

# IV Memoria de Actividades Docentes en el Marco del EEES de la Universidad de Almería

(Curso académico 2009-2010)



## CRÉDITOS

COORDINADORES:

Josefa Márquez Membrive  
Teresa Belmonte García  
Javier Roca Piera

EDICIÓN:



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA  
Servicio de Publicaciones

ISBN:  
DEPÓSITO LEGAL:

978-84-693-8097-0  
AL 1353-2010

DISEÑO Y PROGRAMACIÓN:

**LIENZODIGITAL**



# IV Memoria de Actividades Docentes en el Marco del EEES de la Universidad de Almería

## (Curso académico 2009-2010)



### AUTORES DE LAS COMUNICACIONES

Fernández García, Rubén	Construyendo el Título de Grado en Fisioterapia: Innovación Docente en la Universidad de Almería.	Innovación
	Innovación Docente y Uso de las TICs en la Asignatura "Primeros Auxilios desde la Fisioterapia".	M. Didácticos
Fernández Martínez, Antonio	Implantación de ABP en Asignaturas de Informática	Innovación
	ABP en la Universidad de Almería y su Internacionalización.	M. Didácticos
Fernández Prados, Juan Sebastián	Herramientas de la Web 2.0 para Mejorar la Docencia Universitarias del Siglo XXI	Innovación
Fernández Sánchez, Manuel	Construyendo el Título de Grado en Fisioterapia: Innovación Docente en la Universidad de Almería.	Innovación
	Innovación Docente y Uso de las TICs en la Asignatura "Primeros Auxilios desde la Fisioterapia".	M. Didácticos
Fernández Sola, Cayetano	El Seminario Clínico como método docente para complementar la formación Práctico-clínica.	Innovación
	La Experiencia Quirúrgica del Paciente a Través del Role-Playing y su Grabación en Vídeo.	M. Didácticos
Frías Zorrilla, Antonio	Diseño y Organización de las Nuevas Asignaturas de Didáctica de la Matemática en la Titulación de Maestro en Educación Primaria.	Innovación
	Elaboración de Materiales Didácticos en Soporte Informático para la Asignatura Desarrollo del Pensamiento Matemático en la Educación Infantil.	M. Didácticos



# IV Memoria de Actividades Docentes en el Marco del EEES de la Universidad de Almería

(Curso académico 2009-2010)



## INNOVACIONES DOCENTES

- **Aplicación de la Taxonomía de Bloom a la Evaluación de Competencias en Ingeniería.**  
Agüera Vega, Francisco; Carreño Ortega, Ángel; Martín Gil García, José; Pérez Alonso, José; Sánchez Herмосilla López, Julián; Vázquez Cabrera, Javier.
- **Evaluación Interuniversitaria de la carga mental de alumnos en Experiencias Piloto (EEES) frente a otros que no lo están en asignaturas relacionadas con “Motores” y “Mecanización Agraria”.**  
Callejón Ferre, Ángel Jesús; López Martínez, José Antonio; Velázquez Martí, Borja; Linares Anegón, Pilar; Suárez de Cepeda Martínez, Mariano.
- **El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) Como Herramienta para la Mejora de la Docencia de Gestión de Empresas.**  
Marín Carrillo, María Belén.
- **El Seminario Clínico como método docente para complementar la formación Práctico-clínica.**  
Fernández Sola, Cayetano; Granero Molina, José; Aguilera Manrique, Gabriel; Pérez Galdeano, Antonia; Carmona Samper, Esther; Torres Navarro, María del Mar; Moreno López, José María; Jiménez López, Francisca Rosa.
- **La metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como instrumento de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del Marketing.**  
Sáez González, Elvira; Gázquez Abad, Juan Carlos; Martínez Puertas, Sergio; Giménez Torres, María Luisa; Iniesta Bonillo, M<sup>a</sup> Ángeles; Sánchez Fernández Raquel; Aznar Sánchez, José Ángel.
- **Aprendizaje/Servicio en Química.**  
Ortiz Salmerón, Emilia; Socías Viciano, María del Mar; Andújar Sánchez, Montserrat; Cámara Artigas, Ana; Ureña Amate, María Dolores.
- **Diseño y Organización de las Nuevas Asignaturas de Didáctica de la Matemática en la Titulación de Maestro en Educación Primaria.**  
Gil Cuadra, Francisco; Romero Albadalejo, Isabel María; Codina Sánchez, Antonio; Frías Zorrilla, Antonio; Moreno Carretero, María Francisca.



# **El Seminario Clínico como método docente para complementar la formación práctico-clínica.**

FERNÁNDEZ SOLA, C.; GRANERO MOLINA, J.; AGUILERA MANRIQUE, G.; PÉREZ GALDEANO, A.; CARMONA SAMPER, E.; TORRES NAVARRO, M. M.; MORENO LÓPEZ, J. M.; JIMÉNEZ LÓPEZ, F. R.

Seminario Clínico como Método Docente para la Integración Teoría-Práctica

[cfernan@ual.es](mailto:cfernan@ual.es) <http://www.ual.es>

## *Resumen:* -INTRODUCCIÓN / OBJETIVOS

La formación práctica juega un papel fundamental en la adquisición de competencias por parte del alumno. Pero a esta formación práctica se asocian dos fenómenos ampliamente descritos: (1) El alumno afronta este período como un elemento sumamente estresante, y (2) la falta de integración entre teoría y práctica.

El presente proyecto trata de desarrollar un Seminario Clínico (SC) como herramienta que posibilite, por una parte la reflexión compartida sobre las experiencias vividas en las prácticas clínicas, que se ha evidenciado como estrategia efectiva en la reducción de estrés causado por las prácticas; y, por otra parte la integración entre la teoría estudiada en el aula y la práctica clínica, mediante la elaboración, discusión y resolución de casos clínicos reales aportados por los alumnos en prácticas.

## METODOLOGÍA

Para el contenido de cada sesión, combinamos las modalidades presencial y virtual:

A la semana de empezar las prácticas clínicas se realiza una primera sesión del seminario consistente en reuniones con grupos de 10 a 12 alumnos en el mismo centro de trabajo donde realizan sus prácticas. En esa primera sesión el profesor de la facultad explica los objetivos del seminario y cada alumno interviene explicando las características de la unidad o servicio donde está asignado; las impresiones y experiencias vividas en su relación con los compañeros, profesionales, pacientes y familiares; las dificultades aparecidas en la realización de distintos procedimientos, etc. En la plataforma virtual de las prácticas asistenciales se crea un foro de experiencias donde los alumnos de forma permanente pueden intercambiar esta información y experiencias.

Durante la última semana de prácticas se realiza la segunda sesión del seminario, que comprende un balance general de la estancia clínica y un estudio de casos en el que ponemos en relación la práctica profesional con los aspectos teóricos de las asignaturas. En la plataforma virtual se crea un foro de casos clínicos donde los alumnos suban y discutan sobre los casos clínicos reales trabajados en las prácticas.

En la última sesión presencial se pide a los alumnos que hagan una evaluación de la experiencia docente mediante la respuesta a un cuestionario abierto.

Se analizan los discursos (transcripción, categorización...) con ayuda del ATLAS. Ti 6.0.

## RESULTADOS

La valoración global de los resultados de la experiencia es altamente positiva, por parte de profesores y alumnos habiéndose revelado como una herramienta útil al menos en tres sentidos:

- Reduce el estrés causado por la práctica clínica, sobre todo en alumnos novicios.
- Favorece la integración entre teoría y práctica posibilitando una discusión de la experiencia práctica desde los supuestos teóricos de cada asignatura.
- Como principal tema emergente, los alumnos señalan que obtienen un aprendizaje significativo, pues está basado en sus propias experiencias y las de sus compañeros. En ese aprendizaje el profesor tiene un papel que ha sido definido por los propios alumnos como de facilitador, mediador o moderador.

La modalidad virtual ha tenido escaso seguimiento debiéndose diseñar estrategias para un mejor aprovechamiento de la plataforma virtual en la formación práctico-clínica.

Algunas de las dificultades aparecidas en el desarrollo de esta experiencia quedarán superadas en el Grado, pues al ser el Prácticum una asignatura, dispondrá de su propio curso en la plataforma virtual y de dedicación suficiente en la ordenación docente para desarrollar los seminarios clínicos. Así mismo esta experiencia sugiere que para dotar de contenidos apropiados para el aprendizaje a esos seminarios, el profesor del Prácticum debe consensuarlos con los profesores de las asignaturas más relacionadas con el prácticum en cuestión.

## 1 Introducción

La importancia de la educación clínica en el currículum de los estudiantes de enfermería cobra relevancia desde que un creciente cuerpo del pensamiento educativo pone de relieve la naturaleza social y cultural del conocimiento y particularmente el papel que juegan la práctica y la experiencia en el desarrollo de las competencias profesionales [1].

En enfermería el tiempo dedicado por los estudiantes al aprendizaje en entornos clínicos puede oscilar entre el 40% en Finlandia y el 50% en Reino Unido o España [2], [3], tratándose en todo caso de un período de suma importancia al que se debe prestar atención desde la facultad [4], [5].

Las investigaciones sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes de enfermería durante sus prácticas clínicas se suceden desde las últimas décadas [5], [6], [7]. En general los estudios han descrito que los alumnos experimentan ansiedad [8]; sensación de abandono y de incompetencia [9]; choque con la realidad o brecha teórico-práctica [10], [11]; vergüenza y humillación [12]; sensación de transitoriedad que les impide integrarse en el equipo y tensiones generacionales [5] o sentirse ignorados e invisibles [13]. En ocasiones los alumnos perciben que han de funcionar como miembros cualificados del equipo clínico [14] o como “trabajador precario con remuneración educativa” [15].

En la literatura se describen diversas estrategias para reducir el estrés de las prácticas, aumentar el rendimiento del estudiante e integrar teoría y práctica. Algunas de ellas consisten en reuniones periódicas con los alumnos en prácticas denominadas como programas de supervisión [2], [16] o seminarios clínicos [17]. En esa línea, Beck ha señalado que compartir experiencias con compañeros y profesores de una forma estructurada supone un apoyo necesario pues, al participar en esas sesiones, el estudiante toma conciencia de que no es el único que experimenta estos sentimientos [9].

Lauder et al [18] señalan como la causa fundamental de la brecha teórico-práctica la dificultad de transferencia de los conocimientos adquiridos en una situación (el aula) a otra (la práctica). Por su parte Field [1] advierte que quienes defienden la primacía del entorno social (clínico) del aprendizaje, olvidan que la relación recíproca entre teoría y práctica es clave para el aprendizaje profesional. Otros han ido más allá al calificar a la brecha teórico-práctica como inevitable e incluso necesaria [17], [19]. En todo caso lo que estos autores proponen, más que superar la brecha teórico-práctica, es la integración de teoría y

práctica como elemento que contribuye al carácter disciplinar y científico de la enfermería.

Esta línea de integrar teoría y práctica se ha aplicado también en entornos clínicos simulados, Wong et al., [20] desarrollan una experiencia de Problem-Based Learning (PBL) como metodología que puede surtir los efectos del aprendizaje clínico en entornos reales, aportando realismo en un entorno seguro y estable. Proponen investigaciones basadas en el estudio de casos de pacientes reales, para validar en la práctica clínica el proceso de PBL. También en éste proyecto el alumno aportará casos clínicos reales, atendidos en las prácticas clínicas y el profesor adoptará un papel de facilitador del aprendizaje aportando recursos para compartir información y dirigiendo las intervenciones en el debate, etc.

La integración teoría-práctica también se buscará mediante el debate en el que se pedirá a los alumnos una lectura crítica de la manera de proceder en la práctica a la luz de lo estudiado en las clases teóricas. Eso evita el fenómeno descrito por Corlett [11] consistente en que ante la diferencia entre teoría y práctica, el alumno tiende a desestimar la credibilidad de la profesora en lugar de hacer un análisis crítico de lo visto en la práctica.

En el diseño del Grado en Enfermería las prácticas clínicas se desgajan de las asignaturas en las que se tradicionalmente se inscribían, creándose los Prácticum, que, en número de 7, tendrán la consideración de asignaturas independientes. Por ello los resultados de éste grupo docente serán de utilidad para el diseño de los *prácticum*, de manera que éstos integran la teoría vista en distintas asignaturas con las prácticas clínicas. Así mismo servirán para definir la función del profesor de Prácticum y del Coordinador de Prácticas clínicas del Sistema Sanitario Público de Andalucía.

Desde que se iniciara en la Universidad de Almería las experiencias piloto para la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la titulación de Enfermería se sumó a las mismas. Ello ha supuesto un cambio en la concepción del proceso enseñanza aprendizaje, suponiendo además un amplio arsenal metodológico para el logro de las competencias de los alumnos [21], [22].

En ese marco de adaptación a la construcción del EEES, la Universidad de Almería promueve la generación de grupos de innovación docente mediante las convocatorias del Comisionado para el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Así el presente Grupo de Innovación Docente trata de dar respuesta a los objetivos de la convocatoria 2009-10:

### **Objetivos generales:**

- (1) Diseñar y concretar herramientas para la mejora de la docencia en el marco del EEES.
- (2) Aumentar los procesos de trabajo colaborativo entre los distintos agentes de la formación
- (3) Potenciar la tutoría de orientación como método docente
- (4) Desarrollar instrumentos adecuados para la evaluación de la adquisición de la competencia.
- (5) Facilitar un instrumento de seguimiento de cada experiencia de innovación docente, que permita realizar una autoevaluación sobre el grado de cumplimiento de objetivos y satisfacción de los agentes implicados

### **Objetivos operativos:**

- (1) Cada docente incorporará en la plataforma virtual una herramienta de comunicación para comentar y compartir las experiencias clínicas.
- (2) Cada docente incorporará en la plataforma virtual una herramienta de comunicación para presentar, discutir y resolver casos clínicos reales
- (3) Cada profesor participante, cuando lo permita su ordenación docente” celebrará al menos una sesión presencial sobre las experiencias de los alumnos en las prácticas clínicas
- (4) Cada profesor participante, cuando lo permita su ordenación docente, celebrará una sesión presencial, en grupos reducidos, de ABP con casos reales aportados por los alumnos.
- (5) Evaluar la satisfacción de los agentes implicados mediante estudios cualitativos
- (6) Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la experiencia de innovación docente.

## **2 Tema trabajado en el grupo docente**

### **2.1. Método de trabajo**

- (1) Fase preliminar: La gestación del Grupo Docente se desarrolla a raíz de la convocatoria del Comisionado para el Espacio Europeo mediante reuniones del coordinador con los profesores participantes entre el 5 y el 11 de noviembre de 2009. Estas reuniones tienen lugar en los respectivos despachos de profesores participantes, y durante las mismas se presentaron los objetivos y plazos de la convocatoria, se aportaron y discutieron ideas para concurrir a la misma, se eligió la temática a desarrollar y se hizo un reparto inicial de tareas.

- (2) Presentación. La propuesta fue presentada a los participantes en una reunión en el Seminario del Departamento de Enfermería y Fisioterapia el 17-nov-2009. En la sesión de trabajo se discutió sobre la misma, llegándose a acuerdos sobre la redacción definitiva.
- (3) Presentado el proyecto en plazo y forma, el día 25 de enero de 2010, en sesión virtual, se proporciona información sobre la evaluación externa del proyecto y resolución provisional del Comisionado
- (4) La primera reunión de seguimiento se celebra con vistas al inicio de las prácticas clínicas, el día 26 de febrero de 2010, donde se recaba de los participantes información del estado de los trabajos con vistas al inicio de las prácticas clínicas, se acuerda la elaboración de calendarios de sesiones presenciales y se informa sobre la difusión del proyecto.
- (5) La segunda sesión de seguimiento tiene lugar el día 5 de mayo de 2010, antes de la finalización de las prácticas clínicas. Se procede a realizar un análisis de las experiencias en sesiones presenciales, un análisis de sesiones virtuales, aportación de datos sobre utilización de Web CT y resto de evidencias.
- (6) La evaluación de la experiencia se realiza en sesión de trabajo virtual en la que se pide a cada profesor participante que aporte su evaluación de la experiencia, información sobre las publicaciones de las mismas y propuestas de mejora.
- (7) La evaluación de los alumnos se realiza en la última sesión presencial, donde se pide a los alumnos que hagan una evaluación de la modalidad presencial mediante la respuesta a un cuestionario abierto. Se recogen y analizan 63 cuestionarios. Se transcriben las respuestas y se analizan mediante la lectura, relectura, codificación abierta y categorización o codificación axial con ayuda del ATLAS. Ti 6.0.

### **2.2. Desarrollo de la experiencia**

#### **MODALIDAD PRESENCIAL**

La fase presencial ha sido posible gracias a que los participantes han realizado sesiones presenciales sin estar éstas recogidas en su ordenación docente. La incorporación al grupo docente de la profesora coordinadora de prácticas de la UAL ha posibilitado la realización de sesiones presenciales en la Empresa Pública Hospital de Poniente.

#### **FASE/MODALIDAD VIRTUAL**

Para la modalidad virtual se crearon dos cursos en la plataforma virtual de la UAL (“Prácticas de segundo”

y “Prácticas de tercero”). Como profesores de ambos cursos se incluyeron a dos miembros del presente Grupo Docente. Esta acción que contó con dificultades, pues los alumnos no se matriculan en una asignatura de prácticas sino que éstas forman parte de numerosas asignaturas, resultó crucial pues facilitó la comunicación directa con los alumnos y disponer en un entorno unificado todo lo relativo a las prácticas, incluidos los foros del seminario clínico (Foro de experiencias y Foro de casos).

- Foro de experiencias: la plataforma ofreció un foro de discusión donde el estudiante comenta y comparte sus experiencias, expone sus dificultades o quejas respecto del entorno clínico de aprendizaje, etc. El profesor ha participado moderando las intervenciones, orientando ante las dudas o problemas o dirigiéndose, en su caso, a las instancias adecuadas para la resolución de problemas
- Foro de estudio de casos: Un segundo foro ha servido de instrumento para el estudio de casos clínicos reales aportados por los alumnos. Los alumnos responden a las cuestiones planteadas por los profesores de cada asignatura aportando datos extraídos de la experiencia clínica. El profesor ha intervenido guiando las intervenciones, aportando información para la resolución de dudas y problemas, formulando preguntas al foro o a un alumno en particular para estimular la participación.

### 3 Resultados y aplicaciones prácticas realizadas

#### 3.1. Aplicación práctica desarrollada

##### FASE PRESENCIAL

Sesiones presenciales en los centros de la Empresa Pública Hospital de poniente:

- Centro de Alta Resolución de el Toyo: sesión de acogida el día inicial de cada rotación de 9-11h y sesión final el día 28 de mayo (9-13 h), ambas con alumnos de segundo curso. Participan un total 24 alumnos, con una media de 4 alumnos por rotación.
- Hospital de Poniente: sesión de acogida el primer día de cada período con 30 participantes por rotación. Sesión final el día 28 de mayo de 9 a 11 h con alumnos de segundo (10 alumnos) y en dos grupos (11-13 y 13-15 h) con alumnos de tercero.

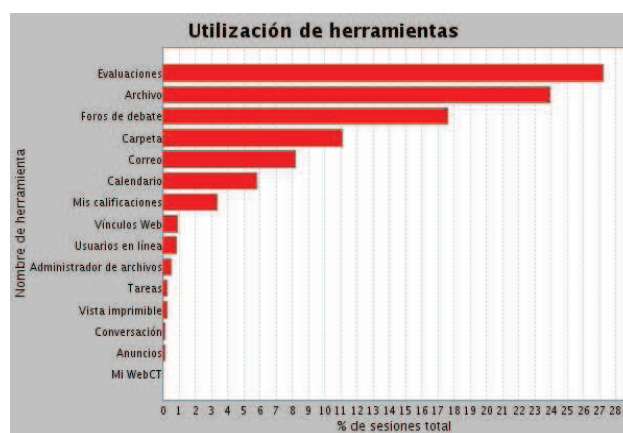
Sesiones presenciales en Hospital Torrecárdenas

- Sesiones presenciales de dos horas para 50 alumnos de segundo curso divididos en seis grupos durante los días 13 y 15 de abril. Al no estar reconocido en la ordenación docente sólo se

ha realizado una sesión presencial, dejando la sesión de acogida para los coordinadores de prácticas del SSPA.

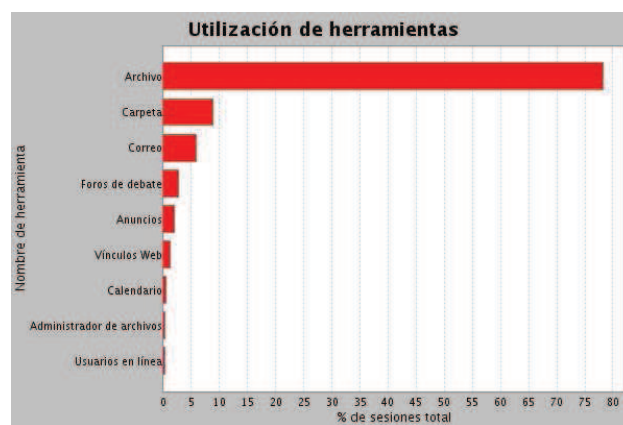
##### FASE VIRTUAL

- Se han producido un total de 28 entradas en los foros de debate de “Prácticas de segundo” y 75 entradas en el foro de imágenes de Enfermería radiológica (Figura 1).



**Figura 1:** Los foros de debate en “Enfermería Radiológica” ha sido el tercer elemento de la plataforma virtual de esa asignatura con más participación en porcentaje de sesiones.

- El foro de debate de “Prácticas de tercer curso” ha registrado 15 entradas (Figura 2).



**Figura 2:** La utilización de los foros de debate ha sido más limitada en el curso virtual “Prácticas de tercero”

#### 3.2. Resultados de la Evaluación

Indicamos para cada asignatura, una descripción de la actividad desarrollada y una valoración por parte del profesor sobre la utilidad de la experiencia<sup>1</sup>

<sup>1</sup> 1: nada recomendable; 2: no recomendable; 3: Indiferente; 4: recomendable; 5: muy recomendable.

### Enfermería Médico-Quirúrgica I (2º)

- Realización de sesiones presenciales en los entornos clínicos
- Utilización de Foros en la Web-CT
- Valoración global del profesor: 4-5 de recomendable a muy recomendable

### Procedimientos especiales en enfermería. 2º

- Definición de cuestiones a plantear en la fase presencial
- Valoración del profesor: 5 muy recomendable

### Fundamentos de Enfermería. 1º

- Incorporación de tareas (estudios de casos) para la fase presencial.
- Valoración del profesor: 4 Recomendable

### Enfermería Médico-Quirúrgica II. 3º

- Sesiones presenciales
- Foros en Web-CT.
- Valoración del profesor: 4

### Cuidados de enfermería a pacientes en situaciones especiales. 3º

- Definición de cuestiones a plantear en la fase presencial para alumnos que realizan prácticas en servicios especiales.
- Valoración del profesor: 3

### Enfermería radiológica 2º

- Foro de experiencias prácticas en Web-CT
- Foro de imágenes en la Web-CT.
- Valoración de la experiencia: 4-5 de recomendable a muy recomendable.

La valoración de la experiencia (modalidad presencial) por parte de los alumnos ha sido muy positiva como lo atestiguan los términos empleados por los alumnos para caracterizar al seminario al calificarlo de: productivo, eficiente, necesario, útil etc.:

“Bastante interesante para las pocas horas que se gastan” (Inf.16); “Lo veo útil, constructivo y necesario” (Inf.20)

El tema central que emerge del análisis de los discursos es el “Aprendizaje significativo entre pares guiado por el profesor”. Los alumnos han aprendido sobre procedimientos-cuidados: “He aprendido, por mis compañeros, sobre cuidados en especialidades donde yo no he hecho prácticas” (Inf.4); sobre el funcionamiento del hospital: “Los seminarios también sirven servido para conocer cómo funcionan y se organizan los demás servicios” (Inf.11) y sobre relaciones: “Reforzar las ideas sobre cómo tratar a las personas” (Inf.12). El aprendizaje se basa en las “experiencias de los compañeros”, jugando el profesor el rol de “guía” o “facilitador”.

El rol del profesor ha quedado también señalado en otros temas emergentes, como es el “carácter anti-estertor del seminario” o la “integración teórico-

práctica” “me desahoga bastante poder contar al profesor cuando tenemos algún problema” (Inf.6); “el profesor nos hace relacionar lo que hacemos en la práctica con lo que estudiamos en la asignatura” (Inf.25).

En definitiva se trata de un aprendizaje menos formal pero más significativo... “al aportar casos reales tratados por nosotros mismos” (Inf.28)

Los cambios sugeridos por los alumnos pueden verse en la figura 2.

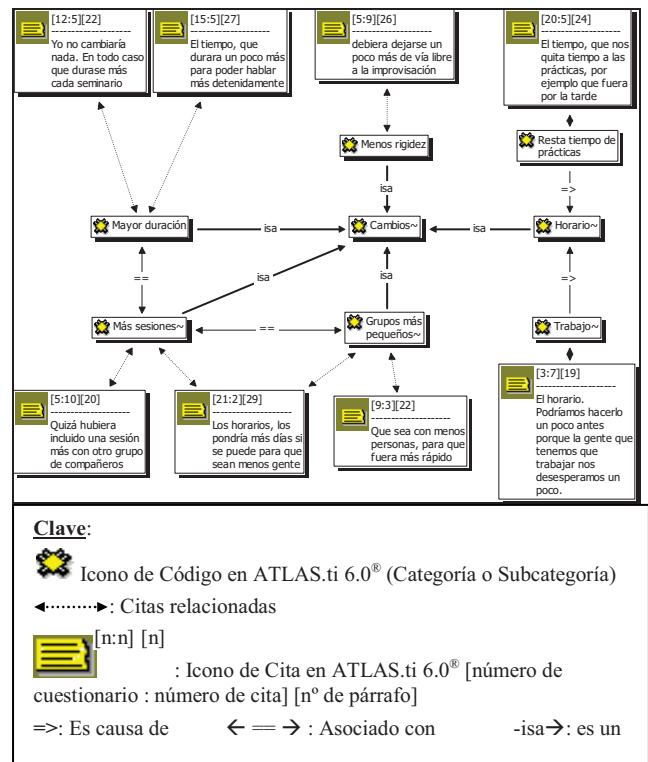


Figura 3: Cambios en el seminario clínico sugeridos por los alumnos

## 4 Conclusiones

En concordancia con experiencias anteriores, tanto propias como informadas en la literatura [2], [8], [14], [16], [17], la valoración global de los resultados de la experiencia es altamente positiva. La realización de encuentros o reuniones entre profesores de la facultad y alumnos en prácticas, desarrolladas en entornos clínicos (o en la misma facultad) se revela como una herramienta útil al menos en tres sentidos:

- Reduce el estrés causado por la práctica clínica, sobre todo en alumnos novicios.
- Favorece la integración entre teoría y práctica posibilitando una discusión de la experiencia práctica desde los supuestos teóricos de cada asignatura.



- Como tema emergente, los alumnos señalan que obtienen un aprendizaje significativo, pues está basado en sus propias experiencias y las de sus compañeros. En ese aprendizaje el profesor tiene un papel que ha sido definido por los propios alumnos como de facilitador, mediador o moderador.

El uso de la modalidad virtual ha sido limitado con excepción de una asignatura. El análisis de esos resultados sugiere que al alumno le es difícil mantenerse activo en numerosos cursos de la plataforma virtual (uno para la parte teórica de cada asignatura y otro para las prácticas asistenciales de todas las asignaturas).

Cuando la herramienta se ha insertado en la plataforma virtual de la asignatura y el profesor ha dirigido y/o estimulado la participación (caso de Enfermería Radiológica) los alumnos han realizado numerosas entradas, todas ellas rigurosas contribuciones al debate o comentarios sobre imágenes radiológicas inicialmente subidas por el profesor pero que pronto los mismos alumnos han tomado la iniciativa con imágenes propias. Todo ello contribuye indudablemente al desarrollo de las competencias generales (manejo de TICs, pensamiento crítico, capacidad de aplicar conocimientos, etc.) y específicas de la asignatura.

En cambio, cuando el foro se ha creado en un curso especial para las prácticas clínicas, con escasa dirección por parte del profesor, que no tiene acceso al mismo, el alumno se ha limitado a aportarse información o ideas sobre las prácticas en uno u otro servicio o unidad (foro de experiencias), pero no han aportado casos reales y discutido sobre los mismos.

Algunas de las dificultades aparecidas en el desarrollo de esta experiencia quedarán superadas en el Grado, pues al ser el Prácticum una asignatura, dispondrá de su propio curso en la plataforma virtual, y de un profesor con dedicación suficiente en su ordenación docente para desarrollar los seminarios clínicos. Así mismo esta experiencia sugiere que para dotar de contenidos eficientes y útiles para el aprendizaje a esos seminarios, el profesor del Prácticum debe consensuarlos con los profesores de aquellas asignaturas más estrechamente relacionadas con el prácticum en cuestión. En todo caso, coincidimos con Tanner [23] en que sigue siendo preciso el desarrollo y evaluación de estrategias de aprendizaje clínico que puedan resultar más eficaces y que optimicen los limitados centros clínicos.

### Referencias:

[1]Field, D.E. Moving from novice to expert – the value of learning in clinical practice: a literature

review. *Nurse Education Today*; Vol. 24, 2004, pp. 560-565.

- [2]Saarikoski, M., Leino-Kilpi, H., Warne, T. Clinical learning environment and supervision: testing a research instrument in an international comparative study. *Nurse Education Today*, Vol. 22, 2002, pp. 340-349.
- [3]Zabalegui, A., Cabrera, E. New nursing education structure in Spain. *Nurse Education Today*, Vol. 29, 2009, pp. 500-504.
- [4]Chan, D.S. Nursing students' perceptions of hospital learning environments- an Australian perspective. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, Vol.1, No.1, 2004, article 4. DOI: 10.2202/1548-923X.1002. Available at: <http://www.bepress.com/ijnes/vol1/iss1/art4>.
- [5]Newton, J.M., Billett, S., Ockerby, Ch. M. Journeying through clinical placements – An examination of six student cases. *Nurse Education Today*, Vol. 29, 2009, pp. 630-634.
- [6]Windsor, A. Nursing students' perceptions of clinical experience. *The Journal of Nursing Education*, Vol.26, No.4, 1987, pp. 150-154.
- [7]Campbell, I.E., Larrivee, L., Field, P.A., Day, R.A., Reutter, L. Learning to nurse in the clinical setting. *Journal of Advanced Nursing*, Vol.20, No.6, 1994, pp. 1125-1131.
- [8]Moscaritolo, L.M. Interventional strategies to decrease nursing student anxiety in the clinical learning environment. *Journal of Nursing Education*, Vol.48, No.1, 2009, pp. 17-23
- [9]Beck, C.T. Nursing students' initial clinical experience: a phenomenological study. *Int.J. Nurs. Stud.* Vol. 30, 1993, pp. 489-497.
- [10] Cahill, H.A. A qualitative analysis of student nurses' experiences of mentorship. *Journal of Advanced Nursing*, Vol.24, No.4, 1996, pp. 791-799.
- [11] Corlett, J. The perceptions of nurse teachers, student nurses and preceptors of the theory-practice gap in nurse education. *Nurse Education Today*, Vol. 20, 2000, pp. 499-505.
- [12] Bond, M.E. Exposing shame and its effect on clinical nursing education. *Journal of Nursing Education*, Vol. 48, No.3, 2009, pp. 132-140.
- [13] Curtis, J., Bowen, I., Read, A. You have no credibility: nursing students' experiences of horizontal violence. *Nurse Education in Practice*, Vol.7, No.3, 2007, pp. 156-163
- [14] Edgecombe, K., Bowden, M.. The ongoing search for best practice clinical teaching and learning: A model of nursing students' evolution to proficient novice registered nurses. *Nurse Education in Practice*, Vol.9 No.2, 2009, pp. 91-101.

- [15] Vizcaya, M.F., Pérez, R.M., De-Juan, J., Domínguez, J.M., Cibanal, L., Siles, J. Nursing student's perceptions of the clinical learning environment: The social climate. *Evidentia [Digital Review]*. 2004, Available at: <http://www.index-f.com/evidentia/n2/31articulo.php>. (Access 8/8/08)
- [16] Severinsson, E.I. Bridging the gap between theory and practice: a supervision program for nursing students. *Journal of Advanced Nursing* Vol. 27, 1998, pp. 1269-1277.
- [17] Owen, S., Whewey, J., Anderson, M. The use of a journal club and clinical seminars on a 4-year undergraduate, pre-registration mental-health nursing degree. *Nurse Education Today*, Vol.21, No.4, 2001, pp. 297-303.
- [18] Lauder, W., Sharkey, S., Booth, S.,. A case study of transfer of learning in a family health nursing course for students in remote and rural areas. *Nurse Education in Practice*, Vol.4, No.1 2003, pp. 39-44.
- [19] NSH Executive. *Integrating theory and practice in nursing: a report Commissioned by the Chief Nursing Officer / Director of Nursing*. NSH Executive, Leeds. 1998.
- [20] Wong, F.K.Y., Cheung, S., Chung, L., Chan, K. Chan, A., To, T., Wong, M., 2008. Framework for adopting a Problem-Based Learning approach in a simulated clinical setting. *Journal of Nursing Education*, Vol.47, No.11, pp. 508-514.
- [21] Allen M, Ogilvie L, Internationalization of higher education: potentials and pitfalls for nursing education. *International Nursing Rev.*, Vol.51, No.2, 2004, pp.73-80.
- [22] Granero Molina J. El desarrollo de competencias y la elaboración de la guía docente en enfermería médico-quirúrgica. *Desarrollo Científico Enferm*, Vol.13, No.1, 2005, pp.10-15.
- [23] Tanner, C.A. From Mother Duck to Mother Lode: Clinical education for deep learning. *Journal of Nursing Education*, Vol. 49, No. 1, 2010, pp. 3-4