

Formación por Competencias en el SSPA

Autor: Juan Manuel Ramos Rodríguez

 creative
commons



AUTOR:

- **D. Juan Manuel Ramos Rodríguez.** Enfermero en la Unidad de Cuidados Intensivos del Hospital de Jerez del Servicio Andaluz de Salud. Profesor Asociado de Ciencias de la Salud. Facultad de Enfermería y Fisioterapia. Universidad de Cádiz. Máster en Tecnología Educativa: E-learning y Gestión del Conocimiento. Master en Metodología de Investigación en Ciencias de la Salud.

* Portada y diseño gráfico modificado de: <http://valorcreativo.blogspot.com.es>

Formación por Competencias en el Sistema Sanitario Público de Andalucía (SSPA)

Los sistemas de formación por competencias, han sido desarrollados en las universidades españolas, a raíz de la firma en 1999 por parte de los ministros europeos, de la declaración de Bolonia.

A partir del año 2000, dentro del **Proyecto Tuning** (sintonizar en términos musicales), se creó una comisión de expertos de 135 instituciones europeas de educación superior de prestigio, las cuales pertenecían a 27 países y trabajaron en la creación y desarrollo de una estructura que les llevara a conocer los elementos que deben conformar las titulaciones a nivel internacional. Se perseguía conseguir la mayor calidad a nivel universitario, integrando en los programas, un importante vínculo con la realidad laboral (Comisión Europea, 2006).

Unas de las metas del Proyecto Tuning, es el de facilitar la adecuada integración de los conocimientos con la actividad laboral en las empresas, a partir de un cambio de cultura en el diseño de los planes formativos en la educación universitaria.

Es a partir de los cambios introducidos por la declaración de Bolonia, cuando se comienza en las universidades españolas a trabajar en la formación por competencias, dentro de un nuevo escenario donde la formación superior se encuentre conectada al mundo del trabajo y a sus relaciones e interconexiones.

Formación por Competencias en el SSPA

La **competencia** es definida en el Proyecto Tuning como: *“una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo, o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”* (Comisión Europea, 2006, 417).

Trasladando esta definición al ámbito laboral y la formación continua, encontramos como entienden la competencia profesional De Miguel et al (2005), quienes determinan que las competencias son un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. Así mismo, el dominio de estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales.

De esta definición, se deriva una de las características más importantes de las competencias a nivel profesional, que es que solo pueden ser determinadas a partir de la acción. Es decir, no solo se basan en los conocimientos y recursos que posee la persona, sino en cómo moviliza dichos conocimientos y recursos ante problemas reales (Tejada & Ruiz, 2016).

A nivel general, se puede afirmar que las competencias se componen de tres elementos: saber (conocimientos), saber hacer (habilidades) y hacer (acciones).

No obstante, dentro de la formación por competencias hay poner en relieve una serie de atributos y características subyacentes de la persona que van a influenciar la manera de actuar. Estas características intervinientes, representan la parte menos visible, profunda y central de la personalidad y la conforman: el autoconcepto, los rasgos de la personalidad y la motivación (De Miguel et al., 2005).

Formación por Competencias en el SSPA

Estas características, van a poder ayudar a predecir las habilidades para que un profesional pueda afrontar determinadas situaciones que se le planteen en el desarrollo de su actividad laboral.

De Miguel et al. (2005), describen muy gráficamente, las características intrínsecas de la competencia asemejándola a un iceberg en el que solo quedan visibles a los ojos de todos, las habilidades y el conocimiento, dejando en un plano más profundo el autoconcepto, los rasgos y los motivos (figura 1).

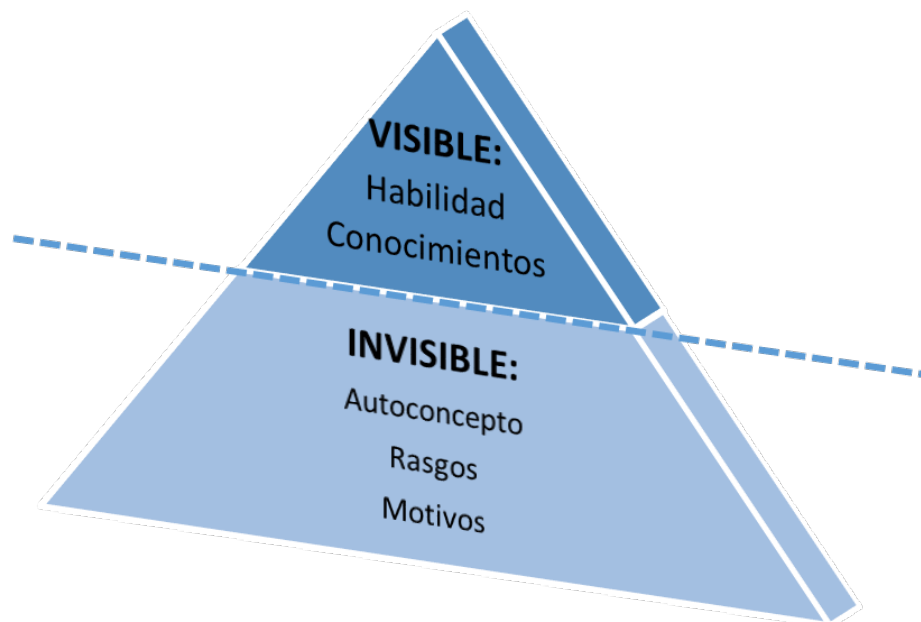


Figura 1. Modelo iceberg en las características intrínsecas de la competencia.
Fuente: Modificado de De Miguel et al, 2005.

En base a ello, puede determinarse que las competencias pueden favorecerse de intervenciones tanto sobre aquellas características más visibles, como pueden ser los conocimientos y destrezas, como de aquellas

intervenciones sobre otros elementos menos visibles, que se encuentran en un plano más profundo (motivos, rasgos de la personalidad, etc.).

Los componentes que forman parte de las competencias, se dividen en subcomponentes, sobre los que es posible actuar de una manera más operativa, dentro de un diseño de formación por competencias (tabla 1).

Tabla 1. *Componentes y subcomponentes de la competencia.*

Fuente: Modificado de De Miguel et al, 2005.

<i>COMPONENTES</i>	<i>SUBCOMPONENTES</i>
1. CONOCIMIENTOS: Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc, relacionados con materias científicas o área profesional.	1.1. Generales para el aprendizaje. 1.2. Académicos vinculados a una materia. 1.3. Vinculados al mundo profesional.
2. HABILIDADES Y DESTREZAS: Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar....)	2.1. Intelectuales. 2.2. De comunicación. 2.3. Interpersonales. 2.4. Organización/gestión personal.
3. ACTITUDES Y VALORES: Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc...	3.1. De desarrollo profesional. 3.2. De compromiso personal.

Por otro lado, cabe destacar que a nivel laboral, las nuevas y rápidas modificaciones que se producen en el mundo del trabajo, donde la evolución de la tecnología es una constante, ha generado nuevas necesidades formativas en las que el antiguo modelo de formación en el

Formación por Competencias en el SSPA

aula, se muestra insuficiente para los retos presentes. Esto es debido principalmente a dos razones básicas:

1. Aunque cada vez en un menor grado, la formación inicial está desconectada del mundo de las necesidades sociales.
2. El desarrollo de la formación se apoya más en la teoría que en la práctica.

Debido a esto y al acelerado y progresivo cambio al que se enfrentan las empresas e instituciones, ha provocado que dichas empresas comiencen a desarrollar formación de forma autónoma, en base al desarrollo de competencias y cualificaciones necesarias en su ámbito [Tejada, 2005].

La definición de competencia profesional, liga a la formación con la experiencia en un contexto determinado. Debido a esto se están desarrollando en España nuevos escenarios en la educación superior, donde se busca conectar el mundo laboral con el académico, dentro de una formación basada en competencias profesionales.

Este enfoque, ha de mantenerse de por vida, una vez finalizado el periodo de formación pregraduada, ya que dicho enfoque de formación por competencias ha significado un paso adelante, poniendo un mayor acento en la globalidad de las capacidades de las personas y reorientando la formación hacia un enfoque más real.

En este sentido, se creó en Andalucía en el año 2002, la Agencia de Calidad Sanitaria [ACSA], como órgano de soporte en materia de calidad en las instituciones sanitarias.

Un año después se iniciaron las actividades de acreditación de las actividades de formación continuada en el sistema sanitario [Muñoz-Castro et al., 2012]. La Consejería de Salud de la Junta Andalucía [CSJA]

Formación por Competencias en el SSPA

a través de la ACSA, articuló planes de calidad del Sistema Sanitario Público de Andalucía (SSPA), donde se establecieron una nueva estrategia de gestión de los recursos humanos.

Esta estrategia de gestión pasa por el desarrollo de un nuevo enfoque de modelo profesional, basado en la gestión por competencias (CSJA, 2009). Esta gestión por competencias, supone un gran cambio cultural dentro de la propia organización sanitaria.

Dicho **modelo de gestión por competencias**, debe integrar cambios en el modelo de gestión de la organización en la formación de los profesionales, así como en la promoción de la investigación. Dentro de esta nueva cultura es necesario incorporar estrategias de evaluación adecuadas al grado de desarrollo competencial.

El desarrollo de estas competencias no puede reducirse a una formación más práctica como contrapunto a los planteamientos más teóricos, sino que debe integrar teoría y práctica en contextos reales, para dar la mejor respuesta a las demandas crecientes de la sociedad y en busca de la excelencia profesional.

El modelo de gestión por competencias en el SSPA, clasifica las competencias en tres grupos (CSJA, 2009):

- 1. Generales:** Son las que capacitan al profesional para integrarse con éxito en la vida laboral y social (lectura, cálculo, idiomas, manejo de las nuevas tecnologías, etc).
- 2. Transversales:** transferibles a una gran variedad de funciones y tareas. No van unidas a ninguna disciplina, sino que pueden aplicar a una variedad de áreas, materias y situaciones (la comunicación, la

resolución de problemas, el razonamiento, la capacidad de liderazgo, la creatividad, el trabajo en equipo).

3. Específicas del puesto de trabajo: relacionadas de forma concreta con el propio puesto de trabajo.

En el enfoque de gestión por competencias, resulta necesario que la organización considere a los empleados como una fuente de valor que la organización tiene que optimizar, mejorando sus competencias profesionales. (Le Bofert, 2000).

Los profesionales han de saber enfrentarse a situaciones no rutinarias más allá de los procedimientos, pudiendo tener la capacidad de tomar iniciativas pertinentes frente a lo inédito.

Ser competente, es por tanto, el ser capaz de actuar con pertinencia en situaciones reales, movilizand o una combinación adecuada de recursos (conocimientos, habilidades o destrezas, comportamientos y formas de razonamiento) (Le Bofert, 2005).

Por otro lado, el ámbito sanitario, es un entorno muy dinámico y cambiante, donde se aglutinan múltiples factores tanto sociales, tecnológicos como ambientales, que hacen necesario que los profesionales estén capacitados para actuar de forma rápida y eficiente, ante las continuas situaciones que se plantean. Estas circunstancias se ven incrementadas en áreas donde se ofrece una atención más tecnológica y urgente, tales como quirófano o las áreas donde se atienden a pacientes críticos (Vázquez et al., 2014).

Dentro de dicho entorno, se hace necesario una formación específica para el desarrollo de competencias, que haga a los profesionales capaces de enfrentarse a las situaciones de gravedad y de carácter cambiante que se

producen en dichas áreas. En la tabla 2 se relacionan las más importantes.

Son múltiples las experiencias que se están desarrollando dentro del ámbito hospitalario, con el fin de desarrollar las competencias profesionales. Estas experiencias tienen el objetivo claro de mejorar de la seguridad del paciente, trabajando sobre competencias tales como la comunicación interprofesional, procedimientos, etc, así como en los métodos más adecuados de evaluación de dichas competencias [Sánchez-Fernández et al., 2016].

Un ejemplo claro es la plataforma de formación “Continuum”, diseñada por la Asociación Española de Pediatría, donde se establece una matriz de competencias basada en el programa europeo de formación en pediatría [Ochoa, Villaizán, González, Hijano & Málaga, 2016].

En dicho programa, se establecen unos criterios comunes para el adiestramiento en competencias para el ejercicio de la pediatría, evaluando la calidad y eficacia de los mismos.

Uno de los aspectos más importantes a los que nos enfrentamos para el futuro, es el de ofrecer desde el ámbito universitario, una formación adecuada en competencias que permita a los profesionales continuar durante toda su vida laboral con el desarrollo de dichas áreas.

Tabla 2. *Competencias más importantes en profesionales en áreas de cuidados críticos.*

Fuente: Modificado de Vázquez et al, 2014.

<i>1. Conocimientos sobre el enfermo crítico relacionados con:</i>	<ul style="list-style-type: none">• Enfermedades médicas, quirúrgicas o traumatológicas que requieren ingreso en la UCI.• Cuidados y sus fundamentos fisiopatológicos.• Fármacos.• Seguridad.• Calidad.• Metodología de la investigación.
<i>2. Habilidades que requiere el enfermo crítico</i>	<ul style="list-style-type: none">• Manejo de tecnologías propias de la UCI (por ejemplo ventilación mecánica, hemofiltración).• Cuidados que requieren las tecnologías propias de la UCI.• Procedimientos cruentos (por ejemplo, catéteres, drenajes, sondas).• Manejo de fármacos de utilización compleja (por ejemplo fibrinolíticos).• Manejo avanzado de informática adecuada a UCI.• Comunicación con los compañeros, pacientes y familias, exposición en público.• Procedimientos sobre seguridad del paciente.• Afrontamiento del estrés.• Gestión de conflictos.• Adaptación al cambio.• Pensamiento crítico.• Autoaprendizaje.
<i>3. Actitudes que se requieren para trabajar en una UCI</i>	<ul style="list-style-type: none">• Orientación a resultados.• Responsabilidad.• Capacidad de asumir compromisos.• Liderazgo.• Capacidad de trabajo en equipo.• Capacidad de trabajo colaborativo.

Dentro del proyecto de investigación internacional, REFLEX «El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas exigencias en la Educación Superior en Europa». Se recabó información en una muestra de más de 40.000 estudiantes universitarios de diferentes áreas de estudio, sobre aspectos relacionados con su transición al mercado laboral, así como las competencias que adquirieron en la universidad [Conchado & Carot, 2013].

El estudio fue llevado a cabo en varios países europeos y Japón.

Formación por Competencias en el SSPA

Como resultados se obtuvieron que los estudiantes españoles catalogaban como puntos fuertes en su formación académica, aspectos tales como las metodologías docentes tradicionales, las competencias en análisis y aprendizaje y la competencia de trabajar en equipo.

No obstante, los datos más relevantes y que pueden tener un impacto más negativo en los profesionales sanitarios, serían los puntos débiles que se señalaban en los cuestionarios y que son:

- Competencias relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación.
- Las habilidades de liderazgo y comunicación.
- Los idiomas extranjeros.

Estas carencias, que poseen los profesionales al finalizar su periodo de formación universitaria, se corresponderían con competencias de carácter básico y transversal, sobre las cuales se ha de poner el foco de forma primaria, si se desea implementar un programa formativo exitoso en el ámbito profesional sanitario.

Un aspecto muy relevante, a la hora de transmitir una adecuada formación en competencias al alumnado de las profesiones sanitarias, es la formación previa de los profesores que imparten las materias universitarias y el grado de importancia que le atribuyan al desarrollo de unas competencias en detrimento de otras.

En un estudio de investigación realizado sobre 111 docentes del área de químicas (Muñoz-Osuna, Medina-Rivilla & Guillén-Lúgigo, 2016), se concluyó que en España la docencia universitaria en dicha área no se encuentra profesionalizada en su totalidad, por lo que profesionales de

otras disciplinas desempeñan su labor docente como una opción laboral más, en lugar de como una verdadera profesión.

Fruto de esto, la pericia del profesorado radica en los conocimientos de su propia área dando una menor importancia a otras competencias de tipo interpersonal.

En la tabla 3, pueden apreciarse las competencias evaluadas en dicho estudio de investigación.

En esta línea, dentro del ámbito sanitario, cabe destacar que, en un estudio estatal realizado en el año 2015 en jefes de estudios de formación sanitaria, tutores de residentes y otras figuras docentes del ámbito sanitario, consideraron como áreas prioritarias para completar su formación docente las siguientes (Moran et al., 2015):

- Metodología docente y evaluativa.
- Educación basada en competencias.
- Diseño de un itinerario formativo individual.
- Metodología de la investigación.
- Tecnologías de la información y la comunicación.

Tabla 3. *Competencias genéricas evaluadas en los docentes.*

Fuente: modificado del proyecto Tuning América latina (2007), Tuning Educational Structures in Europe (2006), Proyecto Tuning (2013) y Muñoz-Osuna, Medina-Rivilla & Guillén-Lúgigo (2016).

<i>Factor 1:</i> <i>Procesos de Aprendizaje</i>	1	CI	Conocimientos generales sobre el área de estudio
	2	CI	Conocimientos básicos de la profesión
	3	CI	Capacidad análisis y síntesis
	4	CS	Capacidad aplicar los conocimientos en la práctica
	5	CS	Capacidad aprender
	6	CIn	Capacidad crítica y autocrítica
	7	CI	Comunicación oral y escrita en la propia lengua
	8	CI	Habilidades de investigación
<i>Factor 2:</i> <i>Valores sociales</i>	9	CIn	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
	10	CIn	Compromiso ético
	11	CIn	Responsabilidad social y compromiso ciudadano
	12	CS	Habilidad para trabajar de forma autónoma
<i>Factor 3:</i> <i>Contexto tecnológico e internacional</i>	13	CS	Capacidad para generar nuevas ideas
	14	CI	Habilidades básicas en el manejo de la computadora
	15	CI	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
	16	CI	Conocimiento de una segunda lengua
	17	CS	Capacidad para formular y gestionar proyectos
<i>Factor 4:</i> <i>Habilidades interpersonales</i>	18	CIn	Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
	19	CS	Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
	20	CI	Toma de decisiones
	21	CIn	Habilidades interpersonales
	22	CI	Capacidad para organizar y planificar el tiempo
	23	CS	Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes
<i>CI: competencias instrumentales</i>		<i>CS: competencias sistémicas</i>	
<i>CIn: competencias interpersonales</i>			

Por último, hay que destacar que uno de los aspectos más importantes dentro formación por competencias, es la evaluación. Como se definió anteriormente, las competencias sólo pueden ser definidas desde la acción. Por ello y dado que en la competencia no reside en las capacidades

Formación por Competencias en el SSPA

de las personas, sino en la movilización que realiza de sus propios recursos, la evaluación debe adaptarse a ello (Tejada & Ruiz, 2016).

De acuerdo con lo expresado por Miller en 1990, podemos desarrollar la evaluación de la competencia en base a la evaluación de los distintos saberes alcanzado en relación dichas competencias.

Miller, estableció cuatro niveles posibles de adquisición de la competencia. Estos cuatro niveles representados en la denominada: “**Pirámide de Miller**” (figura 2), se encuentran aún vigentes.

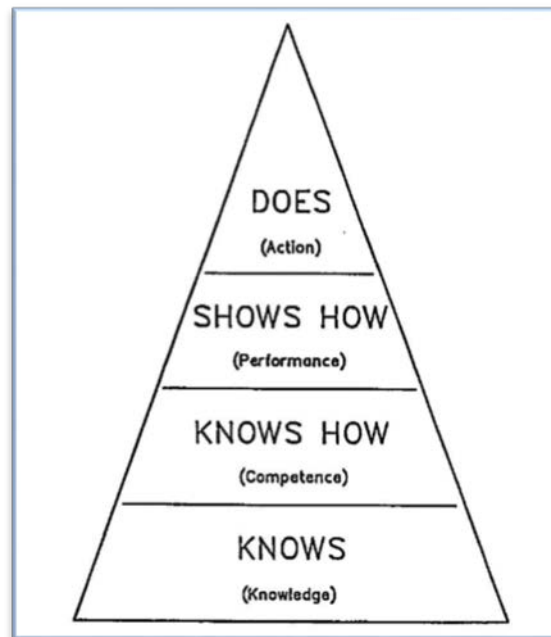


Figura 2. Pirámide de Miller.
Fuente: Extraído de Miller, 1990.

Dentro de toda competencia, el nivel más bajo sería el del “**saber**” (**know**). Este nivel hace referencia al conjunto de conocimientos teóricos que todo profesional debe poseer. Este nivel no sería suficiente para indicar que se posee una competencia, puesto que faltaría la parte más importante, que es la acción.

Formación por Competencias en el SSPA

En segundo lugar, se encontraría el **“saber como” (know how)**, que hace referencia a los conocimientos teóricos que se poseen para poner en práctica una competencia en un contexto real.

En un tercer nivel tendremos el **“demostrar cómo” (show how)**. En este nivel el alumno puede demostrar sus conocimientos en una situación simulada, no real.

En el cuarto nivel de la pirámide se encontraría el **“hacer” (doing)**, en un contexto real durante la práctica profesional. en este nivel es donde se puede evidenciar la adquisición de la competencia.

Otros autores añaden un nivel más a esta pirámide en el que se integran la **maestría** a la hora de desarrollar la competencia y el **enseñar (doing and teaching)** (Tejada & Ruiz, 2016).

Bibliografía:

- Comisión Europea. Proyecto Tuning. *Educational Structures in Europe II (2006). La contribución de las universidades al proceso Bolonia*. Universidad de Deusto. Bilbao. España. Recuperado el 9 de abril de 2018 de: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>
- Conchado, A. & Carot, J.M. (2013). Puntos fuertes y débiles en la formación por competencias según los graduados universitarios españoles. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 429-446. Recuperado el 8 de abril de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4244037.pdf>
- Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (2009). *Plan estratégico de formación integral del sistema sanitario público de Andalucía*. Recuperado el día 13 de marzo de 2018 de: http://www.juntadeandalucia.es/salud/export/sites/csalud/galerias/documentos/c_1_c_6_planes_estrategias/plan_formacion/00_plan_formacion.pdf
- De Miguel, M., Alfaro, I.J., Apodaca, P., Arias, J.M.; García, E.; Lobato, C. & Pérez, A. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo. España. Ediciones Universidad de Oviedo. Recuperado el 13 de marzo de 2018 de: http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Le Boterf, G. (2000, octubre). *La Gestión por competencias*. Instituto para el Desarrollo Empresarial de Argentina IDEA. Buenos Aires. Argentina. Recuperado el 7 de abril de 2018 de: <http://www.guyleboterf-conseil.com/IDEA.PDF>
- Le Boterf, G. (2005). *Conferencia para la Dirección Nacional del Servicio Civil en Santiago*. Santiago de Chile. Chile. Recuperado el 7 de abril de 2018 de: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Nueva%20concepcion%20gestion%20publica.pdf>
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic medicine*, 65(9), S63-67. Recuperado el 9 de abril de 2018 de: http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1990/09000/The_assessment_of_clinical.45.aspx

Formación por Competencias en el SSPA

- Morán, J., Gorroñoigoitia, A., Gracia, R., Calabozo, M., Alonso, J. C., Mariñelarena E., Apalategi, U., Ordorica, I., Martínez, R., Pérez, E.M. & Fernández, J. (2015). Conclusiones del XII Encuentro Nacional de Jefes de Estudio y Tutores de Formación Sanitaria Especializada, AREDA 2015 (Bilbao, 23-25 de septiembre de 2015). *Educación Médica*, 16(4), 234–242. Recuperado el 10 de abril de 2018 de: <http://doi.org/10.1016/j.edumed.2015.11.001>
- Muñoz-Castro, F. J., Valverde-Gamero, E., Villanueva-Guerrero, L., Mudarra-Aceituno, M. J., Vázquez-Vázquez, M. & Almuedo-Paz, A. (2012). Evolución de la formación continuada acreditada tras la puesta en marcha de la Estrategia para la Seguridad del Paciente. *Revista de Calidad Asistencial*, 27(5), 262-269. Recuperado el 8 de abril de 2018 de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1134282X12000139>
- Muñoz-Osuna, F. O., Medina-Rivilla, A. & Guillén-Lúgigo, M. (2016). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación Química*, 27, 126-132. Recuperado el 8 de abril de 2018 de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X15000932>.
- Ochoa, C., Villaizán, C., González, J., Hijano, F. & Málaga, S. (2016). Continuum, la plataforma de Formación Basada en Competencias. *Anales de Pediatría*. 84(4), 238.e1-238.e8. Recuperado el 8 de abril de 2018 de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403315005500>
- Sánchez-Fernández, J., Bachiller-Burgos, J., Serrano-Pascual, A, Cózar-Olmo, J. M., Martín-Portugués, I. D. G., Pérez-Duarte, Duarte, F.J. & Sánchez-Margallo, F. M. (2016). La evaluación de competencias quirúrgicas como complemento al método formativo. Revisión. *Actas urológicas españolas*, 40(1), 55-63. Recuperado el 7 de abril de 2018 de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210480615001886>
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado el día 7 de abril de 2018 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=2C4C8B3151B1F2C0CB2F24F0665DF5C6.dialnet01?codigo=1301692>
- Tejada, J. & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación. UNED*. 19(1), 17-38. Recuperado el 8 de abril de 2018 de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2016-19-1-5000/Evaluacion_competencias_profesionales.pdf

Formación por Competencias en el SSPA

Vázquez, B., Guillamet, A., Martínez, G. & Pérez, F. (2014). Innovaciones en los métodos de formación continuada/permanente de las enfermeras de cuidados intensivos. *Enfermería Intensiva*, 25(2), 65-71. Recuperado el 8 de abril de 2018 de: <http://www.elsevier.es/es-revista-enfermeria-intensiva-142-articulo-innovaciones-los-metodos-formacion-continuada-permanente-S1130239913000886>