



<sup>1</sup>M.<sup>a</sup> Lourdes Jiménez Navascués

<sup>2</sup>Carlos Alonso Ruiz

<sup>1</sup>Ana M.<sup>a</sup> Fernández Araque

<sup>1</sup>M.<sup>a</sup> Carmen Ruiz Gómez

<sup>1</sup>Enfermeras. Escuela Universitaria de Enfermería "Dr. Sala de Pablo". Soria. Universidad de Valladolid. <sup>2</sup>Enfermero con contrato temporal.

**Correspondencia:**

M.<sup>a</sup> Lourdes Jiménez Navascués

E. U. Enfermería "Dr. Sala de Pablo"

Campus Universitario "Duques de Soria"

42004 Soria

E-mail: lourji@enf.uva.es

**RESUMEN**

**Problema:** ¿Cómo se están estructurando las asignaturas relacionadas con la especialidad de Enfermería Geriátrica en la formación de Grado de Enfermería?

**Material y método:** guías docentes de las universidades, escuelas/facultades de Enfermería, pertenecientes a la Conferencia Nacional de Directores de Centros Universitarios de Enfermería (CNDUCUE). Análisis descriptivo de la asignatura que abordan los cuidados de enfermería durante la etapa de la vejez.

**Conclusiones:** existe divergencia en el planteamiento de las asignaturas en las guías analizadas. Se ha modificado la denominación previa y común a todos los centros: Enfermería Geriátrica. El número de competencias propuestas es elevado, lo que puede complicar la evaluación formativa.

**PALABRAS CLAVE**

Enfermería geriátrica, EEES, Grado en Enfermería, competencias, guías docentes.

**INTRODUCCIÓN**

La formación enfermera/o sobre los cuidados a los mayores, se incluye en la asignatura de Enfermería Geriátrica desde 1977, cuando se aprobaron los primeros planes de estudios de enfermería en el ámbito de la Universidad. La Enfermería Geriátrica-Gerontológica se presenta como un servicio a la comunidad que se especializa en los cuidados a las personas que envejecen, ofreciendo una atención integral a este grupo de población en el conjunto de sus necesidades y en el contexto en que se encuentren.

Actualmente, estamos inmersos en cambios en la docencia universitaria, motivados por promover la convergencia entre sistemas nacionales de educación, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se ha iniciado una transformación de las enseñanzas universitarias oficiales con una nueva estructura de enseñanza organizada en tres ciclos (Grado, Posgrado/Máster y Doctorado) y una nueva regulación de los estudios universitarios oficiales (1). El proceso de convergencia hacia el EEES, también conlleva una sucesión de cambios en la forma de entender y organizar la docencia universitaria, tanto en metodología y en los sistemas de planificación como en los sistemas de evaluación.

La Enfermería Geriátrica en el Espacio Europeo de Educación Superior 63

*Geriatric nursing on European Space for Higher Education*

**SUMMARY**

**Issue:** how are subjects related to Geriatric Nursing being organized on Nursing degree education?

**Material and method:** guidebooks about Schools/Faculties of Nursing wich belong to National Conference of Directors of University Centres of Nursing. A subject on nursing care descriptive analysis during old age.

**Conclusions:** There are differences between the approach of the subjects on the guides we ve analyzed. The previous and common to all centres designation has been modified: Geriatric Nursing. The number of suggested competences is high, so formative evaluation will get complicated.

**KEY WORDS**

Geriatric Nursing, EEES, Nursing degree education, competences, guidebooks.

El primer nivel o de Grado, comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo. Es el Gobierno el responsable de establecer los requisitos para la obtención de este título oficial de Grado y las directrices de los planes de estudios que desarrollaran en las universidades. Las universidades dispusieron de diferentes documentos orientativos en la elaboración de las memorias del Grado de Enfermería, que debían ser verificadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2), como requisito para implantar los planes de estudios en sus centros.

A. El proyecto europeo *Tuning Educational Structures in Europe* (3), el libro blanco del Título de Grado de Enfermería (4), coordinado desde la Conferencia Nacional de Directores de Centros Universitarios de Enfermería y el proyecto para la adecuación de la formación enfermera al EEES, promovido por el Consejo General de Enfermería, se ofrecieron como medios de consulta para elaborar los proyectos de titulación de Enfermería.

B. Las normas reguladoras implicadas en la formación de los profesionales sanitarios de forma general y específicamente en la



64 profesión enfermera, así como en aquellas que hacen referencia a la enseñanza universitaria.

C. Además, cada universidad tuvo la oportunidad de realizar cuantas consultas internas (estudiantes, profesorado, expertos, personal de administración y servicios...) o externas (organizaciones profesionales, sindicales, profesionales expertos, representantes de las instituciones sociosanitarias, empleadores ...) consideró oportunas.

D. Como criterio básico, había que tener presente la perspectiva del nuevo paradigma que plantea la convergencia europea para la enseñanza universitaria: la enseñanza por competencias transversales y específicas, con nuevas metodologías más dinámicas y activas no tan presenciales; énfasis en aprender a aprender; protagonismo y responsabilidad del estudiante; valor del tiempo de estudio y nuevo papel del tutor.

Se pasa de una formación basada en conocimientos a una formación basada en la adquisición de determinadas competencias. El centro de atención en la planificación didáctica serán las competencias a adquirir por los estudiantes, rompiendo el concepto tradicional lineal del profesor (5). Según el Consejo Internacional de Enfermeras (CIE) (6) competencia se puede definir como: "un nivel de realizaciones que demuestra la aplicación efectiva de los conocimientos, capacidades y juicio". Una vez establecidas las competencias hay que decidir las modalidades ("*maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje*") y métodos ("*forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente*") de enseñanza que se van a tener en cuenta a la hora de impartir la asignatura para que los estudiantes adquieran los aprendizajes establecidos.

En la Orden CIN 2134/2008 (7), donde se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de enfermero, en la descripción del Módulo de Ciencias de la Enfermería, se detallan competencias específicas relacionadas con el cuidado de los mayores. La legislación, como vemos, garantiza que todos los profesionales de enfermería reciban formación en relación con la vejez y el envejecimiento, fundamental para una adecuada atención de los complejos problemas de los mayores (8). Sin embargo, deja sin concretar el número de créditos que deben impartirse para desarrollar estas competencias y también deja muy abierto el desarrollo de las prácticas tuteladas; por tanto, cada universidad tiene la labor/el poder de interpretar y decidir la organización de las asignaturas y la planificación del *Prácticum* para adquirir las competencias relacionadas con los cuidados de enfermería a los mayores. Tampoco se da ninguna orientación sobre la denominación de las diferentes asignaturas.

## OBJETIVO

Nuestra pregunta de estudio es ¿cómo se están estructurando las asignaturas relacionadas con la especialidad de Enfermería Geriátrica en la formación de Grado en Enfermería? El cambio de paradigma que potencia la enseñanza por competencias, con nuevas metodologías más dinámicas y activas, no tan presenciales, con gran énfasis en el aprendizaje autónomo y mayor protagonismo del estudiante, ¿cómo es interpretado por los docentes de la Enfermería Geriátrica?

## MATERIAL Y MÉTODO

**Material:** Guías docentes que desarrollan las asignaturas propuestas en los planes de estudios publicados en la web de las escuelas/facultades de Enfermería, pertenecientes a la Conferencia Nacional de Directores de Centros Universitarios de Enfermería (CNDCUE) (9).

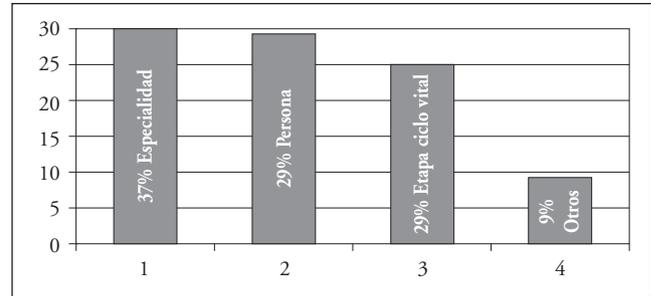


Fig. 1. Denominación de las asignaturas.

**Método:** análisis descriptivo de las guías de las asignaturas publicadas en la página web de la correspondiente escuela o facultad, que aborda los cuidados de enfermería durante la etapa de la vejez. Los datos analizados son: denominación de la asignatura, temporalización en el plan de estudios, número de créditos, horas y su distribución, competencias específicas y transversales, objetivos, metodología didáctica y criterios de evaluación.

## RESULTADOS

Los datos analizados corresponden a escuelas/facultades integradas o adscritas a una universidad española, públicas o privadas. El total de planes de estudios consultados han sido 79. Todos los centros que pertenecen a una misma universidad, comparten la misma guía de asignatura; hay alguna excepción, pero no significativa. No todos los centros tienen publicada la guía de asignatura completa; en un 30% no hemos podido analizar con detalle las variables sobre competencias, objetivos, metodologías y criterios de evaluación; corresponden a los centros que hasta el próximo curso académico (2013/14) no imparten la asignatura.

Sobre la denominación de las asignaturas observamos que es muy variada, hemos decidido agruparlas en cuatro grupos (Fig. 1):

- Denominación más próxima a la especialidad, el nombre habitual en el plan de estudios anterior: Enfermería Geriátrica, Enfermería Gerontológica, Enfermería Geronto-Geriátrica, Enfermería en la Salud Geronto-Geriátrica.
- Las que hacen referencia a la persona objeto de nuestros cuidados: Enfermería de la persona mayor, Cuidados de la gente mayor, Cuidados de enfermería en anciano.
- Las que la denominación se relaciona con la etapa del ciclo vital: Enfermería del envejecimiento, Cuidados en el proceso de envejecimiento, Enfermería en la vejez y Atención a la dependencia.
- Otros: Enfermería clínica I. Enfermería clínica en la infancia, adolescencia y envejecimiento, Ciclo Vital II.

**Temporalización:** las asignaturas, de forma mayoritaria, se han programado en tercer curso para ser impartidas en un semestre/cuatrimestre (Figs. 2-3).

En cuanto al número de créditos, seis ECTS (Sistema de Transferencia de Créditos Europeos), han sido los determinados por la mayoría de los centros, con un rango entre 3 y 9. Si bien, en nuestro estudio no hemos podido cuantificar los créditos del *Prácticum* que van a ser asignados en servicios específicos de atención a los mayores. La presencialidad definida por las universidades oscila entre el 30% y el 60% (Figs. 4, 5, 6, 7).

En nuestro estudio, observamos que la propuesta sobre las competencias que deben adquirir y desarrollar los estudiantes es muy variada. Las competencias transversales descritas por los centros oscilan entre 1 y 18; el número de competencias propuestas en total

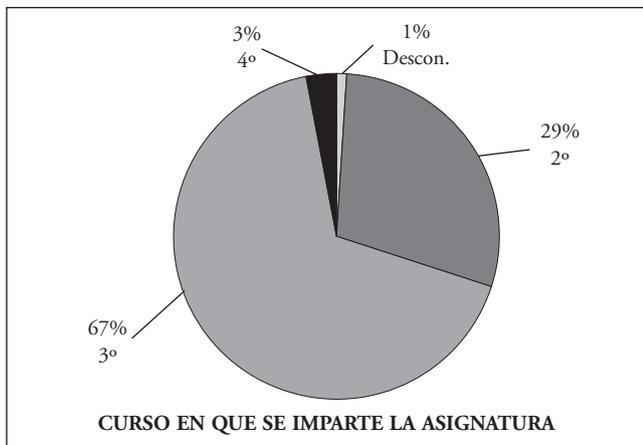


Fig. 2. Temporalización por curso.

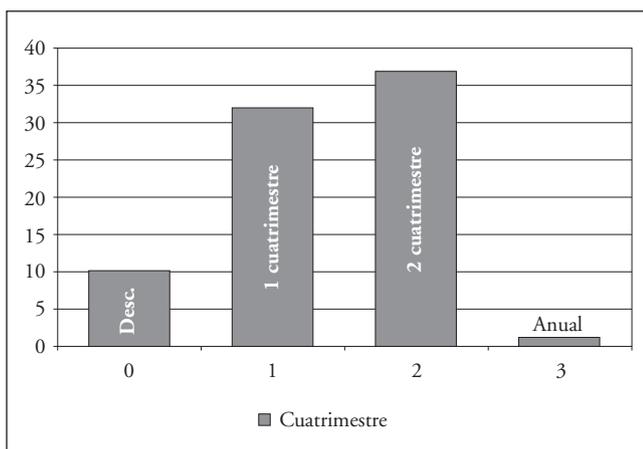


Fig. 3. Temporalización por cuatrimestre.

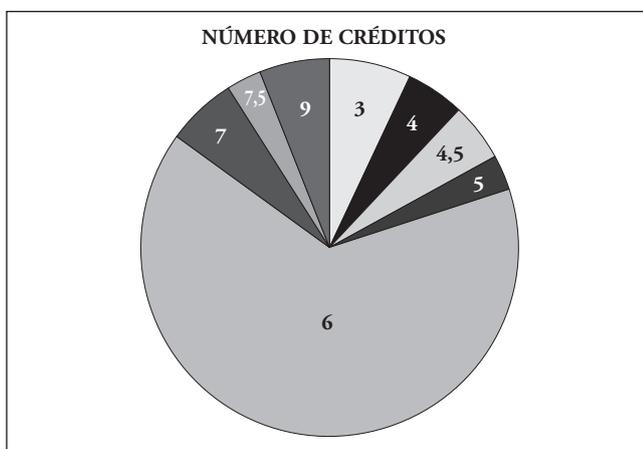


Fig. 4. Asignación de créditos.

llegan a 25. Las que con mayor frecuencia encontramos son la capacidad para: trabajar en equipo, comunicarse de forma verbal y no verbal y mantener relaciones interpersonales, aprender, aplicar el razonamiento crítico, de análisis y síntesis en la toma de decisiones (Fig. 8). Al analizar las competencias específicas se describen entre un rango de 2 y 11. El total de propuestas entre todos los centros analizados son de 19 (Fig. 9).

Los resultados de aprendizaje u objetivos también son múltiples. Estos están asociados a los temas que se desarrollan en el programa

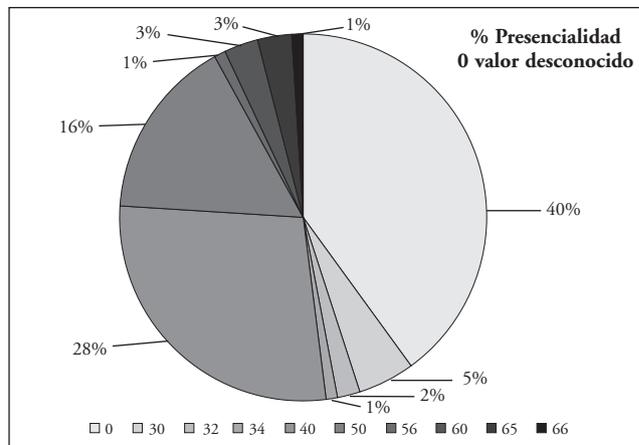


Fig. 5. Presencialidad por crédito.

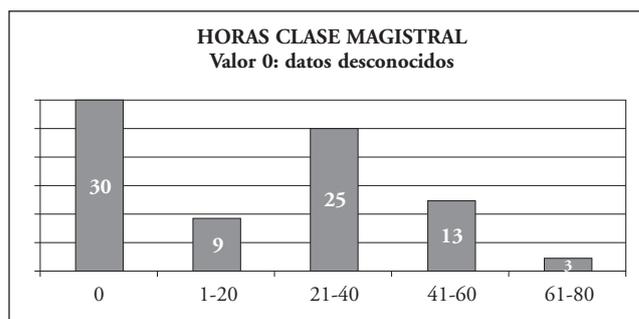


Fig. 6. Número de horas teóricas.

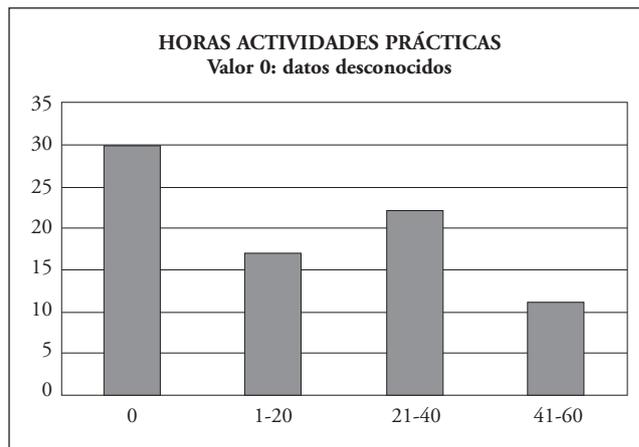


Fig. 7. Horas de actividades prácticas.

y están relacionados con conceptos como: modificaciones fisiológicas, alteraciones de la salud, síndromes geriátricos, intervenciones enfermeras, prevención, recursos sociosanitarios, conceptos generales, demografía, atención integral, dependencia, fragilidad.

*Metodología docente:* podemos observar cómo los profesores proponen entre cuatro y seis métodos diferentes para desarrollar la asignatura y alcanzar los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias definidas (Fig. 10). Las metodologías de mayor aceptación en la asignatura analizadas son (el número corresponde al valor asignado a este dato en la gráfica): 1 clase magistral, 7 la evaluación, 8 seminarios, 2 tutorías, 5 prácticas de laboratorio, 4 resolución de casos y 11 aprendizaje cooperativo.

Para la evaluación se respeta, en la mayoría de los centros, la tradicional prueba escrita, si bien el peso que tiene en la nota definitiva

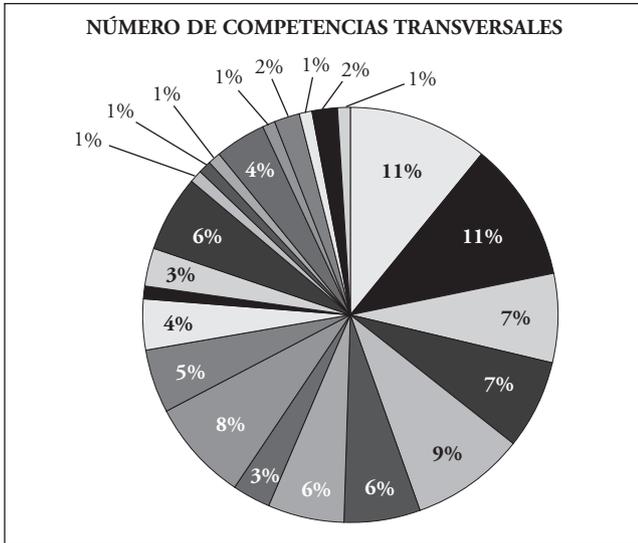


Fig. 8. Competencias transversales descritas.

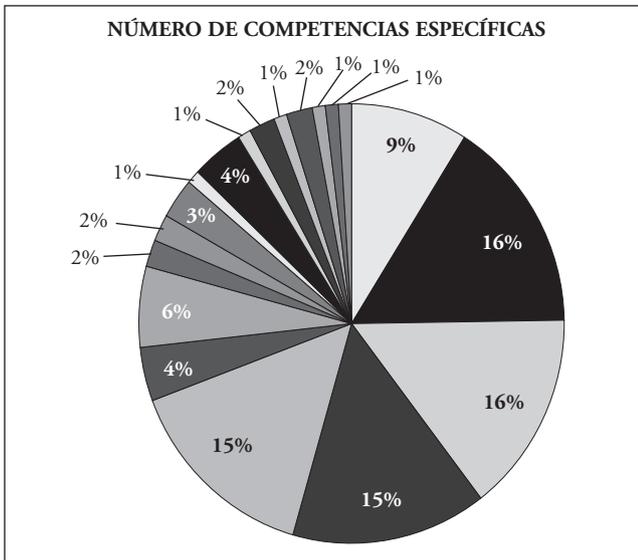


Fig. 9. Competencias específicas.

de la asignatura es muy variable desde el 0% al 90%, en los criterios de evaluación para los estudiantes de modalidad presencial. No todos los centros dan la posibilidad de evaluación semipresencial; cuando se da esta opción, se llega a ponderar hasta el 100% esta prueba.

La evaluación formativa completa la nota definitiva de la asignatura.

**DISCUSIÓN**

En relación a la denominación tan variada nos sugiere la creatividad, que, sin duda, los docentes han demostrado, ante el reto de definir una asignatura en la que por toda norma se establecía que los estudiantes de Grado de Enfermería tienen que adquirir competencias para el cuidado de las personas en las diferentes etapas del ciclo vital.

Estas denominaciones creemos que pueden ser la respuesta a reflexiones en las que se han priorizado diferentes criterios como: dejar atrás la denominación técnica de las especialidades, similar a la de los facultativos, y dar valor al contenido específico de

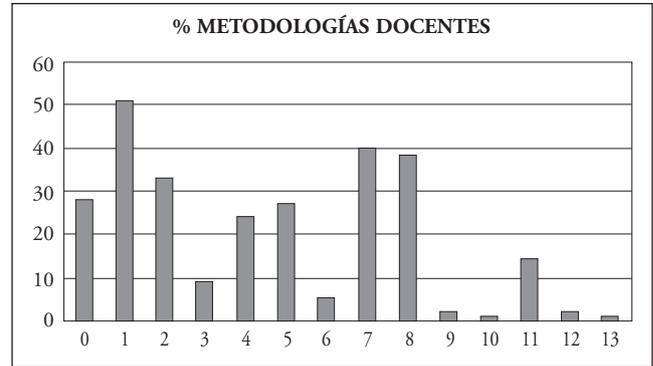


Fig. 10. Metodologías docentes.

nuestra profesión, el cuidado a la persona, etc., si bien el término empleado podría marcar diferencias de género al proponer el anciano o el mayor ¿Dónde queda la anciana o la mayor?, como mecanismo para asegurar la igualdad y no discriminación, se ha podido decidir no titular de esta forma la asignatura. Otra opción ha sido definir la atención de enfermería a los individuos/grupo en una determinada etapa del ciclo vital, como proponen las competencias marcadas para la obtención del título de enfermero; por tanto, de la etapa de la vejez derivan términos como envejecimiento o vejez. También se ha designado el nombre con el que finalmente se ha denominado nuestra especialidad coincidente con los planes de estudios anteriores y otros con el nombre sugerido por el grupo de expertos que trabajaron inicialmente la propuesta de la especialidad denominada Enfermería geriátrico-gerontológica.

Sin embargo, creemos que estas denominaciones tan diversas nos pueden llevar a una falta de identidad clara de cara a la sociedad. Como dice Concha Germán (10), el nombre es un elemento clave de identidad, en este caso de identidad profesional; a cada persona le corresponde una identidad personal y puede que una o varias de tipo profesional o de grupo ¿Nos identificamos con la denominación de la asignatura? Utilizar un lenguaje/términos diferentes puede llegar a ser un *hándicap*, por ejemplo cuando se realizan búsquedas para trabajos posteriores.

En cuanto al número de créditos establecidos, mayoritariamente han decidido que sean seis los fijados para las asignaturas relacionadas con la vejez, pero de nuevo encontramos una gran variedad en el número de horas que corresponden a esta materia entre los centros que especificaban este dato (40% no lo conocemos), ya que el número de horas presenciales por crédito varía de una universidad a otra. En cuanto a las horas establecidas para clases magistrales (gran grupo) y las propuestas para trabajar en grupos más reducidos con distintas metodologías, también observamos una gran variabilidad entre universidades. La mayoría de los centros está en el intervalo entre 20 y 40 horas tanto para clase magistral como para el desarrollo de la parte práctica u otras metodologías.

El concepto competencia tiene un matiz diferencial con respecto al concepto de objetivo educativo, que tradicionalmente hemos utilizado, pasamos del “saber” al “saber hacer” (conocimiento movilizad), se ha demostrado que la enseñanza por competencias es más compleja que la mera aplicación de saberes (11). Desde una perspectiva pedagógica la competencia es una aptitud para movilizar todo tipo de recursos cognitivos (saberes personales, saberes profesionales, saberes procedentes de la experiencia...) para hacer frente a situaciones profesionales. Implica la adquisición de conocimientos, capacidades y recursos centrados en un aprendizaje crítico, autónomo

a lo largo de toda la vida, que permitan ofrecer cuidados óptimos, en el entorno de atención de los mayores.

*Competencias transversales:* son las que sirven en tareas y contextos diversos y esenciales en el ámbito laboral; son llamadas también genéricas, comunes a la mayoría de las profesiones. Se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos. Pueden ser de tres tipos: instrumentales, interpersonales y sistémicas (12). Su utilidad atraviesa todo el plan de formación del estudiante entre diferentes materias y contextos.

*Competencias específicas:* comportamientos específicos y observables que se relacionan con la utilización de conceptos, teorías y habilidades propias de la titulación (13). Identifican resultados de aprendizaje de carácter concreto de la materia (14), en relación con los cuidados de enfermería en la vejez; podríamos describirlo como “la capacidad individual para aprender comportamientos específicos de atención a los mayores, que les permita ofrecer cuidados eficaces y de calidad”.

Las competencias específicas más destacadas son las descritas en la orden CIN sobre la vejez: comprender los cambios asociados al proceso de envejecimiento y su repercusión en la salud, identificar las modificaciones estructurales, funcionales, psicológicas y de formas de vida asociadas al proceso de envejecer, conocer los problemas de salud más frecuentes en las personas mayores, seleccionar las intervenciones cuidadoras dirigidas a tratar o a prevenir los problemas de salud y su adaptación a la vida diaria mediante recursos de proximidad y apoyo a la persona anciana. Las relacionadas con la metodología enfermera como son: aplicar el proceso de enfermería para proporcionar y garantizar el bienestar la calidad y seguridad a las personas atendidas; u otras como: conocer los cuidados paliativos y control del dolor para prestar cuidados que alivien la situación de los enfermos terminales; y ser capaz de utilizar los medicamentos, evaluando los beneficios esperados y los riesgos asociados y/o efectos derivados de su administración y consumo. El trabajo en equipo, aunque también está clasificado como competencia transversal, supone un 11% de las propuestas como específicas.

Creemos que un número tan elevado de competencias va a complicar el diseño de la asignatura, puesto que debemos programar actividades donde realmente podamos evaluar cada una de las competencias propuestas; es un compromiso que adquirimos con los estudiantes y recordemos que la competencia debe estar asociada a comportamientos específicos y observables, en los que se puede discriminar el desempeño de cada una de ellas por parte de cada uno de los estudiantes.

Otra dificultad observada en este estudio es que en la clasificación de las competencias existe disparidad de criterios; encontramos competencias como trabajo en equipo, comunicación, trabajo autónomo..., descritas tanto como competencias transversales y también específicas. Asimismo, hemos podido constatar que competencias transversales, no descritas en algún centro, luego se consideran prioritarias en el desarrollo del programa práctico (ejemplo, el trabajo en equipo).

Creemos que esta propuesta está definida desde la teoría y la buena voluntad de elaborar un programa completo “competente” sobre el cuidado del mayor y requerirá modificaciones cuando se analice su viabilidad en cuanto a su aplicación práctica. Insistimos en que las competencias deben ser mensurables, tienen que permitir su realización y evaluación de forma gradual, pudiendo tener grados de dominio o de ejecución (desempeño) (15). Nos preguntamos, ¿seremos capaces de evaluar cada una de las competencias descritas a cada estudiante?

Una vez establecidas las competencias hay que decidir las “*maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje*” y la “*forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente*”. Es decir, la enseñanza que se van a tener en cuenta a la hora de impartir la asignatura, para que los estudiantes adquieran los aprendizajes establecidos. La diversidad y riqueza metodológica debe encontrar un equilibrio entre la finalidad-propósitos y la disponibilidad de medios. Son numerosas las experiencias y propuestas publicadas que sirven como modelos o referentes en el ámbito de las metodologías (16, 17, 18, 19, 20). En las guías analizadas observamos cómo los profesores sí han planificado la docencia haciendo uso de metodologías variadas. No tenemos datos si es una nueva incorporación o posiblemente ya se habían incorporado de forma paulatina estas nuevas metodologías, en los planes de estudios de los diplomados de Enfermería, que facilitan el aprendizaje autónomo (preparación personal para la evaluación, realización de trabajos individuales o mejora de conocimientos para aportar a los trabajos de grupo) y colaborativo de los estudiantes (seminarios, resolución de casos, ABP).

Las tutorías entendemos que son un medio importante de ayuda en el aprendizaje del estudiante, y, aunque no está descrito como método en muchas de las guías, si es contemplado como actividad del docente en todas las universidades, deducimos que no especificarlo, puede ser, porque se dé por supuesto la opción que tienen los estudiantes de solicitar las tutorías cuando así lo precisen.

En cuanto a la evaluación compartimos la visión de López Pastor (21), en que es una de las tareas fundamentales del profesorado y un factor extraordinariamente influyente en los sistemas y procesos de trabajo del estudiante. El proceso de convergencia al EEES implica una serie de cambios en la forma de entender y practicar la evaluación en la docencia universitaria (22, 23): dar más importancia a la evaluación continua y formativa que a la final y sumativa, evaluar el proceso de aprendizaje y no solo el producto final. Evaluar diferentes tipos de aprendizaje y competencias que hemos planificado, no solo los exámenes tradicionales y realizar evaluación orientada a mejorar los aprendizajes y los procesos de enseñanza aprendizaje y no solo como control final de dichos procesos.

La evaluación formativa se entiende como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene lugar desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (24). Los resultados de nuestro trabajo corroboran que los profesores ponen en práctica este nuevo concepto de evaluación, reduciendo peso a la prueba escrita e incorporando nuevas propuestas de evaluación formativa.

## CONCLUSIONES

Las asignaturas desarrolladas para abordar los cuidados de enfermería durante el ciclo vital, incluida la etapa de la vejez, muestran cierta “divergencia/ diversidad/dispersión en su planteamiento” en las distintas guías docentes analizadas. Se ha modificado la denominación previa y común a todos los centros: Enfermería Geriátrica.

El número de competencias propuestas es bastante elevada, lo que puede complicar la evaluación individualizada de los estudiantes. Proponemos una revisión de las competencias planteadas en las guías docentes de la asignatura relacionada con la vejez, que nos permita hablar el mismo lenguaje y valorar de nuevo el número de competencias que aspiramos a evaluar.

Tanto las metodologías definidas como los criterios de evaluación sí se aproximan al nuevo paradigma del EEES, donde va teniendo un peso importante la evaluación formativa en claro retroceso del peso que se le da a la prueba final escrita.



## 68 BIBLIOGRAFÍA

1. El proceso de Bolonia. <http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/eees/proceso-bolonia.html>
2. Agencia Nacional de Evaluación y de la calidad y Acreditación. Disponible: <http://www.aneca.es>
3. Germán Bes C. Tuning. Resultados preliminares de los cuestionarios de competencias generales y específicas. Noviembre 2003. Disponible en <http://www.unizar.es>
4. Libro Blanco. Proyecto de la titulación de Enfermería. Agencia Nacional de Calidad y Acreditación. [http://www.aneca.es/var/media/150360/libroblanco\\_jun05.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150360/libroblanco_jun05.pdf)
5. De Miguel Díaz M. Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Alianza Editorial, 2006: p. 18.
6. Alexander MF, Runciman PJ. Marco de competencias del CIE para la enfermera generalista, Informe del proceso de elaboración y consultas. Consejo Internacional de enfermeras (CIE). Suiza 2003.
7. Orden CIN/2134/2008, 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Enfermero. BOE 174, 19 de julio 2008.
8. González Gómez S. Formación en Servicios Sociales. *Rev Mult Gerontol* 2000; 10: 105-25.
9. Conferencia Nacional de Directores de Centros Universitarios de Enfermería. Disponible: <http://www.cndcue.com/miembros.html>
10. Germán Bes C. Historia de la Enfermería Comunitaria I. De Enfermeras visitadoras a instructoras sanitarias. *Temperamentum* 2008; 8. Disponible <http://www.index-f.com/temperamentum/tn8/t0608.php>
11. Falcó Peguerols A. Enseñar estrategias de razonamiento y pensamiento crítico a los estudiantes de Enfermería. *Metas de enfermería* 2009; 12: 68-72.
12. Libro Blanco, Título de Grado en Enfermería.
13. Universidad Autónoma de Barcelona. Consulta sobre Espacio Europeo de Educación Superior. Disponible en: <http://www.uab.es/servlet/Satellite/bolonia/profesorado/competencias-especificas-1231747994758.html>
14. Blanco Sánchez R, Zapico Yañez F, Torrens Sigalés R. Innovación docente y convergencia europea: formar en competencias. *Metas de Enferm* 2005; 8: 60-6.
15. Palomino Moral PA, Frías Osuna A, Grande Gascón ML, Hernández Padillo ML, del Pino Casado R. El EEES y las competencias enfermeras. *Index Enferm* 2005; 48-49: 50-3.
16. Sasplugas M. Adaptación de una biblioteca universitaria de enfermería a los nuevos cambios pedagógicos. *Metas de Enferm* 2010; 13: 20-4.
17. Garrido Astral M<sup>a</sup> C, Gal Iglesias B, Díaz Florián M<sup>a</sup>E, Busturia Berrade I, Pintor Holguín E, Reinoso Barbero L y cols. Campus virtual como complemento a las clases presenciales de anatomía y fisiología en enfermería. *Educare* 21,2011;72. Disponible en: <http://www.enfermeria21.com/publicaciones/educare/archivo-de-revistas.html>
18. Ruiz Márquez T, Granados Gámez G, Gutiérrez Izquierdo M<sup>a</sup>I, Muñoz Paris M<sup>a</sup>J. Seminario integrado como metodología complementaria en la asignatura de Enfermería Geriátrica. *Gerokomos* 2011; 22: 105-9.
19. Ulibarri Ochoa A, Fernández de Gamboa Quitian I. Construyendo un aprendizaje cooperativo e integrador. Experiencia de innovación docente en el marco del EEES. *Metas Enferm* 2010; 13: 50-5.
20. Jiménez Navascués Lourdes, Ruiz Gómez Carmina. Portafolio y competencias. Comunicación oral en las Jornadas de Profesorado, Murcia; febrero 2011. CNDCUE.
21. López Pastro V. La evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): propuestas y experiencias de evaluación formativa y compartida. En González Fernández N. Desarrollo y Evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante. Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa Universidad de Cantabria. 2007.
22. López Pastor, VM. El papel de la Evaluación Formativa en el proceso de Convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, AUFOP Zaragoza*. 2006; 57: 93-120.
23. López Pastor VM y cols. La Red de evaluación formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior. Presentación del proyecto de grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. 2007;2. [http://www.redu.um.es/red\\_U/2](http://www.redu.um.es/red_U/2)
24. Pastor VM. Evaluación formativa y compartida en la universidad: Clarificación y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación formativa. *Psychology, Society & Education* 2012; 4: 117-30.