

Competencias comunicativas en el currículo de Enfermería: estado de la cuestión y desafíos actuales

Communicative Competencies in Nursing Education: Current State and Challenges

Maialen Gorracho Genua^a, Elena Chamorro Rebollo^b, Itxaso Calbano Osinaga^c

^a Departamento de Enfermería. Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Deusto, España

^b Universidad Pontificia de Salamanca, España

^c Unidad de Innovación Instituto de Investigación Sanitaria Biogipuzkoa, España

Resumen

Introducción: Las competencias comunicativas son esenciales para asegurar una atención sanitaria de calidad y promover un trabajo colaborativo efectivo. **Objetivo:** Analizar la inclusión de las competencias comunicativas en los planes de estudio del Grado en Enfermería de universidades públicas y privadas de España. **Metodología:** Se realizó una revisión documental para identificar las asignaturas obligatorias de comunicación en el Grado en Enfermería y se analizaron las competencias comunicativas incluidas. Los datos fueron obtenidos de las páginas web institucionales y del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Universidades. **Resultados:** Se identificaron 38 asignaturas obligatorias en 61 universidades, con variabilidad en los títulos y características, destacando 29 asignaturas de 6 créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). Se encontraron discrepancias en la integración y clasificación de competencias entre los programas de las universidades y el RUCT. **Conclusión:** Este estudio sugiere falta de uniformidad en la clasificación de competencias entre los programas de las universidades y el RUCT. Las discrepancias entre los registros del RUCT y los programas académicos reflejan la necesidad de mejorar la coherencia y estandarización en la oferta formativa de las competencias de comunicación, un aspecto clave para la calidad de la atención sanitaria.

Palabras clave: Enfermería; Comunicación; Competencia Profesional; Educación en Enfermería; Comunicación en Salud.

Abstract

Introduction: Communication competencies are essential for ensuring quality healthcare and fostering effective collaborative practice. **Objective:** To analyze the inclusion of communication competencies in the Nursing Degree curricula of public and private universities in Spain. **Methodology:** A documentary review was conducted to identify mandatory communication-related courses and to examine the competencies included. Data were obtained from institutional websites and the Registry of Universities, Centers, and Degrees (RUCT) of the Spanish Ministry of Universities. **Results:** A total of 38 mandatory courses were identified across 61 universities, showing variability in titles and characteristics. Most courses (n=29) accounted for 6 *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS). Discrepancies were observed between the integration and classification of competencies in university programs and the RUCT. **Conclusion:** The study highlights a lack of uniformity in the classification of communication competencies between university curricula and the RUCT. Differences between official records and academic programs underscore the need to improve coherence and standardization in the provision of communication competencies, which are critical for the quality of nursing education and patient care.

Key words: Nursing; Communication; Professional Competence; Education, Nursing; Health Communication.

Introducción

Las competencias comunicativas en el ámbito de la salud, particularmente en Enfermería, son esenciales para el ejercicio adecuado de la profesión, ya que influyen directamente en la calidad de la atención al paciente.

El concepto de “competencia” ha adquirido múltiples significados en el ámbito educativo, incluyendo dimensiones profesionales, personales, sociales y digitales. Dada su amplitud, se hace necesario establecer una definición clara que permita distinguirlo de términos afines como conocimientos, habilidades o aptitudes (López Gómez, 2016). Aunque la noción ha evolucionado históricamente desde la filosofía clásica hasta su uso actual en educación y el mercado laboral, su uso impreciso genera confusión, especialmente al utilizarlo como sinónimo de objetivos, tareas o capacidades personales difíciles de enseñar (Castro Pais et al., 2023).

En el ámbito de la educación, desde finales del siglo XX, proyectos internacionales como DeSeCo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2005) y Tuning (González & Wagenaar, 2003) han definido las competencias como combinaciones dinámicas de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a una persona desenvolverse en contextos complejos. Así, la educación basada en competencias integra el aprendizaje práctico y teórico con el desarrollo personal y social del estudiante, enmarcado en un contexto sociocultural.

En este contexto, las competencias se dividen comúnmente en específicas (vinculadas al área profesional) y genéricas o transversales (transferibles entre áreas de conocimiento), entre las que se incluyen la comunicación, el liderazgo, la gestión de la información o la capacidad de “aprender a aprender” (Terrón López et al., 2016).

Se debe diferenciar entre los conceptos de competencia y resultados de aprendizaje: mientras la primera implica un desarrollo integral y contextualizado, el segundo se enfoca en objetivos concretos, medibles y observables. En el ámbito universitario, la combinación de ambos enfoques permite diseñar planes de estudio más eficaces, asegurando no solo la adquisición de conocimientos, sino también la capacidad de aplicarlos de manera crítica y autónoma en escenarios reales (Lara Domínguez & Vázquez Rebollo, 2023).

La introducción del concepto de competencia en el ámbito educativo ha traído consigo cambios en la formación de los profesionales de la enfermería. A nivel nacional e internacional, los diferentes tipos de organismos han trabajado para establecer marcos comunes que guíen la formación en competencias de los futuros profesionales.

En el ámbito específico de la enfermería, el Consejo Internacional de Enfermeras (CIE) define la competencia como “un nivel de realizaciones que demuestra la aplicación efectiva de los conocimientos, capacidades y juicio” (Alexander & Runciman, 2013). Desde esta perspectiva, la competencia no se limita a saber hacer, sino que implica actuar con eficacia, juicio crítico y responsabilidad en contextos reales. Además, se reconocen distintos niveles competenciales (Terrón López et al., 2016).

Desde hace décadas, se ha evidenciado un cambio en la concepción educativa, dando paso a un modelo que contempla de forma equilibrada el desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiante. Así, la formación en competencias sociales e interpersonales ha cobrado un papel esencial en la preparación del personal sanitario (Torbay Betancor et al., 2001).

La universidad representa el espacio en el que convergen la formación académica y la preparación profesional, especialmente en las Ciencias de la Salud. En este campo, el aprendizaje requiere una formación integral que abarque conocimientos científicos, habilidades técnicas, valores éticos y actitudes personales que garanticen una práctica profesional competente (Sobrino García & Rubio Alonso, 2016; Torbay Betancor et al., 2001).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) impulsó una formación centrada en competencias, integrando activamente al estudiante en procesos formativos basados en la acción (Sobrino García & Rubio Alonso, 2016). En la misma línea, numerosos países han empezado a priorizar la enseñanza y evaluación de las competencias comunicativas como un pilar de la educación en ciencias de la salud, reconociéndose como habilidades imprescindibles para la atención centrada en la persona (Pérez Martín, 2022).

En el contexto de la educación superior, los organismos reguladores desempeñan un papel esencial en la garantía de la calidad, equidad y pertinencia de los programas académicos, estableciendo estándares y promoviendo la mejora continua.

En el ámbito de la enfermería, la competencia no se limita a saber hacer, sino que implica actuar con eficacia, juicio crítico y responsabilidad en contextos reales

La Orden CIN/2134/2008 (2008), emitida por el Ministerio de Ciencia e Innovación, establece los requisitos esenciales que deben cumplir los planes de estudio para obtener el título de Grado en Enfermería, habilitante para ejercer la profesión. Esta orden, basada en la Ley 44/2003 sobre la organización de las profesiones sanitarias, fue elaborada en colaboración con el Consejo de Universidades, colegios y asociaciones profesionales, y la Comisión de Recursos Humanos del Sistema Nacional de Salud. El documento define 18 competencias generales y 27 competencias específicas.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es un organismo autónomo adscrito al Ministerio de Universidades, creado para mejorar la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de programas, profesorado, instituciones y títulos universitarios, tanto nacionales como extranjeros. El Libro Blanco del Título de Grado en Enfermería (ANECA, 2004) es el resultado del trabajo conjunto de una red de universidades españolas respaldadas por ANECA, propone un modelo de titulación adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En particular, se identifican 30 competencias transversales específicas para la titulación de enfermería adaptadas a partir de competencias generales.

El Proyecto Tuning Educational Structures in Europe, promueve una formación universitaria basada en competencias para adaptarse a los cambios y nuevas oportunidades tanto en el ámbito laboral como en la vida. Con la participación de más de 100 universidades y el apoyo de la Comisión Europea, el proyecto buscaba alcanzar un consenso sobre las destrezas que deben adquirir los graduados. Estas competencias, fueron tomadas como referencia por la ANECA para el diseño de programas educativos en el marco del EEES (González & Wagenaar, 2003).

El Consejo Internacional de Enfermeras (CIE), federación que agrupa a más de 130 asociaciones nacionales y representa a más de 28 millones de enfermeras en todo el mundo, estableció un marco de competencias para la enfermera generalista.

Tanto las competencias que son reguladas por los organismos oficiales como las demás que adquieren las propias universidades son integradas en los planes de estudios, que deben indicar en qué asignaturas se van a impartir. Datos que son publicados a su vez de forma pública tanto en las páginas web de las universidades como en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades (2025) que las clasifica en competencias básicas, generales, específicas y transversales.

A pesar de los esfuerzos por establecer marcos comunes que guíen la formación en competencias, se han revelado diferencias significativas, especialmente en las competencias relacionadas con la comunicación, que ocupan un lugar prominente en algunos modelos y se abordan de manera secundaria en otros. En particular, el Proyecto Tuning dedica un 20% de las competencias a la comunicación, mientras que el modelo CIE apenas asigna un 7,14% (Sabater Mateu, 2007). Este desfase pone de manifiesto la necesidad de consensuar un enfoque más coherente sobre cómo se deben integrar las competencias comunicativas en la formación de los enfermeros puesto que la formación en competencias comunicativas en enfermería ha sido reconocida como fundamental para el desempeño profesional. No obstante, tampoco existe un consenso en cuanto a cuáles son esas competencias de comunicación.

Estudios evidencian que el entrenamiento en habilidades comunicativas integra dimensiones conductuales, cognitivas y afectivas, constituyendo un elemento esencial en la formación de profesionales de la salud (Torbay Betancor et al., 2001). Diversos autores han propuesto modelos que enriquecen esta perspectiva. Álvarez Comino (2016) subraya la relevancia de habilidades específicas como el comportamiento visual, la escucha activa, la empatía y la assertividad, pilares fundamentales para una comunicación efectiva en el entorno asistencial. Por otro lado, Terrón López et al. (2016) ofrecen un análisis exhaustivo que incluye competencias transversales de comunicación con un enfoque integral.

Objetivo

Analizar la presencia de las competencias en comunicación en el currículo de los planes de estudio del Grado en Enfermería de las universidades españolas, con el fin de identificar el estado actual y nivel de integración en la formación académica.

Metodología

Se realizó un estudio documental de enfoque descriptivo y exploratorio. En primer lugar, se identificaron de forma sistemática las competencias que 61 universidades públicas y privadas que imparten el Grado en Enfermería en España publicaron en el RUCT, fuente oficial y de acceso público. Se encontraron datos heterogéneos y variados, aunque se identificaron una serie de fuentes competenciales más citadas que sirvieron de referencia para el siguiente paso:

- 5 Competencias Básicas (CB) del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) (Real Decreto 861/2010, 2010).
- 18 Competencias Generales (CG) y 27 Competencias Específicas (CE) de la Orden CIN/2134/2008 (2008).
- 30 Competencias Transversales (CT) del Libro Blanco del Título de Grado en Enfermería (ANECA, 2004).

Con el propósito de identificar las competencias de comunicación más referenciadas se identificaron las asignaturas propias de comunicación de las universidades analizadas. Los criterios de inclusión establecidos para la selección de las asignaturas fueron: que el título de la asignatura incluyera explícitamente la palabra “Comunicación”; que el programa académico correspondiente estuviera disponible públicamente en la página web oficial de la universidad; y que se tratara de una asignatura de carácter obligatorio dentro del plan de estudios del Grado en Enfermería. Se identificaron las competencias que los centros publicaron tanto en sus páginas web como en el RUCT.

Esta información se recolectó entre mayo del 2023 y febrero de 2024. Se creó una base de datos hecha a tal efecto utilizando la aplicación Excel® de la plataforma de productividad con tecnología de nube Microsoft 365.

Resultados

Al analizar los planes de estudios publicados en las páginas web de las 61 universidades que ofrecen el Grado en Enfermería, se identificaron 38 asignaturas obligatorias relacionadas con la comunicación, distribuidas en 34 instituciones diferentes, lo que representa el 55,73% de los centros.

En relación con los títulos de las asignaturas analizadas, prácticamente ninguno coincidía, presentando matices diferenciadores en su denominación. Únicamente se identificaron dos coincidencias entre universidades distintas y, en un tercer caso, dos asignaturas compartían título, aunque pertenecían a planes de estudio diferentes dentro de una misma universidad.

En cuanto a las características de las asignaturas, 29 de ellas tenían 6 créditos ECTS, (76,31% del total). Asimismo, se identificaron 4 asignaturas con una carga de 3 créditos (10,52%), 2 asignaturas con 9 créditos (5,26%), 2 asignaturas de 4 créditos (5,26%) y únicamente una asignatura con 10 créditos (2,63%).

La mayoría de las asignaturas de comunicación se impartían en primer curso (65,78%), mientras que 10 se ofrecieron en segundo curso (26,31%) y 3 en tercer curso (7,89%). Ninguna se ofreció en cuarto curso.

Los programas de cada asignatura específica incluían una serie de competencias. Al comparar esta relación de competencias en ambas fuentes, el RUCT y las páginas web de las propias universidades, se observó que existían discordancias entre los datos. De las 38 asignaturas identificadas, 14 mostraron coincidencia entre las competencias descritas en los programas del RUCT y las competencias registradas en los programas de las webs (36,84%). En 32 de las asignaturas analizadas (84%), se identificaron competencias adicionales no contempladas en las categorías previamente establecidas. Solo 18 de las 38 materias (47,4%) clasificaban las competencias de acuerdo con las categorías predefinidas por el RUCT(básicas, generales, específicas y transversales).

Se identificaron las competencias de comunicación más destacadas en las asignaturas de comunicación obligatorias. El análisis comparativo de las menciones de las 5 competencias básicas del MECES en los programas de las asignaturas y los respectivos registros del RUCT evidencia discrepancias en el número de menciones, aunque todas fueron referenciadas entre 15 y 21 veces. No destacó ninguna de las competencias básicas especialmente.

El estudio de las competencias generales mostró una tendencia similar, ya que las referencias del RUCT fueron numéricamente superiores a las encontradas en los programas de las asignaturas online. En el registro de las asignaturas de comunicación del RUCT, todas las competencias generales fueron identificadas al menos una vez, mientras que en los programas no se encontraron menciones de 3 competencias. La Competencia General 11 (CG11) fue, con diferencia, la más referenciada, 17 registros en el RUCT y 14 en las páginas web.

Al analizar el registro de las competencias específicas (CE) en ambas fuentes, se observaron tres competencias que sobresalían sobre las demás: CE6, CE8 y CE16. Cabe destacar que todas las competencias específicas fueron mencionadas al menos una vez en los datos obtenidos del RUCT, mientras que no todas fueron citadas en los programas de las asignaturas disponibles en las páginas web.

La evaluación de las competencias transversales (CT) mostró una gran variabilidad entre los registros del RUCT y los programas de las páginas web. Todas las competencias transversales fueron mencionadas al menos una vez en el RUCT salvo una. Esta discrepancia, junto con la falta de concordancia en el 76,6% de los casos, indica una falta de uniformidad en la inclusión de estas competencias en los planes de estudio. Las competencias transversales más citadas en al menos uno de los registros fueron siete (Figura 1).

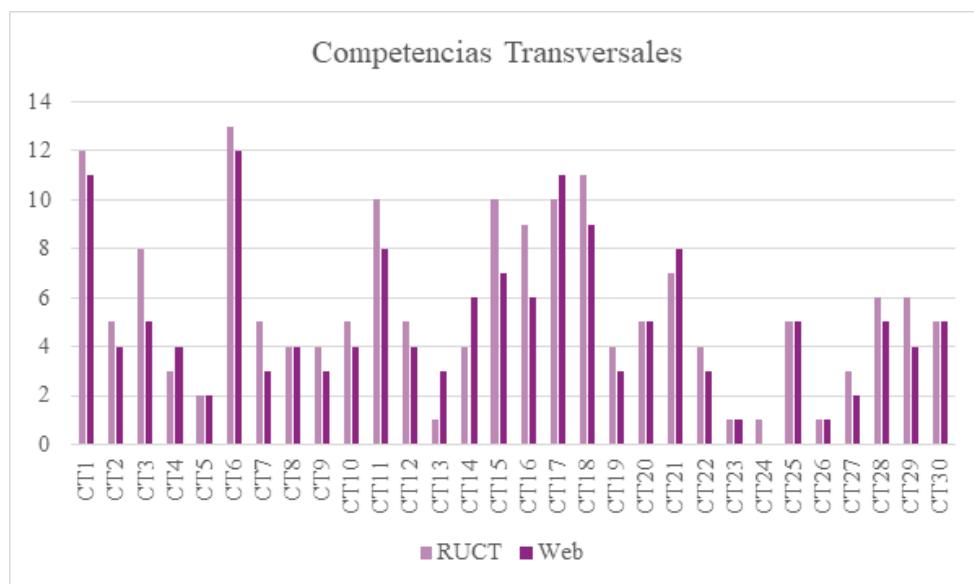


Figura 1. Número total de veces que se cita cada competencia transversal comparando en las fichas de las asignaturas de las webs de las universidades con las registradas en el RUCT.

En resumen, las competencias de comunicación más referenciadas fueron las básicas CB2 y CB4, la competencia general CG11, las competencias específicas CE6, CE8 y CE16, así como varias competencias transversales (CT1, CT6, CT11, CT15, CT16, CT17, CT18) (en anexo).

Al analizar las asignaturas publicadas en las páginas web de las universidades españolas, se identificaron diversas fuentes utilizadas para determinar las competencias a impartir, además de las fuentes oficiales se destacaron las referencias a planes de estudios de universidades nacionales e internacionales, asociaciones profesionales y organizaciones.

Se contabilizó el número de menciones de cada competencia de comunicación en las páginas web y en el RUCT. Al calcular la diferencia en la frecuencia de menciones, se observó que en el 85,7% de los casos, la frecuencia de registros en el RUCT fue superior. Para evaluar si existía una relación significativa entre las fuentes de datos (páginas web y RUCT) y la distribución de las menciones, se realizó una prueba de Chi-cuadrado de independencia. El valor $p=0.9997$ ($\chi^2=2.0695$; grados de libertad=13) indicó que no existe una relación significativa, lo que sugiere que ambas fuentes siguen patrones similares en cuanto a la contabilización de las competencias.

Discusión

En las últimas décadas, la profesionalización de la enfermería ha experimentado un crecimiento significativo, impulsado en gran medida por la modernización de los procesos formativos y la reestructuración de los planes de estudio, que deben adaptarse a las demandas de una sociedad y un sistema de salud en constante cambio. Sin embargo, pese a los esfuerzos por establecer criterios comunes y homogeneizar las competencias, persisten diferencias importantes tanto en la definición de estas competencias como en los métodos empleados para su enseñanza y evaluación.

A pesar de los esfuerzos normativos, como los establecidos en el Real Decreto 861/2010 y la Orden CIN/2134/2008, que trazan las bases estructurales para los planes de estudio de los grados de enfermería, la heterogeneidad en la integración de las competencias en las asignaturas es evidente. Esto se debe a que no existen pautas claras y homogéneas para la integración de las competencias en los programas, lo que contribuye a una falta de uniformidad en los planes de estudios entre distintas universidades (Pérez Martín, 2022). Este vacío normativo no solo dificulta la comparación entre programas académicos, sino que también limita la capacidad de los estudiantes de enfermería para alcanzar un nivel óptimo de competencia comunicativa, una habilidad esencial para la interacción con los pacientes, sus familias y otros profesionales del sector.

Un aspecto clave de esta falta de estandarización se refleja en el RUCT, que debería ser una herramienta de referencia en el ámbito educativo superior. No obstante, los registros analizados en este estudio muestran que la información disponible en la plataforma no siempre coincide con la publicada por las universidades en sus páginas web. Si bien no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos registros en el contexto de este estudio, la falta de correspondencia sugiere que el RUCT podría no estar alcanzando plenamente su propósito de ser una fuente coherente y confiable para la homogeneización de los programas de estudio.

En cuanto a las competencias comunicativas, se observó una tendencia en los programas del Grado en Enfermería a abordarlas de forma transversal, integrándolas en asignaturas de Psicología y otras áreas relacionadas con la salud (Sajjad et al., 2022). Sin embargo, los datos obtenidos indican ciertas inconsistencias en la manera en que se presentan y clasifican las competencias. Aunque algunas universidades abordan las competencias de manera diferenciada, otras las integran en un enfoque más general. Este enfoque variado dificulta la comparación y la evaluación estandarizada de las competencias de comunicación, lo que a su vez obstaculiza la medición precisa de las habilidades adquiridas por los estudiantes.

La falta de consenso en la formación de competencias tanto generales como comunicativas en enfermería también tiene implicaciones en la calidad de la atención sanitaria. La formación de los futuros enfermeros debe ir más allá de las competencias tradicionales relacionadas con la asistencia directa a los pacientes. Es necesario que los programas de grado adapten sus contenidos y enfoques para preparar a los profesionales para los nuevos roles que están emergiendo en el sistema de salud, como los enfermeros gestores de casos o los especialistas en enfermedades crónicas. Es fundamental que la educación en enfermería se actualice constantemente, con el fin de incorporar tanto las competencias técnicas como las habilidades interpersonales necesarias para afrontar los desafíos de la atención sanitaria moderna (Sastre-Fullana et al., 2014; Vázquez-Calatayud & González-Luis, 2023). Es por ello por lo que la Conferencia Nacional de Decanas y Decanos de Enfermería (CNDE) ha iniciado un proceso de carácter participativo y transformador con el objetivo de renovar la Orden CIN de 2008 (CNDE, 2025).

Los resultados de este estudio deben contextualizarse dentro de un marco temporal específico, reconociendo que los requerimientos de formación pueden cambiar con el tiempo y ser susceptibles de actualizaciones. La heterogeneidad observada en las competencias analizadas hizo necesario delimitar un conjunto específico de ellas, lo que permitió identificar las relativas a la comunicación, aunque esto implicó no tener en cuenta el total de las competencias. No obstante, la amplitud de la muestra analizada, tanto de competencias como de centros universitarios contribuye a incrementar la validez y representatividad de los resultados, permitiendo una mejor aproximación a la realidad.

Conclusión

Aunque existen avances en la estandarización de las competencias de comunicación en los programas de Grado en Enfermería, sigue siendo un reto garantizar su inclusión en los planes de estudio. La falta de homogeneización en el concepto y en la clasificación de las competencias en general, y de comunicación en particular, dificulta su análisis y comparación entre las diferentes facultades. Al analizar los programas de las asignaturas específicas de comunicación se identifican una serie de competencias, vinculadas a la comunicación, más referenciadas: las básicas CB2 y CB4 del MECES, la competencia general CG11 y las competencias específicas CE6, CE8 y

La falta de consenso en la formación de competencias tanto generales como comunicativas en enfermería también tiene implicaciones en la calidad de la atención sanitaria

CE16 (Orden CIN/2134/2008) así como varias competencias transversales del Libro Blanco del Título de Grado en Enfermería (CT1, CT6, CT11, CT15, CT16, CT17, CT18). Es esencial seguir trabajando en la creación de marcos comunes que permitan a las universidades y centros educativos formar profesionales competentes, capaces de ofrecer una atención de calidad en el complejo entorno sanitario actual.

Contribuciones de los autores

Los autores participaron igualmente en la elaboración del manuscrito y aprobaron la versión final presentada.

Financiación

Esta investigación no recibió financiación externa.

Declaración de disponibilidad de datos

Los datos presentados en este estudio pueden ser solicitados al autor de correspondencia.

Conflicto de interés

Los autores declaran que no hay conflicto de interés.

Referencias

- Alexander, M. F., & Runciman, P. J. (2013). Marco de competencias del CIE para la enfermera generalista: informe del proceso de elaboración y de las consultas. Consejo Internacional de Enfermeras.
- Álvarez Comino, M. J. (2016). Relación y comunicación eficaz con los pacientes, los familiares y el equipo asistencial. In Competencias en las Prácticas Clínicas en Ciencias de la Salud. Guía de estrategias y recursos para su desarrollo y evaluación. (pp. 68–89). Editorial Médica Panamericana.
- ANECA. (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Enfermería. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- Castro Pais, M. D., Mallo Rey, M. M., & Belmonte Otero, I. (2023). Inserción laboral de egresados universitarios de Ciencias de la Educación: un análisis de las competencias mejor valoradas en su desempeño profesional. PUBLICACIONES, 53(1), 17–48. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.27984>
- Conferencia Nacional de Decanas y Decanos de Enfermería (CNDE). (2025). Construyendo hoy la Enfermería del mañana: proceso de reforma de la Orden CIN. <https://www.cnde.es/noticias-eventos/noticias/572-construyendo-hoy-la-enfermeria-del-mañana-proceso-de-reforma-de-la-orden-cin>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto - Fase 1. In Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- Lara Domínguez, R., & Vázquez Rebolledo, G. J. (2023). Diseño de plan de estudios para la educación universitaria desde el enfoque del humanismo crítico. Revista Crítica Con Ciencia, 2(3), 311–223. <https://doi.org/10.62871/revistacriticaconciencia.v2i3.336>
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. Profesorado, 20(1), 311–322. <http://hdl.handle.net/10481/42564>
- Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades. (2025). Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>

Orden CIN/2134/2008, de 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, 174 Boletín Oficial del Estado 31680 (2008). <https://www.boe.es/boe/dias/2008/07/19/pdfs/A31680-31683.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). Proyecto de Definición y Selección de Competencias(DeSeCo).<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Pérez Martín, A. M. (2022). Consenso Iberoamericano sobre competencias comunicacionales (CCC) para estudiantes de Grado en Enfermería. Universidad Francisco de Vitoria.

Real Decreto 861/2010, de 2 de Julio, Por El Que Se Modifica El Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, Por El Que Se Establece La Ordenación de Las Enseñanzas Universitarias Oficiales, Boletín Oficial del Estado (2010). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>

Sabater Mateu, M. P. (2007). Formación enfermera en competencias específicas y referentes teóricos: una visión contrastada. *Àgora d'Infermeria*, 11, 1–10. <https://hdl.handle.net/2445/47866>

Sajjad, S., Salam, A., Manzoor, K., Bangulzai, A., Nisar, M., & Haider, Q. (2022). A Research Study on Clinical Education, Psychology Teaching and Discussion on Techniques, Difficulties, and Current Practice. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 16(1), 1270–1272. <https://doi.org/10.53350/pjmhs221611270>

Sastre-Fullana, P., De Pedro-Gómez, J. E., Bennasar-Veny, M., Serrano-Gallardo, P., & Morales-Asencio, J. M. (2014). Competency frameworks for advanced practice nursing: a literature review. *International Nursing Review*, 61(4), 534–542. <https://doi.org/10.1111/inr.12132>

Sobrino García, J. J., & Rubio Alonso, M. (2016). El nuevo modelo formativo en el proceso de aprendizaje de las prácticas clínicas en el Espacio Europeo de Educación Superior. In *Competencias en las Prácticas Clínicas en Ciencias de la Salud: Guía de estrategias y recursos para su desarrollo y evaluación*. (1st ed., pp. 20–27). Editorial Médica Panamericana.

Terrón López, M. J., Díaz-Meco Conde, R., Rubio Alonso, M., Bustos Martínez, M., Martíáñez Ramírez, N., & Levy Benasuly, A. (2016). Definición y clasificación de competencias. Integración de las competencias en las prácticas clínicas en Ciencias de la Salud. In *Competencias en las Prácticas Clínicas en Ciencias de la Salud. Guía de estrategias y recursos para su desarrollo y evaluación*. (pp. 28–43). Editorial Médica Panamericana.

Torbay Betancor, Á., Muñoz de Bustillo Díaz, M., & Hernández Jorge, C. (2001). Los estudiantes universitarios de carreras asistenciales: Qué habilidades interpersonales dominan y cuáles creen necesarias para su futuro profesional (Vol. 78, pp. 1–18). Aula Abierta.

Vázquez-Calatayud, M., & González-Luis, H. (2023). La comunicación 360° en las unidades de cuidados intensivos: retos y oportunidades de las enfermeras. *Enfermería Intensiva*, 34(2), 57–59. <https://doi.org/10.1016/j.enfi.2023.04.001>