabajo ha permitido al alumnado realizar actividades de investigación e indagación, para la realización del documento de abordaje del episodio desde cada una de las cuatro asignaturas involucradas. También la metodología desarrollada por los alumnos propició la concepción de su aprendizaje como un proceso reflexivo y experiencial a partir de aciertos y errores lo que facilitó la adquisición de conocimientos en un ambiente libre de la presión por alcanzar una calificación determinada. Las competencias nucleares fueron trabajadas mediante el trabajo

colaborativo; la indagación e investigación para presentar el abordaje de la situación clínica; la atención a aspectos sociales, económicos y culturales a la hora de plantear la situación a escenificar; las diferentes interacciones entre los diferentes roles; los procesos de reflexión tanto grupal como individual.

Así, y a la luz de los buenos resultados obtenidos tanto a nivel de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, como la satisfacción expresada por el alumnado en términos de aprendizaje y desarrollo de competencias, así como con la metodología dinámica y sin presión por conseguir una nota, nos han animado a plantear un nuevo proyecto basado en el anterior, pero ahora con la vocación de que pueda ser realizado en cualquier titulación universitaria y en el marco de cualquier asignatura, sin que tenga que estar relacionada con ninguna otra como ha ocurrido en este primer proyecto. No obstante, el proyecto presentado aquí seguirá enmarcándose en la titulación de enfermería.

La profesión enfermera contribuye a promover, proteger y mejorar la salud, la seguridad y el bienestar de la población, a prevenir la enfermedad y las consecuencias de esta y a favorecer la sostenibilidad del sistema sanitario. Es una disciplina que hunde sus raíces en el conocimiento científico y técnico, así como en el conocimiento del ser humano y su relación con la salud, la enfermedad y el cuidado. El enfoque humanístico enfermero permite el abordaje holístico de las respuestas humanas a los procesos de salud y enfermedad por los que atraviesan los individuos y las comunidades. Ello sin olvidar las actividades de colaboración dentro de los equipos interdisciplinarios de atención a la salud donde la enfermera desarrolle su profesión. Así, la enfermera necesita desarrollar habilidades técnicas y de conocimiento, pero también personales y de actitud ante la sociedad actual, diversa, compleja y enormemente retadora para su desarrollo profesional. Es por ello por lo que su enseñanza debe contemplar también el aprendizaje de las competencias relacionadas con el saber ser.

2. OBJETIVOS

Con este proyecto de innovación educativa se pretende:

1. Favorecer el desarrollo de las competencias nucleares del alumnado mediante la introducción de metodologías didácticas configuradas para la expansión personal donde desarrollar las fortalezas e identificar dificultades para convertirse en profesionales de la salud.
2. Evaluar el grado de satisfacción del alumnado participante en la experiencia.

3. METODOLOGÍA

El proyecto aquí planteado difiere del anterior en que no involucrará a varias asignaturas, sino a una, y se pueda realizar en cualquier titulación, pues una situación profesional es algo común a cualquier grado universitario. Las diferentes actividades que formarán este trabajo se resumen a continuación:

1. Planteamiento del trabajo a los estudiantes:
 - Se presentarán los objetivos del trabajo y las actividades a realizar.
 - Se presentarán los contenidos teóricos de la asignatura susceptibles de ser abordados con este trabajo por cada uno de los grupos.
 - Se presentarán las competencias nucleares/transversales a adquirir y evaluar con la realización de este trabajo.
 - Se presentarán las rúbricas de evaluación. En la tabla 1 se puede observar un ejemplo de rúbricas de evaluación de las competencias nucleares/transversales que se pretenden alcanzar con este trabajo. Las rúbricas de evaluación de los contenidos dependerán de la asignatura concreta y de los criterios específicos que el profesor considere.
2. Tareas estudiantes:
 - En grupos de 4/5 alumnos deberán investigar y documentarse para plantear una situación profesional donde se muestren las

competencias nucleares tomando como base los contenidos sobre el tema designado.

- Entregar un documento (o dos, según criterio del profesor) donde se desarrollen ambas partes, esto es, el desarrollo de los contenidos teóricos y el guion de la situación profesional planteada con asignación de roles a cada miembro del grupo y que evidencie el modo en que los alumnos entienden que se muestra la adquisición de las competencias nucleares/transversales.
- Realizar un primer ensayo del rol playing planteado con el profesor donde se escenifique la situación elegida. Dicho ensayo tiene como fin el seguimiento por parte del profesor tanto de la situación planteada como de la forma en que se muestran las competencias nucleares/transversales.

3. Realización rol playing (simulacro) final:

- Con el gran grupo se realizarán los rol playing.
- Cada grupo evaluará a los demás: si se muestran adecuadamente todas las competencias nucleares o no.
- El profesor se reserva la introducción de un elemento inesperado que cambie el rumbo del rol playing y obligue a los actores a tomar decisiones no planificadas, en función de si detecta necesidades de reforzar algún aspecto de alguna de las competencias.

4. Reflexión, evaluación

- Reflexión grupal sobre la adquisición de las competencias.
- Evaluación y comunicación de los fundamentos.
- Reflexión individual escrita sobre su opinión y satisfacción respecto del trabajo realizado.

El rol del profesor durante este proceso será de guía, mediador y evaluador.

Para la evaluación de la adquisición de las competencias, se utilizarán rúbricas elaboradas ad hoc, con una gradación en 8 niveles (nivel por semestre), que permita su utilización en cualquier curso del grado en que se encuentre la asignatura impartida. Como ejemplo se presentan en las tablas 1-5 a continuación, la evaluación correspondiente al tercer semestre del grado utilizadas en este proyecto.

TABLA 1. Evaluación competencia nuclear N1. Nivel 3.

N1. Comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias (clientes, colaboradores, promotores, agentes sociales, etc.), utilizando los soportes y vías de comunicación más apropiados (especialmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) de modo que pueda llegar a comprender los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y organizaciones, así como expresar claramente el sentido de la misión que tiene encomendada y la forma en que puede contribuir, con sus competencias y conocimientos profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones.				
Criterios evaluables	Nivel 3 Curso 2º- semestre 1	Valoración		
		NS	S	SE
N1.1. Comunicarse de forma adecuada y respetuosa con diferentes audiencias	Utiliza vocabulario básico apropiado a los diferentes contextos. Alguna vez expresa sus ideas con claridad.			
N1.2. Utiliza los soportes y vías de comunicación más apropiados (NT de la información y comunicación)	Comienza a familiarizarse con las nuevas tecnologías.			
N1.3. Puede llegar a comprender los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y organizaciones.	Demuestra conocer parte de los intereses, necesidades y preocupaciones de las personas y de las organizaciones.			
N1.4. Expresa claramente el sentido de la misión que tiene encomendada y la forma en que puede contribuir, con sus competencias y conocimientos profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones.	Tiene conocimientos básicos del sentido de la misión que tiene encomendada, y la forma en que puede contribuir con sus competencias y conocimientos profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones.			

TABLA 2. Evaluación competencia nuclear N2. Nivel 3.

N2 Cooperar con otras personas y organizaciones en la realización eficaz de funciones y tareas propias de su perfil profesional, desarrollando una actitud reflexiva sobre sus propias competencias y conocimientos profesionales y una actitud comprensiva y empática hacia las competencias y conocimientos de otros profesionales.				
Criterios evaluables	Nivel 3 Curso 2º- semestre 1	Valoración NS: no satisfactorio S: satisfactorio SE: supera lo esperado		
		NS	S	SE
N2.1. Coopera con otras personas y organizaciones en la realización eficaz de funciones y tareas propias de su perfil profesional	Conoce básicamente las tareas propias de su perfil profesional Coopera con otras personas en la realización eficaz de las mismas			
N2.2. Desarrolla una actitud reflexiva sobre sus propias competencias y conocimientos profesionales	Describe lo ocurrido, sin realizar valoraciones personales. Aun se basa en conocimientos teóricos más que experienciales que le sirven de base para hacer valoraciones superficiales.			
N2.3. Desarrolla una actitud comprensiva y empática hacia las competencias y conocimientos de otros profesionales	Demuestra conocer de manera básica las competencias y conocimientos de los otros profesionales.			
	Tiene conocimientos básicos del sentido de la misión que tiene encomendada, y la forma en que puede contribuir con sus competencias y conocimientos profesionales, a la satisfacción de esos intereses, necesidades y preocupaciones.			

TABLA 3. Evaluación competencia nuclear N3. Nivel 3.

N3 Contribuir a la mejora continua de su profesión, así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación.				
Criterios evaluables	Nivel 3 Curso 2º- semestre 1	Valoración NS: no satisfactorio S: satisfactorio SE: supera lo esperado		
		NS	S	SE
N3 Contribuye a la mejora continua de su profesión, así como de las organizaciones en las que desarrolla sus prácticas a través de la participación activa en procesos de investigación, desarrollo e innovación.	Conoce básicamente los procesos de investigación, desarrollo e innovación.			

TABLA 4. Evaluación competencia nuclear N4. Nivel 3.

N4 Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos, así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce.				
Criterios evaluables	Nivel 3 Curso 2º- semestre 1	Valoración NS: no satisfactorio S: satisfactorio SE: supera lo esperado		
		NS	S	SE
N4 Comprometerse activamente en el desarrollo de prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos, así como con las normas éticas propias de su ámbito profesional para generar confianza en los beneficiarios de su profesión y obtener la legitimidad y la autoridad que la sociedad le reconoce.	Conoce básicamente las prácticas profesionales respetuosas con los derechos humanos.			

TABLA 5. Evaluación competencia nuclear N5. Nivel 3.

N5. Participar activamente en la integración multicultural* que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social.				
Criterios evaluables	Nivel 3 Curso 2º- semestre 1	Valoración		
		NS	S	SE
N5 Participar activamente en la integración multicultural* que favorezca el pleno desarrollo humano, la convivencia y la justicia social.	Muestra conocimientos básicos sobre la diversidad cultural.			
	Incluye los aspectos culturales en el cuidado que realiza.			
	Indaga en los aspectos de la diversidad cultural en los usuarios que atiende.			
	Muestra motivación para comprometerse en el proceso de competencia cultural.			

El proceso será guiado por el profesor que acompañará a los estudiantes desde el inicio hasta la reflexión grupal final tras el desarrollo de los rol playing.

Además, se introducirá una evaluación de tipo cualitativo donde se identifique la satisfacción del alumnado respecto de la metodología empleada, así como su percepción sobre la idoneidad de tales metodologías para su adquisición de las competencias nucleares.

4. RESULTADOS

De manera específica se espera obtener resultados de aprendizaje en el sentido del saber conocer, que vienen dados por el desarrollo de los contenidos de la asignatura que aborden en los grupos. Relacionados de cerca con la competencia nuclear N2.

El trabajo colaborativo en sí mismo y la participación en las actividades de reflexión grupal e individual facilitarán el desarrollo de habilidades

de comunicación y respeto como se presentan en la competencia nuclear N1.

De nuevo el trabajo colaborativo, pero en esta ocasión unido a la capacidad que desarrollen los estudiantes para plantear y abordar una situación profesional adecuada, facilitará el desarrollo y concienciación sobre el respeto por los derechos humanos y las normas éticas de su profesión que se plantean en la competencia nuclear N4 y la participación en la integración multicultural que se recoge en la competencia nuclear N5.

De una manera más general, consideramos que la introducción en el aula de recursos que promuevan la reflexión y el autoconocimiento, en consonancia con los pilares del aprendizaje propuestos por la UNESCO, potencian el desarrollo del cuarto pilar de la educación superior, el saber ser, pues fomenta el desarrollo de la propia personalidad, la autonomía en el juicio y la auto responsabilidad. Con la elaboración de este trabajo se pretende conseguir este aspecto en nuestros alumnos.

También entendemos que la creación en el aula de un espacio libre del formato tradicional de calificación y abierto a la creatividad del alumnado potenciará la autoafirmación y el desarrollo de manera que los futuros profesionales comiencen a integrar aspectos de la esencia del ser humano con la realización de su profesión. La capacidad del profesor para transmitir tranquilidad durante las tutorías, imprimiendo el verdadero sentido de la experiencia del simulacro resultará clave para crear este ambiente de trabajo.

5. DISCUSIÓN

De lo expuesto anteriormente podemos decir que la metodología que se empleará combina diferentes tipos de aprendizaje. Así, se realizarán tareas de aprendizaje cooperativo en el que los estudiantes trabajarán divididos en grupos. Es una metodología activa donde el profesor desarrolla un papel de mediador en la generación de conocimiento y en el desarrollo de habilidades sociales. Permite la discusión y la diversidad de opiniones y se ofrece como alternativa a la competición y al

individualismo, favorece los acuerdos de interdependencia. Disminuye la ansiedad y el miedo al fracaso, fomenta la motivación intrínseca, la autoestima, la responsabilidad y el compañerismo (Guerra, 2018).

Además, contendrá pinceladas del aprendizaje basado en estudio de casos, donde los estudiantes abordarán una situación profesional concreta y compleja inspirada en la realidad. Podemos calificar como buen caso aquel que se elabora a partir de experiencias y situaciones de la vida real, permitiendo construir de manera contextualizada el aprendizaje y facilitando la diversidad de opiniones y la discusión, pudiendo facilitar encontrar soluciones eficaces mediante diferentes alternativas. Lo más adecuado es que el caso esté relacionado con los conocimientos previos impartidos en la asignatura (Guerra, 2018).

A lo largo de todo el proceso, los grupos de trabajo recibirán dos tutorías como mínimo por parte del profesor. En el contexto del EEES la tutoría ha ganado presencia y viene a ser una parte de la actividad docente en la que el profesorado asesora, apoya y acompaña al alumnado durante el tiempo que dura su proceso formativo y madurativo. En este plano, la tutoría puede llegar a ser el hilo conductor que articule la construcción del proyecto formativo y profesional del alumnado a lo largo de su titulación (Pedro y Álvarez, 2013; Álamo, 2018).

Finalmente, la principal técnica docente de este trabajo es la simulación. Si bien no existe una definición consensuada para la simulación clínica para esta ocasión elegiremos la aportada por Jeffries, quien la define como *“Un intento de imitar aspectos esenciales de una situación clínica, con el objetivo de comprender y manejar mejor la situación cuando ocurre en la práctica clínica”* (Jeffries, 2012).

La simulación se ha introducido de manera progresiva en los procesos educativos de las ciencias de la salud durante las últimas décadas como método de enseñanza y aprendizaje efectivo para conseguir en los estudiantes el desarrollo de un conjunto de competencias necesarias para su profesión. De ahí se desprende que el entrenamiento con experiencias de simulación favorece la seguridad de los pacientes, evidencia la adquisición de competencias y evita el error (Quesada, Burón,

Castellanos, del Moral, González, Olalla, Rabanal, Rodríguez, y Teja, 2007). La simulación actúa como puente entre la teoría y la práctica clínica.

El entrenamiento basado en la simulación se puede clasificar de varias maneras (Bradley, 2006), en este proyecto se plantea una simulación de la llamada complejidad intermedia pues agrupa habilidades que ya requieren un nivel de integración entre sí. El paradigma es la adquisición de las habilidades clínicas, como la historia y la exploración clínica, la formulación de aproximaciones diagnósticas y la realización de un plan de cuidados. Incluye talleres basados en juegos de rol, para el análisis de situaciones e incidentes adversos y errores médicos, así como de situaciones de mejora.

Un ambiente de simulación es una “práctica social” en la que los participantes interactúan entre sí, con el simulador y con los instructores, para alcanzar unos objetivos individuales o de grupo (Dieckmann, 2009). El ambiente de simulación puede dividirse analíticamente en varias fases, a saber: sesión informativa previa, introducción al ambiente, reunión y presentación del simulador, introducción teórica, información y desarrollo del escenario, debriefing y finalización. Estas fases deben estar interconectadas, aunque no es necesario que estén todas presentes, o bien pueden, en algunos casos, repetirse e incluso, a veces, podrían los intervalos considerarse como fases propias (Dieckman, Lippert y Glavin, 2010).

Las enseñanzas universitarias oficiales adaptadas al EEES, tienen como elemento fundamental el procedimiento de valoración del progreso y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El objetivo de todo profesor debe ser mejorar la práctica docente como medio para que todos los estudiantes logren su mayor grado competencial. Para mejorar la calidad docente se debe conocer y valorar la intervención pedagógica del profesorado. Sin una evaluación adecuada, los profesores no pueden comprender el progreso que están haciendo los estudiantes en su aprendizaje ni pueden saber si sus esfuerzos son los más adecuados para sus estudiantes y para sus objetivos (Bain, 2007).

Suelen diferenciarse dos enfoques muy generales cuando se hace referencia al aprendizaje del estudiante universitario:

Aprendizaje superficial: es aquel que viene “impuesto” por motivaciones extrínsecas al propio estudiante (hacer un trabajo, un examen, una exposición cuyas temáticas no interesan especialmente). Normalmente el estudiante le dedicará un mínimo esfuerzo, el imprescindible para “cubrir el expediente”. Tal como apunta Bain (Bain, 2007), sobre esos estudiantes: en el aula, se convierten a menudo en aprendices superficiales, nunca se ponen en disposición de invertir lo suficiente en ellos mismos para comprobar en profundidad un asunto, ya que temen al fallo, y por tanto se conforman con ir arreglándoselas, con sobrevivir. A menudo recurren a la memorización y sólo intentan reproducir lo que han oído.

Aprendizaje profundo: existe una cierta motivación intrínseca basada en el interés por aquello que se trabaja. Hay un interés por comprender más allá del recordar, la información se va “encajando” en esquemas de relación y, además, el conocimiento novedoso va “enlazando” con lo ya conocido. El tipo de conducta que se le demanda al estudiante, en relación con este aprendizaje, es el de comprender, relacionar, construir un discurso propio y relevante, para aportar una resolución de problemas de forma creativa.

Focalizar la evaluación en los resultados de aprendizaje y diseñar una evaluación antes de impartir los contenidos puede contribuir a tener el punto de vista focalizado en el estudiante y no en el profesor, pudiendo contribuir a lograr un aprendizaje en profundidad por parte de los estudiantes.

Las competencias nucleares de la ULPGC pueden concebirse como generales. Estas competencias están presentes en todas las titulaciones de la universidad, enfermería es una titulación muy interesante para iniciar este tipo de proyectos, pero no limitarlos a esta, sino que pueden ser adoptados por cualquier titulación universitaria, inspirados en el desarrollo profesional del futuro titulado.

La simulación clínica de complejidad media, en la que no intervienen modelos tecnológicos simuladores se asemeja a los rol playing, pero

presentar en medio del rol playing un elemento inesperado, que obligue a la reacción y desarrollo de acciones no planificadas le otorga el ambiente real protegido propio de un simulacro.

El desarrollo de las competencias relacionadas con el saber ser implican del profesorado nuevas habilidades cuyo aprendizaje resulta complejo, ello requiere de apoyo por parte de las instituciones docentes.

La evaluación de las competencias relacionadas con el saber ser requiere de instrumentos que aún no están desarrollados, con este proyecto se propone una base a partir de la cual se pueda empezar a trabajar en la evaluación de estas competencias cualquiera que sea la disciplina que se imparta.

6. CONCLUSIONES

Enseñar a desarrollar las competencias nucleares en el alumnado es, en la actualidad, una vía adecuada para el aprendizaje del saber ser.

La inversión, por parte del profesorado, de conocimientos, tiempo y esfuerzo centrados en el diseño y aplicación de metodologías participativas como las que se exponen mejora el aprendizaje de los estudiantes y aumenta la satisfacción del docente.

La participación del alumnado en la reflexión individual escrita permite conocer el grado de satisfacción de los participantes con el trabajo realizado en función de los resultados obtenidos, en términos de aprendizajes y competencias desarrollados, así como la valoración de su experiencia y la relación de la inversión de esfuerzo con resultados obtenidos.

7. REFERENCIAS

- Álamo, A. (2018). Acción tutorial y orientación al estudiante. Plan de formación del PDI. PFPDI-02. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. (2.^a ed.). Publicacions de la Universitat de València. <https://bit.ly/2t0URQP>

- Belykh, A., y Jiménez, M.S. (2018, 31 de julio a 3 de agosto). Saber ser como competencia básica universitaria: ¿cómo enseñar a enseñarla? [Ponencia]. III Congreso Internacional AFIRSE, México D.F. México.
- BOULPGC. (2019). Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado en los títulos oficiales, títulos propios y de formación continua de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria el 20 de diciembre de 2013 (BOULPGC de 14 de enero de 2014). Modificado por acuerdo del Consejo de Gobierno de 14 de octubre de 2014 (BOULPGC de 5 de noviembre de 2014), por acuerdo del Consejo de Gobierno de 19 de mayo de 2016 (BOULPGC de 3 de junio de 2016), por acuerdo del Consejo de Gobierno de 27 de octubre de 2017 (BOULPGC de 3 de noviembre de 2017), por acuerdo del Consejo de Gobierno de 2 de marzo de 2018 (BOULPGC de 5 de marzo de 2018) y por acuerdo del Consejo de Gobierno de 23 de julio de 2019 (BOULPGC de 1 de agosto de 2019).
- Bradley, P. (2006). The history of simulation in medical education and possible future directions. *Medical Education*. 40(3). 254-262.
- Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Ed. Grao.
- Conferencia de Ministros Europeos (1999). Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación (ulpgc.es)
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dieckmann, P. (2009). Simulation settings for learning in acute medical care. In Dieckmann, P. (Ed.), *Using Simulations for Education, Training and Research* (pp. 40-138). Pabst Science Publishers.
- Dieckman, P., Lippert, A., Glavin, R., y Rall, M. (2010). When things do not go as expected: Scenario Life Savers. *Simulation in Healthcare* (5), 219-225. <https://bit.ly/2T6zzfb>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning12.pdf>
- Guerra, M. (2018). Procesos educativos, metodologías y evaluación para el profesorado. Plan de formación del PDI. PFPDI-07. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Gutiérrez, P.I. (2011). Competencias del profesorado universitario en relación al uso de tecnologías de la información y comunicación: Análisis de la situación en España y propuesta de un modelo de formación. [Tesis Doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. <http://hdl.handle.net/10803/52835>
- Jeffries, P. (2012). Simulation in nursing education: From conceptualization to evaluation. (2ª ed). National League for Nursing.
- Meneses, A. (2011). El trabajo fin de grado como evaluador de las competencias profesionales del enfermero generalista. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/13137/>
- Morales, M.J., Galindo, S., Gutiérrez, Y., y Medina, E.N. (2019). Proyecto de innovación docente para la adquisición de las competencias nucleares en estudiantes de segundo curso del título de graduado en enfermería. En: E. Dalouh, A.J. González, y P. Ayala (Coords.), Re-Inventando la Investigación en Salud y Educación para una Sociedad Transcultural: Propuestas de Acción (pp. 212-219). EDUAL.
- Pedro, R. y Álvarez, A. (2013). Tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. Revista Currículum (26), 73-87. [Currículum 26-2013\(5\).pdf](http://www.currículum.com/currículum/26-2013(5).pdf) (ull.es)
- Quesada, A., Burón, F.J., Castellanos, A., del Moral, I., González, C., Olalla, J.J., Rabanal, J.M., Rodríguez, J.C., y Teja, J.L. (2007). Formación en la asistencia al paciente crítico y politraumatizado: papel de la simulación clínica. Medicina Intensiva, 31, 187-193. [https://doi.org/10.1016/S0210-5691\(07\)74805-2](https://doi.org/10.1016/S0210-5691(07)74805-2)
- Ministerio de Educación (2011). Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-13317-consolidado.pdf>
- Pereda S, Berrocal F, Alonso MA. Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias. 3th ed. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces; 2011.
- Sorbona, (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido a Sorbona. París 25 de mayo de 1998 <http://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=espacioeuropeo&ver=soborna>
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson

- ULPGC. (2009). Memoria de Verificación del Título de Grado en Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Microsoft Word - Enf+Itinerario.doc (ulpgc.es)
- ULPGC. (2015). Memoria modificada del Título de Grado en Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. MemoriomodificaGradoEnfermera2015.pdf (ulpgc.es)
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. 8(2). 1-19.
- Zabalza, M. (2004). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. (2ª ed., pp. 106-178). Narcea, S.A. Ediciones.
- Zabalza, M.A. y Zabalza, M.A. (2018). Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías Docentes de las Materias. (3ª ed.) Narcea, S.A. Ediciones.