

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS HOLGUÍN.  
POLICLÍNICO UNIVERSITARIO: “JULIO GRAVE DE PERALTA”  
MAESTRIA EDUCACIÓN MÉDICA.**



**TITULO: Propuesta de indicadores para evaluar las competencias docentes del claustro de profesores del Policlínico Universitario “Julio Grave de Peralta.” Diciembre 2010 - Febrero 2012.**

**AUTOR: Dr. Elber Sánchez Serrano.**

**Especialista de primer grado en Ginecobstetricia.**

**Profesor Asistente.**

**TUTOR: MsC. Dra. Rosa González Miranda.**

**Especialista de 1er. Grado en Administración y Organización de Salud. Profesora Auxiliar Universidad de Ciencias Médicas Holguín.**

**TESIS PARA OPTAR POR LA CONDICIÓN DE MÁSTER  
EN EDUCACIÓN MÉDICA SUPERIOR.**

**Holguín.**

**2012**

**“Año 54 de la Revolución”.**

**PENSAMIENTO:**

“El fin de la educación no es hacer al hombre nulo, por el desdén o el acomodo imposible al país en que ha de vivir; si no prepararlo para vivir bueno y útil en él “

José Martí

## **DEDICATORIA.**

A mis padres por servirme de guía en la vida, a mis hermanos por apoyarme siempre, a todos mis profesores por contribuir a mi formación.

**AGRADECIMIENTOS:**

A todas las Personas que de una forma u otra contribuyeron para poder realizar este trabajo.

**NDICE:**

<b>Introducción. ....</b>	<b>1</b>
<b>Marco Teórico. ....</b>	<b>11</b>
<b>Diseño Metodológico.....</b>	<b>34</b>
<b>Resultados y Discusión. ....</b>	<b>39</b>
<b>Conclusiones. ....</b>	<b>62</b>
<b>Recomendaciones. ....</b>	<b>63</b>
<b>Bibliografía. ....</b>	<b>64</b>
<b>Anexos.</b>	

## **Resumen:**

Se realizó un estudio de desarrollo para la identificación de un grupo de competencias docentes básicas en los profesores que se desempeñan en la carrera de medicina y en especial los del ciclo básico en el Policlínico Universitario "Julio Grave de Peralta" en el periodo Diciembre 2010 a Febrero 2012 con el objetivo de diseñar una propuesta de indicadores para evaluar las competencias docentes básicas, se utilizaron métodos teóricos y empíricos con el propósito de efectuar un análisis del nivel de competencia docente en los profesores que con los fundamentos teóricos permitieron confeccionar la propuesta de indicadores. Se aplicó una encuesta a una muestra seleccionada de 25 docentes. Se emplearon procedimientos estadísticos para el análisis de los resultados y se elaboraron tablas a partir de la identificación de las necesidades de aprendizaje de los profesores estudiados, en relación con la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje y los referentes teóricos sobre el tema, se realizó un análisis integrador para evaluar los datos alcanzados, lo que permitió la caracterización de los profesores objeto de investigación en relación con las competencias docentes básicas. Se confirmó la necesidad del sistema de acciones. Se tomaron en consideración los principios metodológicos más actuales acerca de la formación de recursos humanos en la educación superior en sentido general y en particular en la educación médica superior. Se consignaron una serie de fallas en las competencias docentes básicas que nos permitió confeccionar una propuesta de indicadores encaminadas a mejorar la evaluación de los docentes.

## **INTRODUCCION**

### **ANTECEDENTES:**

Los análisis de las competencias profesionales en salud, vienen desarrollándose internacionalmente desde finales de la década del 70 y el comienzo de los años 80, donde la piedra angular ha sido la realización de exámenes externos, ejecutados por profesores o evaluadores que no forman parte del claustro de la institución docente o del colectivo del centro cuyos candidatos son evaluados. Es precursor en este trabajo el sistema de educación médica de Gran Bretaña.<sup>1</sup>

Como algo novedoso se manifiesta hoy el enfoque educativo basado en normas de competencia, que tiene su principal exponente en Inglaterra como referíamos con anterioridad, y en algunos otros países de la Unión Europea, como por ejemplo España, donde las Facultades de Medicina han iniciado un nuevo proceso de reforma curricular en el marco de la creación del Espacio Común Europeo de Educación Superior (Acuerdos de Bolonia). Uno de los puntos claves de dicho proceso es la necesidad de "estructurar los currículos en base a competencias" por ello han empezado a trabajar en este sentido y su finalidad está dirigida a que cualquier graduado sea competente y pueda ser empleado en diferentes países. Existen otros modelos como el de Francia y el de Australia en el que las competencias tienen un enfoque más abarcador, tomando en cuenta también valores y actitudes, pero en forma integrada al saber y saber hacer.<sup>2</sup>

Según encuestas realizadas recientemente, la mayor parte de médicos en España opina que a partir de la formación médica continuada y la evaluación de la competencia, podría introducirse un sistema de recertificación, que contemplará la formación médica continuada "remedial" como ayuda al profesional con problemas de competencia - recertificación.<sup>3</sup>

En lo que respecta a América Latina, en mayo de 1998, y con el auspicio de la Organización Panamericana de la Salud, se realizó en Lima, Perú, una primera reunión en la que países como Brasil, Chile, Cuba, México, Paraguay y Perú presentaron trabajos relacionados con los proyectos para modificar la formación

de personal técnico del área de salud, de una basada en objetivos a otra que se sustente en el desarrollo de competencias. Las tendencias que caracterizan esta actividad en dicha región dejan ver que aún existe un largo camino por andar para lograr verdadera correspondencia entre la evaluación de la competencia profesional y la producción de bienes materiales y servicios,"requiriendo mayores acciones para revertir sus beneficios en la población en general y en la consolidación del potencial profesional y técnico de cada país".<sup>4</sup>

En Cuba, las primeras incursiones al respecto quedaron adecuadamente recogidas en 1985, en el plan de estudio de la carrera Medicina. Durante todos estos años se han puesto de manifiesto diferentes criterios, que ayudan a deducir que la competencia profesional es la aptitud o capacidad para desarrollar de forma idónea una actividad o tarea, la educación médica en nuestro país se halla inmersa en un complejo proceso de transformación, a través de la sistemática incorporación del nuevo modelo pedagógico, centrado en la formación del profesional en las áreas asistenciales, donde el docente desempeña un papel protagónico, insertado en los colectivos académicos.<sup>5</sup>

El quinquenio 1995-2000, fue marco propicio para iniciar por el Sistema Nacional de Salud en Cuba, un plan de acción con el objetivo de incrementar la calidad de los recursos humanos, del que uno de sus cuatro fundamentos es "la evaluación de la competencia y el desempeño profesional",<sup>6</sup> por lo que se introdujo esta actividad para profesionales, enfermeros y técnicos que laboran en el sistema, en estrecho vínculo con los profesores de formación y de superación posgraduada, combinando métodos de autoevaluación, evaluación cruzada y evaluación externa, labor en la que se trabajó arduamente, no obstante en los últimos años transcurridos en la presente década, no es posible mostrar iguales resultados.

Como todo proceso que se planifica y ejecuta, éste es susceptible de mejoras o de perfeccionamiento, lo que constituye un propósito actual del subsistema de Docencia Médica. Es importante lograr que se haga de forma sistemática y con bases científicamente probadas, ya que la evaluación de la competencia

profesional "se ve como un problema docente, y no como una herramienta para incrementar la calidad de los servicios y de la gestión de salud".<sup>6</sup>

Para llevar a cabo este proceso se deben tener en cuenta algunos elementos necesarios y un orden lógico de los mismos que garanticen el rigor en su aplicación. Esta evaluación puede incluir aspectos teóricos y prácticos, de carácter académico, laboral e investigativo y utilizar distintos instrumentos, tales como la observación del trabajo realizado, las preguntas orales o escritas, tareas, pruebas parciales, encuentros comprobatorios y otros que convengan a sus funciones, y que estimulen la iniciativa y creatividad del evaluado. La evaluación debe tener un carácter continuo, cualitativo e integrador.<sup>7</sup>

Esta es una tarea ardua pero imprescindible, si se desea desarrollar la evaluación de la competencia profesional del personal de Salud con la mayor calidad posible, con frecuencia se encuentra que no se tienen bien identificados los conocimientos, las habilidades y las actitudes que deben ser evaluados en los docentes

Las razones anteriormente expuestas constituyen premisas, que llevan a considerar muy seriamente la necesidad de asumir el proceso de determinación, evaluación y satisfacción de las necesidades educativas del personal de salud como una opción acertada y útil para encontrar la solución a problemas relacionados con este tema, que se investigan con relativa reiteración en las diferentes unidades docentes y asistenciales del Sistema Nacional de Salud.

Debido a que el personal docente puede desempeñar un papel decisivo en el desarrollo de la Educación Superior deberían propiciarse ambientes de trabajo que permitieran un desarrollo integral y una convivencia armónica, así como la importancia de su contribución al progreso de la humanidad y de la sociedad moderna. La labor de formación supone, en general, una doble profesión: el profesor universitario está obligado a ser un especialista en la materia de estudio que enseña y a la vez debe dominar las regularidades pedagógicas de esa labor, permitiéndole dirigirla hacia el logro de los objetivos trazados".<sup>8</sup>

El término "competencia" se ha destacado en los últimos años en ámbitos vinculados sobre todo con la formación, el desarrollo profesional y la actuación ocupacional y laboral, enfoque que encuentra gran aceptación en la comunidad científica de esta área de la educación médica. El reconocimiento de la complejidad de las condiciones actuales de vida llevó al planteamiento del concepto de competencia, que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluidas las destrezas y actitudes) en un contexto particular. En la vida profesional las personas acuden a otras que creen competentes y capaces para solucionar determinados problemas y situaciones, que no siempre coinciden con las que poseen una competencia formal avalada por un título académico, concedido oficialmente. Es necesario, por ello, diferenciar entre la capacidad oficial como atribución otorgada y la competencia real como habilidades logradas<sup>9</sup>.

Otros argumentos a favor de emplear el enfoque de enseñanza basado en competencias van en el sentido de propiciar que los individuos sean capaces de buscar la información pertinente en cada momento, seleccionarla, procesarla, interpretarla y apropiarse de ella para resolver nuevas situaciones. De la misma manera, se considera necesario apostar al conocimiento integrado para enfrentar la complejidad del mismo, ya que, se reconoce que no responde más a las divisiones tradicionales entre asignaturas o las clasificaciones de los saberes; igualmente, como consecuencia natural, se apunta a la necesaria formación integral de las personas (Cano, 2008).<sup>10</sup>

Las Universidades y facultades de Medicina de todo el mundo, han sido partidarias de iniciar la formación de sus profesionales, con una característica especial: integrar la educación a los procesos productivos y los servicios, con el propósito de mejorarlos. En relación con este aspecto, es importante enfatizar que los servicios en la atención médica tienen una relación muy estrecha con la población que los recibe y en ello radica que la atención primaria de salud adquiera un papel importante, por establecer una mayor vinculación con la comunidad; con el objetivo de prevenir las enfermedades y realizar promoción de salud, para

adecuar el contenido del programa de formación al cambio demográfico y del sistema de salud <sup>11</sup>

En el contexto de la educación médica se han efectuado considerables transformaciones, muestra de ello está en el cambio que algunas universidades han realizado en el proceso enseñanza-aprendizaje sobre el "enfoque centrado en el profesor" a la nueva propuesta de "enfoque centrado en el estudiante". También han existido cambios relacionados con el aprendizaje basado en la solución de problemas, liderado por universidades anglosajonas, así como la tendencia del currículo orientado hacia la comunidad <sup>12,13</sup>

Consecuentes con esto, nuevos métodos de evaluación van perfeccionando un cambio en la concepción de la formación de los recursos humanos en salud, sin embargo el cambio que demanda la sociedad contemporánea en relación con las competencias que corresponde tener un médico, debe conllevar cambios más profundos en el proyecto de la formación médica para asumir las tendencias contemporáneas de la práctica pedagógica referidas, para responder de forma esencial y sistémica al encargo que exige la sociedad actual al subsistema de Educación Médica <sup>14</sup>

Las competencias profesionales de los médicos generales son un tema central dentro de la educación médica debido a que son la base para el desarrollo de planes de estudio vigentes en varias universidades y que contribuyen a la inminente globalización de esta profesión, lo que obliga a que los estándares y los requerimientos de los médicos deban ser similares en todo el mundo. Una de las grandes dificultades en la implementación del enfoque de formación basada en competencias en el mundo de las universidades es la disparidad de criterios en cuanto a su concepción, metodología, técnicas de abordaje y orientación pedagógica, lo cual dificulta el trabajo educativo.

Para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido

científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de que en la Universidad enseñe a los profesores a educar para que los estudiantes aprendan a aprender.<sup>15</sup>

Si bien en la literatura consultada aparecen considerables referencias en relación con las tendencias y estrategias para la educación médica, la relación de la educación médica y el encargo social y las necesidades de la superación pedagógica del profesor como formador de recursos humanos en salud, no son frecuentes experiencias concretas relacionadas con la identificación de competencias docentes básicas en los profesores encargados de la formación de recursos humanos en salud.<sup>16</sup>

Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes y modernos medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.

En nuestro país el Sistema Nacional de Salud brinda excelentes condiciones para que el desarrollo y la evaluación de competencias transcurran exitosamente y a pesar de ello la práctica de la evaluación parece ir por otro lado y según el criterio de los docentes no incide en la mejora de sus competencias, además genera muchos conflictos que se resuelven otorgando a casi todos los evaluados puntajes o calificaciones máximas, apreciándose determinadas dosis de paternalismo, convirtiéndose la evaluación en un motivo de desestímulo para los de mejor competencias, en este contexto autores como Salas Perea, le asignan a la evaluación la función de favorecer al desarrollo de los profesionales de la salud y además prepararlos para conseguir un alto desempeño en la realización de sus actividades docentes, estar calificados para la investigación y desarrollar habilidades para dar respuesta a los problemas con una consecuente y real sistematización de la experiencia científica.<sup>17</sup>

El autor considera que los aportes fundamentales de esta investigación radican en los aspectos siguientes:

- Realizar un análisis histórico del comportamiento del tema en Cuba desde el triunfo de la Revolución, así como el diagnóstico de la situación actual del problema en el Policlínico Universitario.
- Elaborar una propuesta de indicadores para evaluar las competencias docentes básicas en los policlínicos universitarios, en correspondencia con las concepciones filosóficas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas imperantes en Cuba, para el logro de un proceso de evaluación más objetivo, preciso y desarrollador.

### **JUSTIFICACION:**

Con esta investigación nos proponemos identificar un grupo de competencias docentes básicas relacionadas con el desempeño profesoral en los escenarios del Policlínico Universitario propios de la carrera de Medicina, sin descartar su importancia teórica, práctica y social y realizar una propuesta de indicadores para evaluar el desarrollo del componente docente en estos profesionales.

El creciente aporte de los recursos humanos y financieros al Sistema Nacional de Salud y el de desarrollo científico técnico y social alcanzado en nuestro país han traído consigo la necesidad de abordar las transformaciones cualitativas indispensables para ofrecer una atención médica, estomatológica y de enfermería más especializada y de primera calidad.

La evaluación influye en lo que se enseña y determina de manera directa lo que los alumnos aprenden, dentro de la evaluación del aprendizaje se incluye la evaluación de la competencia profesional, como tarea primordial que el personal de la Educación Médica debe asumir con toda la responsabilidad y efectividad que esta encierra en sí, toda vez que permite conocer si nuestros egresados son capaces de cumplir su encargo social, y para ello se hace necesario que los profesores y en sentido general los evaluadores, sean capaces de superar viejos paradigmas. Como puede **observarse, desde el surgimiento del enfoque por**

competencias las perspectivas para su desarrollo muestran posibilidades restringidas o amplias y complejas, según la argumentación de distintos autores y las experiencias en diferentes países.

La Resolución No. 50/1982 del Ministerio de Educación Superior (MES) <sup>18</sup> constituyó el primer instrumento que vinculó la planificación, organización salarial y evaluación del trabajo de los profesores, regulaba el proceso de evaluación a través de los indicadores: trabajo docente educativo, trabajo metodológico, trabajo investigativo y superación. Además se tenían en cuenta otras actividades no incluidas en estos rubros, siempre que hubiesen sido previstas en el plan. Posteriormente se incluyeron otros aspectos, tales como el trabajo de extensión universitaria.

A partir de la aplicación en el Ministerio de Educación Superior de la Dirección por Objetivos (DPO), se realizó un cambio en la planificación individual de los profesores conformándose por los resultados individuales que tributan a las áreas de resultados claves y criterios de medidas del centro. Actualmente es la forma que se está realizando en todos los centros. A tal efecto al profesor se le evalúa y califica su desempeño en cada área de resultado clave y además se otorga una calificación integral.

En estudios preliminares desarrollados en el policlínico universitario “Julio Grave de Peralta” y por la experiencia docente del autor se han podido constatar debilidades en el proceso evaluativo de los docentes y sus resultados, entre las que se destacan las siguientes:

1. Pocos controles realizados a sus clases por parte de los directivos del policlínico y de la universidad lo que provoca que en ocasiones se hagan valoraciones inobjetables y habitualmente muy generales de su gestión didáctica y educativa.
2. Cada evaluador de su labor docente educativa suele tener una visión diferente de lo que es una gestión docente de alta calidad, y sus señalamientos están sesgado por esa visión.

3. En ocasiones perciben que los directivos les dan mayor importancia a sustentar una categoría general de la evaluación que pretenden acreditar, que al trabajo por la mejora de las insuficiencias detectadas.

4. También se han evidenciado resultados insuficientes en el desempeño tanto en el trabajo docente metodológico, educativo, de superación e investigativo de los docentes influenciado por no constituir la evaluación de su desempeño una herramienta para la mejora de sus competencias.

Por esa razón se hace necesario un sistema de evaluación que haga justo y racional ese proceso y que permita valorar su competencia con objetividad, profundidad, e imparcialidad. La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes.

**Aporte Teórico:**

Consiste en la fundamentación teórica pedagógica que permitió diseñar una propuesta de indicadores para evaluar las competencias docentes del claustro de profesores del Policlínico Universitario “Julio Grave de Peralta”, encaminadas al componente académico, didáctico y organizativo apoyándose en una identificación de necesidades de aprendizaje y caracterización de modos de actuación general de los profesores.

**Aporte práctico:**

Tributa una propuesta de indicadores para evaluar competencias docentes, con sus proposiciones, dirigido a elevar la preparación del profesional médico que se desempeña como profesor en la carrera de Medicina, en el Policlínico Universitario lo que contribuye al buen desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje y a la formación de un profesional médico competente.

El sistema de evaluación de las competencias de los docentes que se aplica actualmente en el Policlínico Julio Grave de Peralta, no está contribuyendo suficientemente al logro de un proceso objetivo, preciso y desarrollador lo cual nos motivo a realizar el presente trabajo y dar solución al siguiente **problema científico**: ¿Cómo favorecer la evaluación de las competencias docentes básicas en el claustro de profesores del Policlínico Universitario “Julio Grave de Peralta “

**Novedad del estudio:**

La relevancia que el autor le confiere a este estudio consiste en un esfuerzo por rescatar el sistema de evaluación de una serie de competencias docentes que deben caracterizar al profesor para el desempeño de una docencia comprometida con el modelo profesional en educación médica, que la sociedad actual exige y no encontramos antecedente de estudios similares en el Policlínico Universitario “Julio Grave de Peralta” encaminados a resolver dicha problemática.

## **MARCO TEÓRICO:**

### **Aproximación teórico-conceptual acerca de las competencias.**

El análisis del término competencia desde su surgimiento no ha estado exento de discusiones e interpretaciones múltiples. En la literatura que este es tratado se han podido constatar diferentes definiciones, dadas por la connotación atribuida según los puntos de vista e intereses de los diferentes autores.

La palabra Competencia se deriva del griego *agon* y *agonistes*, que indica “aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso, y por tanto, de aparecer en la historia”. El objetivo supremo que anhelaba todo ciudadano griego era ser triunfador en el combate, adquirir la posición de héroe, ver su nombre distinguido en la historia y su imagen recordada en mármol. A partir de Pitágoras y con Platón y Aristóteles, este concepto cambió su sentido para significar ser el mejor en el saber y el constructor de teorías rectoras de proyectos políticos; las competencias se desplazan desde habilidades y destrezas atléticas para triunfar, hacia exigencias culturales y cognitivas (Argudin, 2005).<sup>19</sup>

Una vieja definición del diccionario Larousse<sup>20</sup> de 1930 refería: “en los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades, y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere.

En otros trabajos ya se ha abordado de forma central el tema de la definición de las competencias, tanto en su dificultad conceptual como en sus implicaciones para acordar cuáles serían las apropiadas para cada nivel escolar y formación

profesional (Moreno, <sup>21</sup> 2009; Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck, <sup>22</sup> 2007).

Dentro del contexto académico, en el debate sobre el significado del concepto competencia se distinguen dos enfoques o posturas. La primera de ellas con una visión restringida, se centra en el análisis de las demandas externas, la cual describe lo que debe demostrar el individuo. La otra postura refleja una visión amplia o integradora que privilegia el análisis de lo que subyace en las respuestas de los sujetos, es decir, definida por los elementos cognitivos, motores y socio afectivos implícitos en lo que el individuo hace (Malpica, como se cita en Díaz y Rigo, 2000).<sup>23</sup>

Entre los principales autores que definen las competencias del profesorado, se encuentra Perrenoud <sup>24</sup> (2007) “El profesor debe de poseer un grupo de competencias básicas que deben de caracterizar la dirección del proceso docente: Competencias académicas, competencias didácticas y competencias organizativas.” definición que el autor adopta como sustento teórico para el desarrollo del presente trabajo.

Competencia académica: Dominio de los contenidos propios de su asignatura.

Competencia didáctica: Manejo de los componentes personales y no personales del proceso enseñanza-aprendizaje. Tratamiento sistémico de las categorías; objetivo, contenido, método, medios, formas de enseñanza y la evaluación como importante control de este sistema. Comprensión del proceso en su dimensión humana, y su valoración como un proceso bidireccional (relación alumno-profesor)

Competencia organizativa: Dominio de todo lo relacionado con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende.

Zabalza <sup>26</sup> (2003) y Cano<sup>25</sup> (2007), entre otros, también hacen referencia al tema de las competencias del profesorado.

En su libro Diez nuevas competencias para enseñar, Perrenoud<sup>24</sup> hace hincapié en que cualquier referencia tiende a pasar de moda porque las prácticas educativas cambian y el modo de concebirlas se transforma. Además, este referencial es un instrumento para pensar la práctica, debatir sobre la profesión, descubrir los aspectos emergentes o las zonas controvertidas, las diez competencias a las cuales hace referencia este autor son las siguientes:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Por ejemplo, concebir y hacer frente a situaciones, ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Por ejemplo, hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo. Por ejemplo, favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5. Trabajar en equipo. Por ejemplo, elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.
6. Participar en la gestión de la escuela. Por ejemplo, elaborar, negociar un proyecto institucional.
7. Informar e implicar a los padres. Por ejemplo, favorecer reuniones informativas y de debates.
8. Utilizar las nuevas tecnologías. Por ejemplo, utilizar los programas de edición de documentos.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Por ejemplo, prevenir la violencia en la escuela o la ciudad.

10. Organizar la propia formación continua. Por ejemplo, saber explicitar sus prácticas.

Las competencias son definidas por algunos estudiosos de la materia, para Marchesi<sup>27</sup> (2007), las competencias profesionales que debe desarrollar el docente son las siguientes: Ser competente para favorecer el deseo de saber de los alumnos y para ampliar su conocimiento, estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia escolar, ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos y ser capaz de desarrollar una educación multicultural.

Zabala y Arnau (2008)<sup>28</sup> después de hacer una revisión de distintas definiciones de competencia en el ámbito laboral y educativo, proponen conceptualizarla como: "La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada"

Por su parte Cano (2008)<sup>10</sup>, al abordar el tema de las competencias docentes, adopta la definición de Perrenoud <sup>24</sup> (2007), como "la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento".

Otra definición la enuncia Comellas <sup>29</sup> como: Aquella habilidad que permite la ejecución correcta de una tarea, lo que implica tanto la posesión de ciertos conocimientos como la práctica en la resolución de tareas, por lo que se dice que una persona es competente cuando es capaz de "saber, saber hacer y saber estar" mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos) que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja.

Las anteriores definiciones resaltan el aspecto de la complejidad de las tareas que se pretenden realizar de manera eficaz en contextos específicos, y el empleo de múltiples recursos cognitivos, psicomotores y afectivos en forma interrelacionada que se ponen en juego, resulta atractiva la forma de referirse a una persona competente como aquella que sabe, hace y sabe estar. Cualquiera de estas definiciones puede ayudar para la identificación de la actividad profesional de los docentes en términos de tipos de competencias e inclusive para su posible clasificación (genéricas/específicas; instrumentales/personales.)

En Cuba son numerosos los autores que han incursionado en el tema que nos ocupa, Nogueira Sotolongo M, Rivera Michelena N, Blanco Horta F, entre otros, que declaran que existe la necesidad de organizar una metodología para la evaluación de las competencias profesionales básicas del médico general, sustentada en un proceso de diagnóstico, cuyo objeto de investigación lo determina el proceso de formación continua de los Médicos Generales Integrales, y su campo de acción se delimita a la evaluación de las competencias profesionales de estos. Para ello proponen los siguientes componentes: diagnóstico, metodología para llegar a la determinación de las competencias básicas de acuerdo al contexto y carácter holístico que permita combinar la teoría con la práctica, contrastando los logros esperados con los alcanzados; constituyéndola en una actividad permanente, reflexiva y compartida entre evaluados y evaluadores.<sup>30</sup>

Otra definición entre investigadores cubanos es la de Forgas (2005)<sup>31</sup> "La competencia profesional es el resultado de la integración esencial y generalizada de un complejo conjunto sustentado a partir de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados". Son argumentos de este autor en esta definición el establecimiento de un conjunto de elementos para su posterior tratamiento. Ante todo, potenciar dentro de la definición el saber ser, el que se refiere a un individuo capaz de responder de

forma comprometida ante la sociedad, a partir de la integración psicológica y práctica de sus conocimientos adquiridos, sus habilidades profesionales y no profesionales, y los valores en función de dar solución a un problema profesional, el cual puede ser conocido o no, por lo que se infiere la cualidad del hombre de resolver problemas con un nivel de creatividad, a partir de la capacidad desarrolladora en el aprender a aprender.

En Estados Unidos, Canadá, prácticamente en todos los países europeos y en muchos latinoamericanos, el tema del enfoque por competencias ha estado cada vez más presente en las discusiones sobre los distintos niveles del sector educativo, a tal grado que se le considera como un discurso pedagógico ampliamente difundido y dispositivo para el cambio de las instituciones escolares en la sociedad del conocimiento (García–Cabrerero, Loredó, Luna y Rueda,<sup>32</sup> 2008; Luengo, Luzón y Torres,<sup>33</sup> 2008), así como un medio para lograr una enseñanza para la formación integral, en equidad y para toda la vida (Zabala y Arnau,<sup>28</sup> 2008).

A través del enfoque por competencias, se propone desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones inéditas, insuficientemente presentes en los sistemas escolares actuales. Las competencias, se afirma, aúnan el conocimiento conceptual, las inteligencias múltiples y actitudinal con sentido global y aplicativo (Cano, 2005)<sup>34</sup>. Otro argumento a favor de la enseñanza basada en competencias se expresa en las iniciativas que tienen por objeto modificar los programas de formación que se revisan a partir de acordar un conjunto de competencias genéricas y específicas, Moreno,<sup>21</sup> 2009.

Elena Cano<sup>35</sup> (2010) al retomar nuevamente este tema considera que las competencias docentes actuales, entendidas desde un paradigma ecológico, tratan de relacionar las interacciones entre los sujetos y su contexto que llevan a un mayor rendimiento. Por lo cual, las competencias no son un simple listado de aptitudes que hacen a alguien “valido” para la docencia ni repertorios de

actuaciones que pueden ejecutarse para ser un “buen docente”, sino esquemas de acción con reflexión personal y contextual, aplicados con criterio y sensibilidad. Además refiere que el rol del docente desde este enfoque por competencias puede estructurarse en dos tipos de tareas: la tarea del profesorado como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la tarea de conocedor disciplinar que comporta la intervención curricular (aunque este conocimiento pedagógico de planificación curricular es esencialmente tarea colegiada).

En México, la Subsecretaría de la Educación Media Superior (SEMS, 2008) <sup>36</sup> define las competencias que debe cumplir el profesor en este subsistema: Organizar su propia formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, planificar los procesos de enseñanza y el aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias, y los que ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional, evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo, construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes, participar en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoyar la gestión institucional.

En la visión amplia, se puede ubicar a la OCDE, la Comisión Europea (Como se cita en Cano<sup>25</sup>, 2007), Perrenoud (2007)<sup>16</sup>, Epstein y Hundert (Como se cita en García,<sup>32</sup> et al.,2008) y Zabalza (2003)<sup>26</sup>, entre otros autores. En el caso de la OCDE la definición de competencia es: la capacidad para responder a exigencias individuales o sociales. Cada competencia reposa en la combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender. La Comisión Europea afirma que una competencia es una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo.

En el contexto de la educación superior, Zabalza<sup>26</sup> (2003) retoma dos definiciones de competencia, la primera como: [...] la capacidad individual para emprender actividades que requieren una planificación, ejecución y control autónomos; y es la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo. En ambas definiciones se destaca que se trata de la actuación de un profesional que no está siguiendo solamente las instrucciones de otro y que su desempeño está fundado en un conocimiento especializado, además de explicitar un conocimiento de la vinculación entre los aspectos teóricos y los derivados de la práctica.

De igual manera refiriéndose al aspecto anterior la Comisión Europea (2010)<sup>37</sup> divide las competencias en:

Específicas: son las habilidades propias o vinculadas a una titulación; dan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.

Transversales: son las habilidades necesarias para el empleo y la vida como ciudadano, importantes para todos los individuos, sea cual sea la titulación que se curse.

Desde un punto de vista más amplio, competencia es equiparable a un conjunto de saberes aplicados de forma secuenciada y contextualizada. El profesional reflexiona, analiza y decide. En cuanto a la formación, ésta pretende facilitar la reflexión sobre la práctica (Cano, 2007)<sup>25</sup>. De acuerdo con la autora, las competencias no son un estado ni un conocimiento que se posee y, por lo tanto, no se pueden reducir a un saber o a un saber hacer. Las competencias integran recursos (conocimientos, habilidades, actitudes), pero van más allá, dirigiéndolos. Por lo tanto, hay que enfatizar el componente aplicativo, el carácter contextualizador de las competencias, las principales características de las competencias son: carácter teórico-práctico, carácter aplicativo, carácter contextualizado, carácter reconstructivo, carácter combinatorio y carácter interactivo. Las competencias tienen un carácter

teórico-práctico en tanto que requieren saberes técnicos y académicos; por otro lado, se entienden en relación con la acción en un determinado contexto. Ejercitar una competencia implica el desarrollo de operaciones mentales y la realización de acciones.

De acuerdo con Barnett <sup>38</sup> (2009) el problema de la competencia es la asociación del término Competencia con resultados. Decir que un individuo es competente significa que sus acciones alcanzan un estándar, lo cual implica que la educación superior apunta a desarrollar competencias para ocupaciones particulares. Además, la noción de competencia tiene que ver con conductas predecibles en situaciones predecibles.

Al elegir cualquiera de las clasificaciones o posturas anteriores de las competencias docentes, se asume un modelo y un rol docente. Por lo tanto, es importante reflexionar y considerar -antes de adoptar una de ellas-, lo siguiente: sobre qué maestro, para qué alumnos, para qué enseñanza, para qué escuela, para qué tipo de sociedad futura. Tal debate es el que da valor al listado de competencias, más que el hecho de disponer de una lista de competencias interpretables de muchas maneras o vacía de sentido para quien las lee (Cano, 2010).<sup>35</sup>

Para algunos autores la gran diversidad de concepciones reflejadas en las definiciones disponibles representa un obstáculo para su identificación, para favorecer el diseño de estrategias y con mayor razón para evaluarlas. Sin embargo, es un hecho que en cada situación local finalmente se aceptan algunas de las definiciones disponibles, y a partir de adjuntarse a ellas, se elaboran y proponen listas tentativas consensuadas entre los distintos sectores de participantes que les han permitido sugerir y poner en marcha una gran variedad de acciones, como desarrollar programas y proponer criterios para su enseñanza y evaluación.

La respuesta a lo anterior, por parte de quienes defienden las competencias, es que los criterios se deben referir a los resultados exitosos de desempeño, a que

los procedimientos pueden variar según las circunstancias o el contexto y a que la capacidad de adaptarse a lo inesperado es parte fundamental del planteamiento de la educación basada en competencias. Al respecto, Coll y Martín<sup>39</sup> (2006) mencionan que tal vez el principal riesgo del concepto de competencia está en que es un concepto novedoso. Éste es asumido, en ocasiones, con excesivo entusiasmo por gobiernos y organismos internacionales, lo que ha hecho pensar que resuelve a corto plazo una serie de cuestiones y temas curriculares de gran complejidad. Rué<sup>40</sup> (2007) sostiene que es fundamental reconocer que el concepto de competencia requiere ser develado, asumir una concepción relevante del mismo y ser ajustado a la intencionalidad formativa de la propuesta a elaborar.

A consideración del autor la dificultad inicial de adoptar una definición consensuada de competencia se agrega el hecho de que se trata de una profesión como la docencia, actividad compleja y polémica, compleja por tratarse de una actividad humana relevante que ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas y motivo de discusión en la construcción de diversos modelos sociales, polémica, entre otros de sus atributos, por la vaguedad asociada para acordar cuáles son o deberían ser sus funciones y roles en los distintos contextos y entornos educativos (educación formal/no formal, niveles escolares, ambientes multiculturales), cuáles las didácticas convenientes para cada una de las disciplinas, y cuáles las estrategias más apropiadas para las diversas situaciones de aprendizaje .

Aún desde una perspectiva crítica respecto al modelo de enseñanza por competencias, se acepta su inclusión en los debates sobre la educación. Este modelo se considera como un programa de investigación y un instrumento más para diseñar intervenciones en las políticas, las prácticas pedagógicas e inclusive en las comparaciones sobre la calidad educativa de los diferentes países, tal es el caso de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Asimismo, se advierte con firmeza de los límites del modelo por competencias cuando sólo con este recurso se pretenden analizar y resolver los retos presentes y futuros de los distintos sistemas educativos (Gimeno, 2008)<sup>41</sup>

Esta discusión sobre el concepto de competencia es compleja, pero no confusa; induce a los involucrados a asumir una postura sobre la conceptualización de competencia, ya sea la visión restringida o la visión amplia del concepto, y ser congruente con ésta.

Hasta ahora hemos hecho referencia a diferentes conceptos o nociones de competencias, cada uno de los autores sigue una corriente diferente para su estudio sin llegar a la necesaria integración a partir de sus ventajas o aspectos más positivos, ya se trate de un enfoque funcionalista, conductista ó constructivista, evidenciando las desventajas de su aplicación individual, como lo constituye el hecho de que:

A través de la funcionalista los perfiles de competencias pueden quedar obsoletos en cualquier momento por los rápidos cambios que se producen en los contenidos de los cargos, se genera un gran número de normas, criterios y tablas de medida muy difíciles de manejar y aplicar, no se logran alinear los elementos estratégicos con las competencias, sólo se aplican a los niveles operativos y se circunscriben a aspectos técnicos, no se integran a los procesos de mejora de la organización.

A través de la conductista (y constructivista) no se logra perfeccionar el diseño y la organización de los puestos de trabajo, sólo se aplica a los niveles directivos y se circunscriben a las capacidades. Estos enfoques o metodologías se reducen a la Gestión de las Competencias y no llegan, pero muchas veces tampoco pretenden, abarcar e influir en todos los procesos de gestión de los recursos humanos, como llegan a ser las aplicaciones más extensivas del concepto y a las que habría que reservar el término de “Gestión por Competencias”, constituyendo este hecho en sí mismo una limitación.<sup>42</sup>

Los análisis realizados confirman el asumir, como idea básica, que la formación y desarrollo de un sistema de competencias docentes en los profesores de la educación médica es un imperativo de estos tiempos si se aspira a una gestión formativa a partir de posiciones didácticas actuales, que asuman la dirección de un aprendizaje productivo y problematizador. Por lo cual tomaremos en cuenta no

una definición acabada de competencia, sino un concepto operacional que incorpora los aspectos esenciales que la definen como valioso instrumento para la identificación de las mismas, por ello, se asume que las competencias constituyen “la posibilidad real que tiene el ser humano de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, motivaciones y valores para la solución exitosa de las actividades vinculadas a la satisfacción de sus necesidades cognitivas y profesionales expresadas en su desempeño en la toma de decisiones y la solución de situaciones que se presenten en su esfera de trabajo”<sup>30</sup>

No obstante, los tiempos actuales exigen que la labor del profesor se caracterice por niveles de competencia y desempeño en correspondencia con las múltiples situaciones propias de la gestión docente, por ello, se coincide con el criterio de Perrenoud,<sup>24</sup> el cual considera que las competencias básicas se enriquecen con la formación y desarrollo de otras, como:

- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.
- Dirigir la progresión del aprendizaje.
- Involucrar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Utilizar nuevas tecnologías de información y de comunicación.
- Enfrentar los problemas éticos de la profesión.
- Administrar su propia formación continua.
- Utilizar una comunicación efectiva.

De esta manera se puede apreciar el movimiento, la evolución que tuvo el tema referido en todos estos años y hacer un análisis cronológico que permita desentrañar las tendencias prevaletentes en cada etapa y cómo y por qué se llegó a lo que se tiene hoy en este importante elemento de la conducción del sistema educativo.

El conocimiento como acumulación de saber no es significativo, su valor radica en el uso que se haga del mismo, por tanto, las escuelas deben, replantear los

programas educativos desde “el saber hacer” a partir del desarrollo de competencias y de su aplicación a situaciones de la vida real.

“Los nuevos procesos formativos basados en competencias no sólo transmiten saberes y destrezas manuales, sino que toman en cuenta otras dimensiones y contemplan los aspectos culturales, sociales actitudinales que tienen relación con las capacidades de las personas.”<sup>43</sup>

No sólo es importante tener conocimiento y saber transferirlo, es decir, ser competente para el desarrollo de una actividad profesional o para la resolución de un problema; también es importante, el aspecto actitudinal (actitudes y valores) que se demuestra o se pone en práctica en el proceso de formación y de desempeño laboral o en el desarrollo de la tarea o del trabajo en equipo, porque esto origina y promueve un ambiente de trabajo en el que se ponen de manifiesto aspectos culturales y sociales en la interrelación inter- e intrapersonal.

“La razón es simple, las competencias no se adquieren exclusivamente desde la transferencia educativa de un curso, sino que son el reflejo de un ambiente productivo impregnado de la atmósfera que viven las empresas, de los códigos de conducta y funcionamiento que operan en la realidad productiva, y en la incorporación de las pautas de trabajo. En última instancia sólo las propuestas que articulan educación/formación, con trabajo y tecnología, en un ambiente adecuado, pueden ser el mecanismo por el cual se transmitan los valores, hábitos y los comportamientos inherentes a las nuevas competencias requeridas a la población activa.”<sup>44</sup>

Resulta una exigencia social de primer orden, en relación con los procesos formativos, valorar una capacitación pedagógica del claustro profesoral pensada en términos de las competencias docentes que tienen que caracterizar al profesor para el desempeño de una docencia comprometida con el modelo profesional en salud que la sociedad actual exige, de forma tal que la gestión profesoral de respuesta a este reclamo social, que se sustenta en el hecho de contar con recursos humanos de salud que tengan los niveles requeridos de competencia y desempeño profesional que les permita resolver con profundidad, creatividad,

independiente e integralmente los problemas de salud que se presenten en el individuo, la familia y la comunidad.<sup>31</sup>

Ésta es un área que no ha sido bien atendida o mejor dicho descuidada en el quehacer educacional, la de formar profesores en la Educación Superior, pues por lo regular el personal dedicado a tareas docentes es seleccionado de entre los egresados de la propia institución a la que van a servir, cuando en realidad, “un buen médico o un buen ingeniero no necesariamente es por ese mero hecho un competente profesor de cualquiera de las asignaturas involucradas en su carrera”.<sup>44</sup>

El autor del presente trabajo al sintetizar las definiciones anteriores concluiría con esta definición: La competencia profesional se identifica como el conjunto de capacidades, habilidades y conocimientos que permite a las personas enfrentar de manera exitosa los dinámicos cambios que se producen en sus campos de acción y esferas de actuación laboral a tenor con los avances de la ciencia y la tecnología y su adecuada utilización en el bien del hombre y coincidimos con la definición de Perrenoud <sup>24</sup> (2007) acerca de las competencias del profesorado, que adoptamos como sustento teórico para este estudio.

### **La evaluación de las competencias:**

La evaluación de las competencias de los docentes comenzó a principios de la década de los años 30 del pasado siglo y desde entonces ha sido un área del quehacer educativo especialmente controvertida, pues las opiniones relativas a su necesidad y utilidad han estado divididas y dependen de la posición que se ocupe dentro del sistema educativo.

Durante los años 40 hasta los 70 del pasado siglo su desarrollo teórico y práctico fue pobre y estuvo muy influenciado por los avances logrados en otras esferas de la vida social como la militar, sobre todo a partir de la Segunda Guerra mundial. Desde fines de la década de 1980, con el mayor uso de las evaluaciones de las competencias tanto para profesores como para alumnos, las críticas en la

literatura profesional han tendido cada vez más a concentrarse en los aspectos prácticos de las evaluaciones de las competencias.

El intento por evaluar las competencias docentes es consecuencia obligada de adoptar el modelo de enseñanza por competencias que conlleva la incorporación de acciones distintas tanto para los docentes como para los estudiantes, y que efectivamente la evaluación de las competencias docentes puede resultar un elemento muy importante en el desarrollo y puesta a prueba de este modelo.

La evaluación en el contexto del enfoque por competencias representa algunas ventajas respecto de las evaluaciones tradicionales: permiten la incorporación de un rango mayor de atributos en su descripción, destacan públicamente lo que deben hacer los profesionistas competentes y lo que se espera de ellos, proporcionan metas más claras para los formadores y clarifican las expectativas a los alumnos. De igual manera proporcionan bases para elaborar procedimientos más sólidos de evaluación de las habilidades profesionales y obligan al esclarecimiento de qué, para qué y cómo se hará la evaluación (Gonczi,<sup>45</sup> 2009 y Canales A., y Gillio, M. 2009).<sup>46</sup>

Una estrategia posible para evaluar las competencias docentes, una vez que se haya acordado de manera colegiada el conjunto de ellas, consiste en elaborar su descripción e indicadores, decidir quiénes podrían participar y qué técnicas evaluativas e instrumentos serán empleados. Para cada una de las competencias habrá que decidir los estándares o criterios cualitativos a emplear. Todo ello en el marco de concebir la evaluación como "un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora" (Gem, como se cita en Jornet,<sup>47</sup> 2009), al tratarse de la docencia, la evaluación puede concebirse también como un recurso para consolidar el reconocimiento social sobre su importancia estratégica en los procesos de formación.

En el contexto académico se diferencian dos vertientes sobre la forma de evaluar las competencias. En una de ellas se plantea la evaluación de

manera global y en la otra se evalúa a través de indicadores. Por lo tanto, se asume que las competencias pueden ser desglosadas de tal forma que puedan evaluarse aspectos concretos, o dicho de otra manera, evalúan comportamientos observables de la competencia. (Rueda, 2009).<sup>48</sup>

Coincidimos con Cano (2010)<sup>35</sup> (experto internacional en Competencia docente) la cual refiere que debido a que las competencias se construyen y reconstruyen de forma continuada, su evaluación no puede ser un juicio definitivo. Se puede constatar su evolución, su progresión, pero no se puede decir que alguien es competente “para siempre y en cualquier lugar”. La evaluación se halla, por tanto, en una encrucijada didáctica, en cuanto que es efecto, pero a la vez causa de los aprendizajes: si la adquisición de competencias se ha convertido en el objetivo principal de la formación superior, la evaluación debe reorientarse para controlar que los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje aseguren la consecución de este objetivo; pero también constituye una oportunidad de generar y desarrollar nuevos contenidos formativos.

Con respecto a la evaluación docente, Luna y Rueda, 2010<sup>49</sup> la circunscribe sólo a las actividades del profesor, directamente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación de la docencia es una práctica ardua que involucra aspectos técnicos, académicos y políticos, los cuales pueden tener consecuencias sociales relevantes tanto para los profesores como para los estudiantes. La dificultad de esta tarea consiste en la enseñanza como una actividad compleja y multidimensional que no cuenta con un cuerpo teórico integrado.

Un aspecto relevante en la evaluación de las competencias es que los evaluadores deben ser portadores de las competencias a evaluar para garantizar la objetividad del proceso. De esta forma las normas permiten prever la idoneidad del evaluado a partir de las exigencias contextuales del entorno de actuación, teniendo como fin la evaluación. Se promueve la verificación de las posibilidades que posee el profesional que se evalúa, en la solución de un problema, su estrategia de solución y el resultado obtenido.<sup>50</sup>

Díaz y Rigo (2003)<sup>23</sup> mencionan que la educación basada en competencias aún tiene mucho por hacer. Dentro de los aspectos pendientes está el problema de la formación y práctica docente, así como la evaluación de dicha práctica. Estas dimensiones resultan decisivas para la implementación eficiente de un programa pedagógico.

Ante esto, Rueda (2009)<sup>48</sup> menciona que en la evaluación del desempeño docente es deseable atender las siguientes cinco dimensiones:

1. Dimensión política de la evaluación
2. Dimensión teórica
3. Dimensión metodológica-procedimental
4. Dimensión de uso
5. Dimensión de evaluación de la evaluación

El profesional evaluado debe sistematizar el proceso de autoevaluación de manera gradual, dirigida y no espontánea. Esto garantiza la toma de conciencia sobre lo que ha logrado, lo no logrado, el cómo lo ha logrado y lo que es más relevante reconocer a través de las evidencias mostradas, qué tareas y mecanismos debe realizar para su mejoramiento progresivo acorde con las necesidades cognitivas, afectivas e instrumentales.

Evaluar competencias específicas es un objetivo largamente perseguido por los responsables de la formación y educación de profesionales del área de la salud, por lo que encontrar un sistema adecuado para ello es el desafío que la Carrera de Medicina asume en el contexto del nuevo modelo pedagógico implementado por la Universidad en función de las percepciones de los diferentes actores que intervienen en todo el proceso educativo y laboral de estos profesionales, la evaluación de las competencias tiene un carácter holístico, integrador y personológico al medir las evidencias de las competencias a través del desempeño. Este tiene una naturaleza totalizadora y muestra el resultado alcanzado y el proceso seguido para obtenerlo. (García Cabrero, Loredo, Luna, y Rueda, 2008).<sup>32</sup>

Dada la complejidad intrínseca del proceso evaluativo, se identifican en su organización, desde el punto de vista operacional, cuatro momentos o fases:

**La fase de análisis:** que consiste en caracterizar la evaluación a realizar y la procedencia y características del evaluado. Se estima el propósito de la evaluación.

**La fase de planificación y organización:** se planean y aseguran los instrumentos, condiciones y recursos necesarios para efectuar de forma estandarizada la evaluación en las mejores condiciones posibles para buscar las evidencias relacionadas con una o varias competencias profesionales en un candidato. Se hace una revisión de la norma de competencia, se valora la objetividad y ajuste de esta, al proceso de evaluación a realizar.

En este momento se prevé la guía de evaluación: la que posibilita establecer la lógica y la sistemática del proceso, para garantizar la constatación de las evidencias de desempeño.

**La fase de aplicación:** se lleva a la práctica el instrumental necesario y suficiente para que el evaluado ponga a prueba a través de su desempeño las evidencias del sistema de competencias que se pretenden evaluar.

**La fase de adopción y emisión del juicio valorativo concluyente:** se expresa en forma de dictamen por el grupo evaluador o tribunal creado al efecto.<sup>32</sup>

Se pretende llegar a evaluar no solo lo que el profesional es capaz de hacer, sino también la posibilidad y capacidad de poder explicar y demostrar lo que hizo, hace o podría hacer, se adjudica especial relevancia a las condiciones dinámicas y complejas del contexto. Los parámetros, criterios o indicadores de evaluación deben ser conocidos por los profesionales a someterse al proceso evaluativo, para evitar " el efecto sorpresa".

El criterio fundamental que se ha utilizado para la determinación de las diferentes etapas de este análisis histórico ha sido la evidencia de la producción de cambios sustanciales en la manera de abordar la evaluación de las competencias de los docentes. Cano (2008)<sup>10</sup>

En la selección de los instrumentos para evaluar las competencias, sus unidades o elementos a partir de los criterios de desempeño establecidos en la norma, hay que tener en cuenta la propia complejidad de estos y las condiciones necesarias creadas para tal fin y estará en estrecha relación con el desempeño y la idoneidad normalizada, es aconsejable, independientemente del propósito y del caso, la aplicación de una combinación de instrumentos que recojan evidencias cualitativas y cuantitativas. García Cabrero, Loredó, Luna, y Rueda, (2008).<sup>32</sup>

En algunos países Latinoamericanos la investigación educativa da cuenta de la existencia de dos errores típicos que se cometen en la práctica de la evaluación de las competencias del profesor: el error de **lenidad**, descrito como la tendencia de ciertos evaluadores a sobrestimar el desempeño de los sujetos que juzgan. La frecuencia de puntaje máximo es claramente mayor que la esperada en una distribución normal. El evaluador no se atreve a descalificar al evaluado sino en casos muy obvios.

El otro error típico es conocido como efecto de **halo**, que consiste en que el evaluador, a través de todo el período de evaluación, se forma una impresión global del evaluado y, a partir de ella, asigna puntos a los diferentes aspectos. Es decir no se evalúa diferencial e independientemente cada aspecto, porque no logra conocerse su comportamiento con detalle y objetividad.<sup>51</sup>

Los errores anteriormente descritos son evitables si se dispone de un adecuado modelo para la evaluación del desempeño docente y si se ejecuta con rigor pedagógico, a partir de una buena preparación de los evaluadores. Claro está para la consecución de este objetivo resulta necesario partir de una fuerte fundamentación teórica que tome como punto de partida la definición de los fines y de las funciones de un sistema de evaluación de esta naturaleza, pues de las mismas se derivará de manera natural el rumbo, el sentido del modelo evaluativo que se construya.

Al tratar el tema de evaluación vale destacar que tradicionalmente la mayor parte de estas medían los conocimientos, es decir las competencias básicas, solo en contados casos medían las competencias prácticas y casi nunca evaluaban las

competencias sociales e individuales. Cuando nos referimos a la evaluación de las competencias profesionales de los docentes estamos diciendo: qué sabe hacer, cuánto sabe, por qué lo sabe, cómo lo aplica y cómo se comporta en su puesto de trabajo y todo ello, dimensionando en qué medida.<sup>25</sup>

En síntesis, esa es la evaluación tradicional: aquella que mide conocimientos (80 %) y habilidades (20 %). Se trata de procesos de evaluación que dan la espalda a lo que le interesa conocer a la institución sobre los profesores; en el mundo actual la información y la tecnología cambian rápidamente pero la esencia de una persona tiene un carácter más permanente y este el eje que hace una verdadera diferencia entre un profesor competente y uno incompetente. Se puede decir que se evalúa porque es necesario conocer tanto los resultados que se derivan de una determinada acción, como el proceso a través del cual se desarrolla. Se evalúa para comprender la naturaleza de las carreras; para mejorar a través del análisis de los resultados lo que se hace y lo que no se pretende hacer para construir y reforzar modelos de evaluación. Cano, E. (2007)<sup>25</sup>

#### **.Retos y metodologías del enfoque por competencias:**

El enfoque por competencias, representa retos importantes para la docencia y el Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA) , en virtud de que implica el rompimiento con prácticas, formas de ser, pensar y sentir desde una racionalidad en la que se concibe que la función de la escuela es enseñar (acumular saber), para reproducir formas de vida, cultura e ideología de la sociedad dominante, a través de un Sistema Educativo que pondera los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin la práctica, no es una visión reducida de la educación y de la formación profesional, sino por el contrario, éste no se conforma con el aprendizaje de los elementos en el ámbito teórico (enciclopédico) o mecánico (irreflexivo), o al manejo discursivo de los dominios cognitivos de las disciplinas, sino que va más allá al proponer cambios en la metodología didáctica y en el Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA).

Entre los desafíos que hoy enfrentan las Escuelas y Facultades de Medicina con respecto a la formación y capacitación de profesores, se encuentran aquellos que demandan una visión del desempeño docente más coherente con una visión integral. La concepción rutinaria y tradicional del profesor como un expositor de clases, donde éste es el principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye para las necesidades actuales de formación de médicos y de los profesores correspondientes, un modelo atípico e insuficiente, que reclama una participación central, comprometida y dinámica del estudiante en su proceso de formación profesional.

Diversos autores <sup>52-55</sup>, con los cuales coincide el autor, reconocen la importancia de que el profesor cambie su metodología de enseñanza, al aprendizaje centrado en el alumno. Los cursos que describen para la formación de profesores incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores. En algunos docentes siguen muy arraigadas las prácticas tradicionales de enseñanza; en otros sigue vigente la tecnología educativa con su referente de planeación por objetivos y en el mejor de los casos, otros se encuentran en una transición de la tecnología educativa a la didáctica crítica y/o el constructivismo, siendo pocos los que realmente se postulan por prácticas docentes sustentados en los nuevos paradigmas educativos, en la que existe congruencia entre el discurso y la práctica, entre el hecho de decir soy un profesor constructivista y realmente serlo durante el desarrollo cotidiano del trabajo docente.

Lo anterior, no sólo originará cambios a la práctica de los docentes y a la forma de abordar el Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA) sino también a la organización curricular, que necesariamente tendrá que postularse como una organización distinta del currículo y ponderar ciertas prácticas docentes sobre otras. <sup>56</sup> Por tanto, ante los retos que plantea el enfoque por competencias, en palabras de Perrenoud, <sup>24</sup> la escuela se encuentra en la siguiente disyuntiva:

- La primera consiste en recorrer el campo de conocimientos más amplio posible, sin preocuparse de su movilización en situación, lo que vuelve, de manera más o menos abierta, a confiar en la formación profesional o en la vida para asegurar la creación de competencias;

- La segunda acepta limitar en forma drástica la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para ejercer de manera intensa, en el marco escolar, su movilización en una situación compleja.

En la segunda opción, la escuela es la que se encarga de asegurar que las competencias serán desarrolladas de forma efectiva; por tanto, su transferencia se realiza de forma paralela a la aprehensión de conocimientos, lo que tiene como consecuencia que los programas de estudio sean reducidos en sus contenidos y con ello, se dé oportunidad de hacer vinculación teoría-práctica.

Sería conveniente que, para hacer la planeación de una materia el docente se cuestionara acerca de: ¿Cómo contribuye mi asignatura al logro de las competencias transversales y de las específicas?, ¿Qué competencias estoy logrando con los contenidos que incluye mi asignatura?, o para el logro de las competencias que me propongo, ¿Qué contenidos, dinámicas de aula y formas de evaluación son las adecuadas?" (Aristimuño; 2005)<sup>57</sup>

Lo anterior requiere hacer una jerarquización y clasificación de los conocimientos, para retomar aquellos que son considerados más importantes e indispensables (evitando la repetición de contenidos, pero conservando la vinculación vertical y transversal del Plan de Estudios) para el logro del perfil de egreso y el desarrollo de competencias profesionales. El docente debe prever que estrategias didácticas son las más convenientes para el desarrollo de los contenidos y de las competencias profesionales.

Los logros en el desempeño del Médico General Básico y su proceso de formación requiere de un continuo perfeccionamiento en función de elevar los niveles de competencia y desempeño previstos en el diseño curricular, tanto en su rol asistencial como en el de formador de recursos humanos en salud, por ser estas funciones simultáneas en su práctica médica y por el presupuesto educacional de que este proceso tiene lugar en los escenarios propios de la Atención Primaria de Salud.<sup>58</sup>

El autor considera que con este estudio se posibilitara a la Educación Médica, establecer parámetros evaluativos acerca de los diferentes roles que asume el

docente en la actualidad, repercutiendo en la formación y en la práctica educativa. De ahí que, una orientación de la educación médica a las competencias, debería tener consecuencias importantes sobre el diseño curricular de las carreras de Ciencias Médicas con una notable mejora para la educación médica.

Debido a toda esta problemática planteada anteriormente se pretende dar solución al siguiente **problema científico**:

¿Cómo favorecer la evaluación de las competencias docentes básicas en el claustro de profesores de el Policlínico Universitario “Julio Grave de Peralta “?

Objetivo General:

Diseñar una propuesta de indicadores para evaluar las competencias docentes básicas de los profesores del Policlínico Universitario “Julio Grave de Peralta”.

Objetivos Específicos:

- Realizar un análisis histórico del comportamiento de la evaluación de las competencias docentes.
- Caracterizar el estado actual de la evaluación de las competencias de los docentes en la Educación Médica Superior.
- Elaborar una propuesta de indicadores para evaluar las competencias docentes básicas en los policlínicos universitarios que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador.

**Diseño Metodológico:**

Se realizó una investigación de desarrollo que concluye con el diseño de una propuesta de indicadores para la evaluación de las competencias docentes básicas del Claustro de Profesores del Policlínico Universitario “Julio Grave de Peralta”.

Se plantea como campo de la investigación: el proceso enseñanza aprendizaje.

El objeto de la investigación lo constituyen las competencias docentes básicas.

La investigación se realizó en los escenarios docentes del Policlínico Universitario “Julio Grave de Peralta” en el período comprendido de Diciembre del 2010 a Febrero del 2012.

El universo de estudio lo constituyen 25 profesores que se desempeñan en el ciclo básico.

Muestra: Se escogió el total del universo.

**Métodos y procedimientos:**

Se utilizaron métodos tanto del nivel teórico y empírico que fueron decisivos en la interpretación de la información obtenida y para dar cumplimiento a los objetivos planteados.

**Métodos Teóricos:**

- Histórico – lógico: para conocer los antecedentes del problema y su comportamiento a través del tiempo, también se hizo referencia a concepciones en el decursar histórico, en el que se sustentó el marco teórico-referencial y la solución teórica del problema científico.
- Análisis documental: Para la recogida de la información teórica, su procesamiento, búsqueda y definición de rasgos esenciales que pueden operar el trabajo de campo, así como la valoración de diferentes fuentes bibliográficas de elementos relacionados con el problema objeto de estudio y otros documentos normativos como resoluciones del Ministerio de Educación Superior (MES) y el Ministerio de Salud Pública (MINSAP) para el trabajo docente metodológico.

- Inductivo – Deductivo: para determinar el estado actual del problema investigado, sus posibles causas y valorar los resultados obtenidos en la aplicación de la metodología
- análisis – síntesis: para mediante el análisis porcentual y cualitativo, interpretar y procesar toda la información obtenida a través de la aplicación de las tareas investigativas
- sistémico estructural funcional: empleado para elaborar la metodología, a partir de las relaciones que se dan entre sus componentes
- de lo abstracto a lo concreto .para el diseño del sistema de acciones para la evaluación de las competencias y desempeño profesional del docente, se utilizó fundamentalmente la modelación teórica.

#### **Métodos Empíricos:**

- La observación, estuvo presente en todo el desarrollo de la investigación, pues se observaron las acciones que desarrollaron los profesores. Se realizaron observaciones a clases para comprobar en la práctica pedagógica, la problemática actual en la evaluación de las competencias docentes
- Criterio de expertos (Delphy), que constituye una técnica cualitativa para la construcción de los parámetros e indicadores que integran el referido sistema, para solucionar ideas y lograr consenso sobre la futura propuesta de indicadores para la evaluación; las opiniones fueron absolutamente individuales. A través del correo electrónico, se remitió a todos los expertos seleccionados y de forma privada; se seleccionó de forma intencionada y se obtuvo el criterio acerca de la propuesta de indicadores para la evaluación de competencias docentes.
- Encuestas: sirvió para detectar y corroborar las deficiencias existentes en el campo de la investigación con el objetivo de obtener los datos necesarios para diagnosticar el problema y proponer el sistema de acciones

Se realizó la triangulación de la información la cual permitió la interpretación de los métodos teóricos e empíricos para el análisis de la información y el procesamiento estadístico y arribar a conclusiones.

Se aplicó una encuesta (Anexo II) a los 25 profesores para estimar la apreciación que ellos tienen de sus competencias docentes: académicas, didácticas y organizativas y además poder realizar una valoración de su preparación pedagógica.

El autor aplicó una guía de observación (Anexo VI) a los profesores objeto de investigación para lo cual elaboró una guía que le permitía observarlos durante el proceso docente en los diferentes escenarios para poder constatar las competencias y desempeño de los mismos. Se aplicaron 10 observaciones, que el autor consideró suficiente ya que los resultados de las mismas eran similares, dos actividades de terrenos docentes, cinco conferencias y tres seminarios. Los elementos que allí se observaron coincidieron en su gran mayoría con los que se abordaron en las encuestas aplicadas, dándole mayor confiabilidad a nuestros resultados.

Se aplicó una encuesta (Anexo III) a 5 expertos que reunían los requisitos siguientes: ser especialistas de 1er. Grado en Medicina General Integral (MGI), Profesores Asistentes con seis años o más en la docencia y que laboraran en el Policlínico en el cual se realizó la investigación, con el propósito de que estos manifiesten las posibles acciones correctivas para la solución de los problemas encontrados.

Con los resultados de estos instrumentos se trazó la propuesta de indicadores para evaluar las competencias docentes de estos profesores, que se sometió para su validación al criterio de expertos.

**Temas que se abordaron en el cuestionario a los profesores:** Importancia que requiere la preparación pedagógica del profesor y los requerimientos necesarios para cumplir con mayor calidad su actividad docente, criterios acerca de la preparación pedagógica recibida durante su formación como especialistas para el

desarrollo de actividades docentes .Apreciar el conocimiento de sus competencias organizativas, académicas y didácticas.

**Temas que se abordaron en el cuestionario a expertos:** Importancia de la formación pedagógica centrada en competencias docentes, componentes que deben estar vigentes para aumentar la calidad docente del profesor actualmente; aspectos relacionados con la efectividad y la calidad en la docencia, problemas que debilitan el buen desarrollo de la docencia por el profesor, importancia de elevar la preparación pedagógica del profesor para perfeccionar su nivel de desempeño y la caracterización de las competencias docente

**Guía de observación:** se utilizó por el autor para evaluar el desempeño de los profesores en las diferentes actividades docentes que fueron objeto de la investigación, entre los elementos que se observaron están:

- uso de métodos y medios efectivos de la enseñanza
- óptimo aprovechamiento de todos los escenarios docentes
- conocer y aplicar correctamente el sistema de evaluación
- capacidad creciente de decidir acciones en el sentido del logro de metas,
- conocimiento de su potencial personal
- formas de gestionar un ambiente académico de actitud favorable hacia las metas del proceso educativo
- preparación pedagógica de los profesores
- vinculación de la teoría con la práctica
- valoración de las relaciones con los estudiantes, comprensión sobre la importancia del rol del docente
- participación en el proceso práctico del desarrollo curricular por el conocimiento que transmite, entre otros aspectos, pudiéndose escoger como formas organizativas de la enseñanza: conferencias, seminarios, educación en el trabajo

Al confeccionar la propuesta de indicadores para evaluar competencias docentes se tuvieron en cuenta los elementos siguientes: la fundamentación, los criterios

diagnósticos y la planeación de las acciones; para facilitar su desarrollo quedarán agrupadas, en tres componentes: Competencia académica, competencia didáctica y competencia organizativa.

Coincidiendo con el criterio de Perrenoud al definir las Competencias Docentes Básicas, por ser éstas las más viables al trabajar esta temática, el sistema de indicadores se diseñó a partir del concepto de competencia docente y los tres componentes de las competencias docentes básicas: Competencias académicas, competencias didácticas y competencias organizativas. Desde estos sustentos teóricos se establecen las interrelaciones lógicas necesaria entre ellos, se define el objetivo general y los objetivos que en cada componente permiten alcanzarlo, así como las acciones desde cada uno de ellos y a cada nivel, articuladas con la divulgación del proceso.

Para realizar este trabajo el autor se auxilió de las herramientas informáticas tales como: el procesador de texto del paquete office, Microsoft Word de la edición 2003. Para el procesamiento de los datos recolectados en la encuesta se utilizó el Microsoft Excel que sirvió como aplicación estadística para el cálculo del promedio y los porcentajes utilizados para la representación de los resultados y así poder analizar los mismos.

- Se utilizó el Power Point para diseñar la presentación oral de la tesis a través de diapositivas.
- Los Resultados se presentaron en tablas y gráficos seleccionando el tipo de gráfico según la escala de las variables representadas que en la mayoría eran cualitativas.

Se realizó un análisis con estadísticas descriptivas como el análisis de frecuencias y Estadística comparativa con estudios de otros autores. Se utilizaron números absolutos y por cientos y se presentaron en tablas.

La investigación cumplió con los requisitos éticos para el desarrollo de estudios de corte socio- pedagógicos.

### Resultados y Discusión:

En el análisis de las encuestas aplicadas a los profesores se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1. Profesores encuestados según categoría docente. Policlínico Universitario “Julio grave de Peralta”

Categoría Docente	Número de Profesores	%
Profesor Instructor	18	72
Profesor Asistente.	7	28
Profesor Auxiliar.	0	0
Profesor Titular.	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
Fuente: Cuestionario a Profesores		n=25

El hecho de que el 72 % de los profesores encuestados solo tienen la categoría docente de instructor pudiera ser una condición desfavorable para lograr un mayor desempeño de los docentes, ya que el mayor por ciento de profesores ostentan la categoría docente mínima, (instructor) lo cual puede influir negativamente con una preparación docente para la realización de ese arte, que es enseñar. Esto pone de manifiesto que debe seguirse trabajando para que los profesores transiten hacia categorías docentes superiores (Tabla 1)

El Programa de Formación del Médico General ha sido un programa de amplio alcance, que ha llamado a participar una gran cantidad de especialistas en Medicina General Integral, con experiencia asistencial, pero poca experiencia docente; lo cual pudiera interpretarse como uno de los factores que inciden en el proceso.

En estudios realizados por (Nogueira Sotolongo y colaboradores (2005) <sup>58</sup>sobre las Competencias docentes los resultados mostraron que solo el 13 % de los tutores del área estudiada estaban categorizados (4 de 29, categorizados como Instructor). Esta situación constituyó una debilidad para la gestión docente, ya que no poseían la categoría docente necesaria, y por tanto la preparación metodológica para desarrollar el proceso docente estaba debilitada. Los resultados de este trabajo se relacionan con los encontrados en el estudio al que hacíamos referencia.

Tabla 2. Profesores encuestados según años de experiencia docente. Policlínico Universitario “Julio grave de Peralta”

Años de Experiencia	Número de profesores	%
Menos de 1.	5	20
De 1 – 3.	8	32
De 4 – 5.	3	12
6 o más	9	36
TOTAL	25	100

Fuente: Cuestionario a Profesores. n=25

Como se aprecia en la tabla 2, el 20% de los profesores tienen menos de un año de experiencia, en el momento del estudio, existe un predominio de los profesores en más de seis años de experiencia 36% y un 32% con más de un año (1 a 3) como docentes, 12% en la categoría de 4 – 5; lo cual pone de manifiesto que en el momento del estudio el claustro de profesores era relativamente joven.

En estudios realizados por autores, Nogueira Sotolongo y colaboradores, (2005) <sup>58</sup>sobre las Competencias docentes del Médico de Familia en el desempeño de la tutoría en la carrera de Medicina, se destacó como un hecho significativo, que el 62,2 % de los tutores tenían tres años o menos de experiencia, y que el 96,5 % de ellos refirieron no haber recibido preparación pedagógica durante el proceso de

formación de la residencia en Medicina General Integral. Estos resultados se relacionan con los encontrados en el estudio que se presenta, en el que un elevado porcentaje de profesores tenía poca experiencia docente.

La experiencia docente, según el criterio del autor, es un elemento a tener en cuenta a la hora de valorar las competencias de los profesionales de la salud como docentes, y en el trabajo que se realiza pudiera ser valorada como un elemento negativo para el desarrollo de la práctica docente en los diferentes escenarios.

Al responder la pregunta número tres del cuestionario sobre cursos de superación que considera de utilidad para su desempeño profesoral obtuvimos los resultados siguientes: el 100 % de los encuestados han realizados cursos de Metodología de la investigación, solo seis de Pedagogía básica (24%) que además coinciden dos de ellos en el curso anterior, un profesor diplomado en educación Médica (4 %). un maestrante recibirá su título de Master en Educación Médica en el transcurso de este año. Existe poca incorporación de profesores al diplomado y a la Maestría en Educación Médica lo cual influye negativamente en el desarrollo de las competencias docentes básicas que deben poseer los educadores en ciencias de la salud.

Los profesores encuestados refirieron que el beneficio de la preparación recibida se relacionaba con un mejor desempeño como profesor y favorecía el estudio y dominio de los temas a impartir, en relación con los conocimientos que consideraban de utilidad para el desempeño del profesor, destacaron la importancia de una profundización en Pedagogía. Resultados similares obtuvieron Nogueira Sotolongo M, Rivera Michelena N, Blanco Horta F.<sup>30</sup> en estudio realizado sobre desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior destacan como hecho significativo que el 96,5 % de ellos refirieron no haber recibido preparación pedagógica durante el proceso de formación de la residencia en Medicina General Integral. Sin embargo, el curriculum de esta especialidad incluye un módulo dedicado al desarrollo pedagógico de este profesional. La formación pedagógica de los tutores en más del 90% fue la recibida en los talleres de preparación antes de impartir la docencia en los

consultorios y se relacionó con los programas de las diferentes asignaturas, solo el 37% (11 de 29) de los encuestados manifestaron su utilidad.

Ante la pregunta: Cómo considera que han influido estos cursos de superación para su desempeño profesoral desde el punto de vista de mejorar sus competencias como docente 20 de los encuestados (80%) marcaron la máxima puntuación por lo cual valoran que han influido en la perfección de sus competencias docentes, los 5 restantes (20%) marcaron en el nivel cuatro, considerando a criterio del autor que han obtenido trascendencia en su preparación de acuerdo a los estudios referidos con anterioridad.

Al realizar el análisis sobre el conocimiento de cuales son las competencias docentes básicas y en que grado contribuyen en su desempeño como profesor (pregunta número 5. Tabla 4) pudimos verificar que el 84 % (21 profesores) respondieron afirmativamente, cuatro respondieron negativamente representando un 16 %, lo cual pone de manifiesto que aún existe desconocimiento por parte de los docentes de las competencias docentes básicas, evidenciaron falta de conocimientos en relación con esta categoría didáctica, solo hacen mención a alguna de las competencias docentes que tienen que caracterizar al profesor para el desempeño de sus funciones y actividades.

La importancia teórica, práctica y social de la identificación del grupo de competencias docentes básicas se relaciona con su contribución al desarrollo de la didáctica particular de las asignaturas y la aplicación de estrategias formativas que propicien elevar la calidad de la actuación profesional del egresado en sus futuros escenarios laborales, para lo cual el profesor deberá tener como cualidades esenciales autoridad moral y vocación docente, y asumir actitudes sustentadas en valores cognoscitivos y en valores morales.

Esto no es un fenómeno aislado ya que coincide con el criterio de otros autores consultados (Aristimuño; 2005) <sup>57</sup>. “El enfoque por competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el

aspecto central no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de hacer contextualizadas” Márquez Socarrás CJ, Gómez Paz M, Torres Guevara N.<sup>59</sup>también hacen referencia al tema y coinciden con los resultados de nuestro estudio.

Tabla 3. Grado en que las competencias docentes básicas contribuyen en el desempeño como profesor.

Grado de contribución.	# de profesores	%
Muy Alta	12	48
Mucho	6	24
Mediana	4	16
Baja	2	8
Muy baja	1	4
Fuente: Cuestionario a profesores.		n=25

Ante la interrogante relacionada con investigaciones vinculadas a la Pedagogía (pregunta seis de la encuesta a profesores) la totalidad de los docentes encuestados respondieron negativamente (100%), hacen referencia a investigaciones relacionadas con La Medicina General Integral y en otras áreas de las ciencias médicas y excluyen la Pedagogía, esto manifiesta la falta interés por esta ciencia que se encuentra estrechamente relacionada con el proceso docente educativo pero ellos destacaron la importancia de una profundización en esta rama para contribuir a una mejor preparación en los aspectos organizativos de las clases, también sugirieron que debían ampliarse los cursos de post grado en esta materia,(estos se encuentran vigentes actualmente), desde el año 1999 se desarrollaron múltiples talleres de carácter metodológico por el entonces Centro

Nacional de Perfeccionamiento Médico, sobre la utilización de la Identificación de necesidades de aprendizaje, procesos educacionales, instrumentos evaluativos, evaluación de la competencia y el desempeño profesional, metodología de la investigación educativa, así como la Maestría en Educación Médica que se imparte y permite que un gran número de metodólogos, funcionarios y dirigentes del sistema estén en posibilidades de aplicar la investigación educacional para lograr la calidad en la formación de nuestros egresados, así como garantizar la investigación en el campo del desarrollo profesional. En la actualidad se imparten diplomados en Educación Médica, propiciando éstos la elevación progresiva de la calidad del claustro.

En relación con el perfil de investigación en el cual se encuentre trabajando en la actualidad debemos señalar como hallazgo significativo que solo tres de los profesores (12 %) tienen definido este aspecto, el restante 88% de los docentes no tienen un perfil de investigación.

Al responder sobre el conocimiento de los aspectos a tener en cuenta para la evaluación de competencias docentes básicas (pregunta ocho del cuestionario) el 80 % (20 profesores) respondieron si, pero en la segunda parte de la pregunta no fueron capaces de identificar en su totalidad cuales eran estos aspectos, demostrando que existe superficialidad a la hora de aplicar las evaluaciones, el resto contestaron negativamente.

Ante la interrogante de en cuáles de las competencias docentes básicas consideraban tenían mayor preparación y en qué nivel se encontraban preparados obtuvimos los siguientes resultados:

Tabla 4. Competencias docentes básicas que considera tiene mayor preparación.

<b>Competencias docentes básicas</b>	<b>MB</b>	<b>%</b>	<b>B</b>	<b>%</b>	<b>R</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>%</b>
Orientaciones Pedagógicas y Psicológicas fundamentales.	10	40	14	56	1	4	0	0
Conocer los objetivos que deben lograr los estudiantes	18	72	7	28	0	0	0	0

Maestría en Educación Médica

Organización del grupo de estudiantes y guía del aprendizaje de acuerdo al contexto.	17	68	8	32	0	0	0	0
Participación en los procesos asignados para su evaluación docente.	20	80	5	20	0	0	0	0
Promover el aprendizaje autodirigido	21	84	4	16	0	0	0	0
Tratamiento ético en las situaciones de enseñanza-aprendizaje	19	76	5	20	1	4	0	0
Evaluación en las diferentes FOE en relación con los objetivos que deben lograr los estudiantes.	14	56	8	32	3	12	0	0
Orienta la comunicación con los alumnos de modo que permita el aprendizaje.	22	88	3	12	0	0	0	0
Manejo adecuado de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (TICS)	18	72	4	16	3	12	0	0
Dominio de los contenidos que se deben impartir	25	100	0	0	0	0	0	0
Contribución desde su asignatura a la formación integral del estudiante y al perfil del egresado.	22	88	2	8	1	4	0	0
Tratamiento ético en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.	23	92	2	8	0	0	0	0
Planear, desarrollar y evaluar su acto docente de forma sistemática.	17	68	6	24	2	8	0	0
Relación de los objetivos con la evaluación.	21	84	4	16	0	0	0	0

Fuente: Cuestionario a profesores.

n=25

En este análisis se probó que la mayoría de los profesores encuestados poseían dominio de los contenidos que debían impartir pero no poseían el suficiente desarrollo de las habilidades pedagógicas para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que sus competencias pedagógicas estaban limitadas, concuerdan en lo concerniente a la relación de los objetivos con la evaluación, el tratamiento ético en las situaciones de enseñanza- aprendizaje y en la orientación de la comunicación con los alumnos de modo que permita el aprendizaje. Una deficiencia hallada fue en lo concerniente al dominio y la utilización de las nuevas tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICS) solo 18 profesores se sienten preparados totalmente, aspecto que si se consigue, el proceso docente educativo tuviera lugar de una manera más eficiente. Algunos de los aspectos en el que no tenían suficiente desarrollo era en la organización del grupo de estudiantes y guía del aprendizaje de acuerdo al contexto, planear, desarrollar y evaluar su acto docente de forma sistemática y evaluación en las diferentes Formas de Organización de la Enseñanza (FOE) en relación con los objetivos que deben lograr los estudiantes.

Otra dificultad señalada fue sobre la relación entre los objetivos y la evaluación, y aunque la generalidad opinó que se sentían capaces de impartir docencia, cada vez más reconocían la necesidad de poseer una preparación docente sistemática y el dominio de las nuevas tecnologías para que el proceso tuviera lugar de una manera más eficiente. Similares resultados aparecen referidos en la literatura internacional consultada, donde se identifica la ausencia de competencias docentes con el desempeño deficiente en esta actividad.<sup>10, 34, 60, 61</sup>

### **Cuestionario a expertos:**

Los expertos expusieron el criterio de que los profesores deben caracterizarse por dominar los contenidos de las asignaturas que imparten y su actualización sistemática; emplear en su totalidad las formas de organización de la enseñanza, que abarcan los diferentes tipos de clases, en correspondencia con el modo de elevar la calidad docente del claustro de profesores , refirieron la necesidad de

una actualización pedagógica del profesor como formador de recursos humanos en salud que debe ser de carácter sistémico, en estrecha relación con el dominio de la asignatura, criterios que corroboraron los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los docentes. Localizaron dificultades que debilitan la docencia en la APS. Las dificultades valoradas por los expertos encuestados evidenciaron una debilidad gerencial en el ámbito del policlínico y a nivel municipal.

Las competencias docentes básicas identificadas fueron las siguientes:

1. Dominio de los contenidos de la asignatura que imparte.
2. Dominio del enfoque sistémico de los componentes didácticos: objetivos, contenidos, métodos, formas de organización docentes, medios de enseñanza, y evaluación.
3. Planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas involucradas en la formación del estudiante.
4. Elaboración y uso de los objetivos formativos en el proceso de dirección del aprendizaje.
5. Selección y dominio de los sistemas de enseñanza aprendizaje en relación con los objetivos, contenidos y evaluación.
6. Organizar los sistemas de tareas docentes involucrando al estudiante en su aprendizaje.
7. Afrontar el proceso formativo en su dimensión humanística y ética.
8. Asumir las tecnologías de información y de comunicación en la gestión docente.
9. Desarrollar el trabajo en equipo.
10. Desarrollar de manera sistemática su propia formación profesoral.
11. Establecer una comunicación eficiente.

**Fundamentación de la propuesta de indicadores para evaluar competencias docentes:**

La educación permanente en el Sistema Nacional de Salud (SNS) de Cuba es un objetivo altamente valorado, ya que a través de sus múltiples modalidades debe mantener suficientemente actualizados a los recursos humanos, haciendo posible que incorporen los avances crecientes de la ciencia y la técnica a su labor cotidiana. Los procesos que comprende se desarrollan durante toda la vida laboral, se diseñan a partir de las necesidades de aprendizaje identificadas y se realizan siempre que sea posible, asociados al ámbito de trabajo.

La evaluación eficiente de las competencias de los profesionales de la salud garantiza, a través de sus resultados, emitir juicios de valor sobre las necesidades de superación relacionados con conocimientos, habilidades y actitudes que deben estar presentes en su práctica laboral y social, al mismo tiempo propiciar orientaciones metodológicas acerca de la planificación, ejecución y análisis del proceso de evaluación de este personal y unificar criterios de los evaluadores sobre: temas a priorizar, competencias esenciales, especificaciones del contenido y calidad de los instrumentos evaluativos. Con ello se puede llegar a determinar necesidades de aprendizaje de los egresados para contribuir a su debida satisfacción mediante la inserción orgánica de este proceso

En la docencia médica, que se desarrolla actualmente, "...los objetivos educacionales constituyen la categoría rectora, puesto que son extraídos de las funciones, operaciones y actividades que los profesionales desarrollan en la práctica preventivo-curativa en salud", la evaluación influye en lo que se enseña y determina de manera directa lo que los alumnos aprenden. Por lo tanto se puede plantear que la evaluación constituye un mecanismo regulador del sistema y un instrumento de control de la calidad del producto resultante. Dentro de la evaluación del aprendizaje se incluye la evaluación

**de la competencia profesional**, como tarea primordial que el personal de la Educación Médica debe asumir con toda la responsabilidad y efectividad que esta encierra en sí, toda vez que permite conocer si nuestros egresados son capaces de cumplir su encargo social, y para ello se hace necesario que los profesores y en sentido general los evaluadores, sean capaces de superar viejos paradigmas.

Una vía factible para resolver estas dificultades consiste en tratar adecuadamente las diversas funciones y principios de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y fundamentalmente durante la educación permanente en la etapa de postgrado, para contribuir de esta forma al proceso de gestión de calidad de los recursos humanos de salud, cuyo eje metodológico se basa en la interacción: educación-competencia-desempeño profesional. Es por esta razón fundamental que se dedican grandes esfuerzos en la actualidad, al análisis de sus bases teóricas esenciales y sus variantes de aplicación.

A partir de las insuficiencias detectadas en el proceso de evaluación de las competencias docentes del claustro de profesores referidas con anterioridad, consideramos pertinente elaborar una propuesta de indicadores que faciliten la evaluación de las competencias docentes de los profesores del Policlínico Universitario.

#### **Propuesta de indicadores para evaluar competencias docentes:**

El diseño de la propuesta de indicadores parte de la denominación de las competencias docentes básicas que comprenden tres agrupaciones, las cuales asumimos como componentes del sistema: competencias académicas, competencias didácticas y competencias organizativas. Desde los sustentos teóricos se establecen las interrelaciones lógicas necesaria, se define el objetivo general y los objetivos que en cada componente, así como los indicadores específicos para dar salida a cada uno de ellos, articuladas para su implementación.

Maestría en Educación Médica			
DIMENSIONES	OBJETIVOS	INDICADORES	ITEM
<p><b>Competencia académica.</b></p> <p>Dominio de los contenidos propios de su asignatura.</p>	<p>Comprobar el dominio total de los contenidos propios de su asignatura y especialidad para el desempeño de una docencia comprometida con el modelo profesional en Salud que la sociedad actual exige.</p>	<p>1. Perfeccionamiento y superación continúa de los recursos humanos en su especialidad y su vinculación con la docencia, la investigación y la asistencia médica.</p> <p>2. Cumplimiento de los objetivos programados para la asignatura que imparte.</p>	<p>1.1 Grado de preparación y superación de los docentes a través de cursos que tributen a una mayor calidad de la docencia que imparte.</p> <p>2.1. Porcentaje de los sistemas de clases que se le revisan en que los contenidos abarcan los diferentes niveles de desempeño o asimilación.</p> <p>2.1.2 Muestra dominio de los contenidos que imparte.</p> <p>2.1.3 Propone fuentes de información que facilitan el aprendizaje de los temas.</p> <p>3.1 Desarrolla en los alumnos actividades de investigación y proyectos en función de la asimilación de los contenidos.</p> <p>3.2 Organiza situaciones de aprendizaje manteniendo un espacio para integrar conocimientos.</p> <p>3.3 Crea otros tipos de situaciones de aprendizaje, lo que requiere de un método científico de identificación de problemas.</p>
		<p>3. Resultados en controles a actividades docentes y evaluación de su competencia y desempeño profesional teniendo en cuenta la integración básico-clínica, método científico, clínico y epidemiológico correspondiente a su asignatura.</p>	

		<p>4. Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos.</p> <p>5. Calidad con que evalúa la adquisición de conocimientos, el desarrollo de las habilidades y la formación de valores de los estudiantes de acuerdo con el sistema de evaluación vigente.</p> <p>6. Reconocimientos obtenidos por la labor desplegada en la docencia.</p> <p>7. Atención a las diferencias individuales de los estudiantes durante todo el proceso docente</p>	<p>4.1. Por ciento de promoción que alcanza.</p> <p>4.2. Grado de normalidad de la distribución de las calificaciones que obtienen sus alumnos, y si corresponden con los resultados que logran en las evaluaciones externas</p> <p>5.1. Grado de orientación valorativa lograda en los alumnos en correspondencia con los objetivos formativos previstos en el currículo.</p> <p>5.2. Promueve la elaboración de acuerdos de convivencia en el aula en base de las opiniones de todo el grupo.</p> <p>6. Reconocimientos distinciones, de la institución o la Universidad así como de las organización estudiantil por años de servicio, relevancia de su actividad como docente y otras.</p> <p>7.1. Observa y evalúa a los alumnos en situaciones de</p>
--	--	--	---

		<p>educativo.(comprobado en controles a clases u otras visitas efectuadas)</p> <p>8. Resultados obtenidos en la atención a grupos de trabajo científico estudiantiles y alumnos ayudantes.</p> <p>9. Resultados obtenidos en las tutorías de especialidad, tesis de maestría o de grados científicos</p> <p>10. Opinión de estudiantes, profesores guías y otros miembros del colectivo sobre su prestigio y ética en la labor docente educativa.</p>	<p>aprendizaje de acuerdo con un abordaje formativo.</p> <p>7.2 Grado en que utiliza la evaluación para diagnosticar las dificultades individuales y remediarlas rápidamente.</p> <p>7.3 Facilita que el alumno logre el aprendizaje autorregulado y permanente de forma individual y en grupo.</p> <p>8.1 Grado de participación como tutor en los Forum estudiantiles y del centro así como otros de nivel superior y resultados obtenidos.</p> <p>8.2 Labor como tutor en el movimiento de alumnos ayudantes y evaluación de sus resultados.</p> <p>9.1 Evaluación que ha obtenido como tutor de tesis de la especialidad, nivel científico de las investigaciones, y su impacto en la comunidad</p> <p>10.1 Valoración de su prestigio como educador y si ejerce su trabajo con sentido de responsabilidad.</p> <p>10.2 Aspectos éticos teniendo en cuenta la</p>
--	--	---	---

<p><b>Competencia didáctica.</b></p>	<p>Comprobar los conocimientos y habilidades sobre el</p>	<p>11. Participación en actividades docentes de postgrado según categoría docente.</p> <p>12. Cantidad y relevancia de publicaciones científicas y aportes al desarrollo científico y a la enseñanza de su especialidad.</p> <p>1. Resultados alcanzados por su participación en las diferentes formas de trabajo, como profesor de la asignatura o disciplina.</p>	<p>opinión de los alumnos y profesores.</p> <p>11.1 Cantidad y resultados de los cursos de postgrado que ha realizado.</p> <p>11.2 Actitud científica ante el ejercicio de su profesión según categoría docente, teniendo en cuenta su plan de desarrollo individual.</p> <p>12.1 Cantidad de publicaciones realizadas y aportes de las mismas a su desarrollo como docente, frecuencia y relevancia de las mismas.</p> <p>12.2 Evaluación de los congresos, editoriales y revistas en que participa y publica.</p> <p>12.3 Resultados investigativos que aporta a través de su relevancia en diferentes publicaciones, innovaciones, libros, monografías, etc.</p> <p>1.1 Construye</p>
--------------------------------------	---	---	--

<p>Manejo de los componentes personales y no personales del proceso enseñanza-aprendizaje. Tratamiento sistémico de las categorías; objetivo formas de enseñanza y la evaluación como importante control de este sistema. Comprensión del proceso en su dimensión humana, y su valoración como un proceso bidireccional (relación alumno-profesor).</p>	<p>manejo de los componentes del PEA con el tratamiento sistémico de las categorías de la didáctica.</p>	<p>2. Resultados del trabajo en la preparación de su asignatura con elaboración de medios de enseñanza aplicando información actualizada y el uso de las TICS .</p> <p>3. Contribución con temas didácticos en las reuniones metodológicas y otras reuniones docentes</p> <p>4. Utilización de estrategias de autoevaluación de su desempeño a través de instrumentos acordes con los propósitos educativos de la asignatura.</p>	<p>estrategias didácticas</p> <p>1.2 Planifica de antemano los componentes metodológicos. 1.3 Forma en que desarrolla el intercambio de información con los alumnos. 2.1 Se mantiene actualizado en el uso de de la tecnología de la información y la comunicación. 2.2 Incorpora en sus clases el uso de la tecnología de la información y la comunicación (por ej. Internet, uso de software) 2.3 Propone fuentes de información que facilitan el aprendizaje de los temas con nuevos medios de enseñanza. 3.1 Grado de participación en las sesiones de preparación metodológica, reuniones de ciclo o departamento, claustros y otros espacios para la reflexión colectiva entre docentes. 4.1 Calidad de su autoevaluación teniendo en cuenta resultados obtenidos en el cumplimiento y calidad del trabajo</p>
---	--	---	--

		<p>5. Calidad de su participación en actividades didáctico metodológicas del colectivo, departamento, colectivo de año y de carrera.</p> <p>6. Resultado de su labor en la formación del personal docente de menos categoría.</p>	<p>realizado según las prioridades del curso académico.</p> <p>4.2 Efectividad de la labor política e ideológica desarrollada por el profesor en: trabajo docente educativo en pregrado y posgrado, trabajo metodológico, trabajo científico-técnico , superación ,trabajo de extensión universitaria.</p> <p>5.1 Resultados que alcanza en los ejercicios de rendimiento profesional que se realizan en los colectivos durante el curso escolar.</p> <p>5.2 Calidad de las recomendaciones metodológicas, didácticas y pedagógicas en general que le brinda al resto de los docentes de su colectivo de carrera o de año.</p> <p>6.1 Acciones que desarrolla para lograr un alto grado de motivación en el personal docente de menos categoría para que transiten hacia categorías superiores.</p>
--	--	---	---

--	--	--	--

<p><b>Competencia organizativa.</b></p> <p>Dominio de todo lo relacionado con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende.</p>	<p>Aumentar la preparación de los profesores referido a la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación de los alumnos.</p>	<p>1. Grado de cumplimiento y calidad en la elaboración de informes y documentos para la planificación y control del proceso docente educativo. (Programa y P1 de la asignatura, registro de asistencia y evaluación entre otros).</p> <p>2. Aprovechamiento óptimo de los escenarios disponibles en la comunidad y policlínico de utilidad para desarrollar las habilidades en los estudiantes.</p> <p>3. Grado en que planifica las etapas de orientación, ejecución y control de cada una de las actividades de sus clases.</p> <p>4. Responsabilidad laboral (asistencia y puntualidad a las actividades docente-metodológicas, porte y aspecto personal).</p>	<p>1.1. Nivel de participación en planes de estudio, programas de asignaturas y disciplinas o cualquier otra documentación relativa al proceso docente-educativo.</p> <p>2.1 Forma en que planifica la educación en el trabajo como actividad rectora del PEA.</p> <p>3.1 Forma en que integra la toma de decisiones para gestionar el desarrollo de las actividades docentes.</p> <p>3.2 Forma de abordar los contenidos, los estilos de organización del grupo de alumnos, el tipo de tareas o actividades, el estilo de relación entre los estudiantes.</p> <p>4.1 Asistencia y</p>
			<p>puntualidad a sus clases y demás actividades vinculadas con la docencia, adecuada participación en las sesiones de preparación metodológica, reuniones de ciclo o departamento,</p>

		<p>5. Nivel profesional alcanzado, actitud y resultados logrados en las acciones de superación y capacitación que realiza.</p>	<p>claustros y otros espacios para la reflexión colectiva entre docentes.</p> <p>5.1 Actitud científica ante el ejercicio de su profesión.</p> <p>5.2 Nivel de búsqueda de soluciones a los problemas formativos y de aprendizaje que presentan sus alumnos, por la vía de la investigación científica.</p> <p>5.3 Posesión del título idóneo, estudios de postgrados realizados, grados académicos o científicos obtenidos.</p>
--	--	--	--

**Validación por los expertos:** Valoración de la factibilidad de la propuesta de indicadores para la evaluación de las competencias docentes en el Policlínico Universitario “Julio Grave de Peralta”

**Con el objetivo de realizar una valoración de los indicadores para evaluar competencias docentes se acudió a la Consulta con expertos. Con tal propósito se seleccionaron cinco especialistas, de reconocida experiencia, los cuales se clasificaron según sus características en:**

1. Vice- Directora docente
- 1 Metodólogo de la carrera de Medicina.
1. Directivo del Policlínico Universitario objeto de nuestro estudio.
2. Profesores de experiencia.

Se utilizó una escala literal como sigue: A: Adecuado, NA: No Adecuado, en todos los aspectos a evaluar. **Estos especialistas emitieron sus criterios** a través de una entrevista, **en relación con la objetividad de la propuesta, la importancia de la misma a partir de la correspondencia con las necesidades para la evaluación de las competencias docentes de los profesores del Policlínico Universitario, su estructura, consideraciones sobre los indicadores y procedimientos presentados. Se solicitaron los criterios acerca de la factibilidad de la propuesta, teniendo en cuenta la contribución de los procedimientos propuestos, entre otros aspectos sometidos a la valoración.**

Los expertos consideran adecuada (A) la propuesta de los indicadores alegando que es importante la investigación dirigida a evaluar la calidad de las competencias docentes del claustro de profesores, para así contribuir a una docencia de mejor y mayor calidad y poder formar un profesional acorde con las exigencias de la sociedad actual, igualmente expusieron que la planificación y evaluación del desempeño de los profesores universitarios tiene como objetivo valorar los resultados obtenidos en el cumplimiento y calidad del trabajo realizado,

los cuales responden a las prioridades del curso académico, y la efectividad de la labor política e ideológica desarrollada por el profesor. La evaluación en su condición formativa favorece medir las competencias del profesional, expusieron que resulta una exigencia, en relación con los procesos formativos, valorar una capacitación pedagógica del claustro profesoral pensada en términos de las competencias docentes que tienen que caracterizar al profesor para el desempeño de una docencia comprometida con el modelo profesional en salud que la sociedad actual exige que se sustenta en el hecho de contar con recursos humanos de salud que tengan los niveles requeridos de competencia y desempeño profesional que les permita resolver con profundidad, creatividad, independiente e integralmente los problemas de salud que se presenten en el individuo, la familia y la comunidad.

El 100% de los expertos consultados valoran de muy favorable la estructura de la propuesta de indicadores, dado fundamentalmente porque su instrumentación tiene como propósito la comprobación de cada competencia a partir de la naturaleza personalizada de los docente, ellos afirman que la evaluación a través del desempeño permite adiestrar al profesional para insertarse en los contextos sociolaborales con la calidad requerida, lo prepara para la toma de conciencia, la autovaloración y como fin máximo, sustentado en esta, la realización de la autoevaluación. De esta forma se potencia la independencia, la autorreflexión, la responsabilidad y la creatividad; de esta manera la evaluación es una variante para el crecimiento personal en el carácter instructivo que encierran las diferentes etapas de esta.

En relación con la propuesta de indicadores para evaluar competencias docentes el 100 % de los entrevistados coinciden en la eficacia y conveniencia de la misma para ser aplicada en el Policlínico Universitario, concuerda con su viabilidad, y plantean que puede ser extendida al resto de los policlínicos, adecuándolas a las particularidades de cada uno de ellos.

En sus valoraciones destacan la necesidad de evaluar las competencias profesionales, en esta se busca constatar las evidencias mostradas por el evaluado, es mucho más que saber el estado de sus conocimientos; es una verificación del alcance de los resultados esperados con un nivel de complejidad elevado, porque resultan de la integración de varias habilidades, conocimientos y actitudes demostradas y movilizadas en los contextos de actuación a partir de los recursos personológicos que posee el sujeto.

El 100% de los especialistas consideran viable la propuesta ya que de aplicarse la misma el impacto en el proceso de evaluación de las competencias profesionales resultaría apropiado. Coinciden con la claridad de la redacción, el uso del lenguaje científico, sintaxis y ortografía, y normas para la presentación de trabajos científicos e igualmente plantean que existe coherencia y lógica de la exposición escrita de las ideas.

De lo anterior se desprende que el 100% de los expertos entrevistados reconocieron como Adecuada la propuesta al responder de forma positiva a las interrogantes sobre los indicadores para evaluar competencias docentes.

**Conclusiones:**

- Existen dificultades en la evaluación de las competencias docentes en el claustro de profesores estudiados con necesidades de superación relacionados con conocimientos, habilidades y actitudes que deben estar presentes en la práctica profesoral de estos.
- Presentamos una propuesta de indicadores para evaluar las competencias docentes en su componente académico, didáctico y organizativo en el profesional médico que se desempeña como docente en el Policlínico Universitario.

**Recomendaciones:**

- Aplicar la propuesta de indicadores para evaluar competencias docentes en el Policlínico Universitario “Julio Grave de Peralta” objeto de nuestro estudio.

**BIBLIOGRAFÍA:**

1. Freeling P. Comunicación personal. George: Universidad de Londres; 2005.
2. Declaración del Lazareto de Mahón. Evaluación de las competencias profesionales en el Pregrado. Rev Educ Méd. 2004; 7(4):103-105.

3. Pardell H, Gomar C, Gual A, Bruguera M. ¿Qué opinan los médicos sobre la formación continuada, la evaluación de la competencia y la recertificación?: Resultados de las encuestas del I Congreso de la Profesión Médica de Cataluña. *Educ Méd.* 2005; 8 (2): 41-8.
- 4 Rojas Cabrera M. Una estrategia para la satisfacción de necesidades de superación en profesionales de Cultura Física y el Deporte (Tesis). Cienfuegos: Universidad: Carlos Rafael Rodríguez, 1999.
5. Ilizástigui, F. El Programa Director de la Medicina General Integral para el Médico General Básico. La Habana: Ministerio de Salud Pública; 1985.
6. Cuba. Ministerio de Salud Pública. Resolución Ministerial No. 142: Plan de Acción para incrementar la calidad de los recursos humanos en el Sistema Nacional de Salud. Ciudad de La Habana: MINSAP; 1996.
7. Cuba. Ministerio de Educación Superior. Resolución Ministerial No. 106: Reglamento sobre los aspectos organizativos y el régimen de trabajo docente y metodológico para las carreras que se estudian en las sedes universitarias. La Habana: MES; 2005.
8. Horrutinier P. La Universidad cubana: el modelo de formación. *Rev Ped Unv* 2007; (4):24-65.
9. Nogueira Sotolongo M, Rivera Michelena N, Blanco Horta F. Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior. *Educ Med Sup.*2004 jun [citado:13 dic 2011] : [Aprox 4 p.]. Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17\\_3\\_03/ems04303.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_3_03/ems04303.htm)
10. Cano ME. La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Rev Curríc Formac Prof.* 2008 jun [Citado 9 abr 2012]; 12 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

11. Rivera N. Fundamentos Metodológicos del Proceso Docente-Educativo. El Modelo de la actividad. CD ROM. PEA\_B01A. La Habana. Maestría Educación Médica 2002-2005.
12. Byrne N, Rosebthal M. Tendencias actuales de la educación médica y propuesta de orientación para la Educación Médica en América Latina. Educ Méd Sal. 2009; 28: 53-93.
13. Salas Perea R. Propuesta de Estrategia para la Evaluación del desempeño laboral de los médicos en Cuba. Rev Educ Méd Sup.2009 ene 2010[Citado 9 abr 2012]; 24(3):387-417. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v24n3/ems11310.pdf> Enero 2009.
14. Rueda M. La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Rev Elect Investig Educ, 2009 jun [Citado 12 ene 2012]; 11 (2). Disponible en: [http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-\(2009\)](http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-(2009)).
15. Ortiz Torres E. Competencias y valores profesionales. Rev Electr Ped Universit 2004; 6(2).
16. Perrenoud P. Diez nuevas competencias para enseñar. Mexico: Grao-Colofon; 2007.
17. Salas Perea R. Educación en Salud. Competencia y desempeño profesionales. La Habana: Ed Ciencias Médicas; 1999.
18. Cuba. Ministerio de Educación Superior. Resolución Ministerial No.50. Perfeccionamiento de la evaluación de los profesores universitarios. Ciudad de La Habana: MES; 1982. p. 3.
19. Argudín Y. Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Trillas; 2005.
20. LAROUSSE Diccionario. Editorial Madrid, 1930.

21. Moreno OT. Competencias en educación superior: Un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perf Educat* 2009; 31 (124), 69–92.
22. Denyer M, Furnémont J, Poulain R. Vanloubbeeck G. Las competencias en la educación: Un balance. México: Fondo de Cultura Económica; 2007.
23. Diaz Barriga F, Rigo M. Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial. *Revista de la Educación Superior* 2003; 22(127): 45-52.
24. Perrenoud P. Diez nuevas competencias para enseñar. Mexico: Grao-Colofon; 2007.
25. Cano E. Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. España: Grao; 2007.
26. Zabalza M. Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea; 2003.
27. Marchesi A. Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. España: Alianza editores; 2007.
28. Zabala A, Arnau L. Cómo aprender y enseñar competencias. México: Colofón–Graó; 2008.p. 43–44.
29. Comellas MJ. Comp. Las competencias del profesorado para la acción tutorial. Barcelona: Praxis; 2002. p. 19.
30. Nogueira Sotolongo M, Rivera Michelena N, Blanco Horta F. Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior. *Educ Med Sup* 2004 junio 5 [Aprox 4 p.]. Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17\\_3\\_03/ems04303.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_3_03/ems04303.htm)

31. Forgas Brioso J. Modelo para la formación profesional basada en competencias. Ponencia presentada al evento de Pedagogía 2005. Santiago de Cuba ISP “Frank País”, 2005.
32. García Cabrero B, Loredo J, Luna E, Rueda M. Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. Rev Iberoam Evaluac Educ. 2008; 1 (3): 124–136.
33. Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. Profesorado. Rev curríc formac prof 2009; 12 (3): 1 –10.
34. Cano ME. Cómo mejorar las competencias de los docentes. Barcelona: Graó; 2005.
35. Cano E. El aprendizaje por competencias en el entorno universitario. En P. Canto (Coord.). Bases para la enseñanza universitaria: estudios y experiencias. México: Universidad Autónoma de Yucatán; 2010.
36. Subsecretaría de Educación Media Superior. Competencias que expresan el perfil del docente de la Educación Media Superior .México: Subsecretaría de Educación Pública; 2008
37. Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. Denyer, M. Furnémont, J., Las competencias en educación: un balance. México: Comisión Europea. Optimización de las estructuras educativas en Europa. (Consultado 2 de agosto de 2010) [http://ec.europa.eu/education/educ/tuning/\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/educ/tuning/_en.html) (2007).
38. Barnett R. Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. España: Gedisa; 2009.
39. Coll, C., y Martin, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Documento presentado en la II reunión

del comité intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

40. Rué, J. (2007). Formar competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de docencia universitaria*, número monográfico 1. Recuperado el día 12 de marzo de 2009 de: [www.redu.um.es/Red\\_U/m1/](http://www.redu.um.es/Red_U/m1/)

41. Gimeno, J. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. Madrid: Morata.

42. Labruffe, Alain (2008). *La gestión de competencias: planteamientos básicos, prácticas y cuadros de mando*. Madrid: AENOR.

43. (CIDEDEC; 2004:25). Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía , el Empleo y las Calificaciones Profesionales. *Competencias Profesionales. Enfoques y Modelos a Debate*. 103 p.p.

.44. Livas González I. *Análisis y evaluación de los resultados de la evaluación educativa*. Méjico:Ed Trillas; 2007. p. 7 -17.

45. Gonczi, A. (2009). A competency based approach to initial and continuing professional education. En R. Benn y R. Fieldhouse (Eds.), *Training and professional development in adult and continuing education* (pp. 22–23). Exeter, Inglaterra, Reino Unido: University of Exeter, Centre for Research in Continuing Education.

46. Canales, A., y Gillio, M. (2008). La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. En M. B. Rueda, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* pp. 15-56. Mexico: Plaza y Valdez.

47. Jornet, M. (2009). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado, Universidad de Cádiz, España.

48. Rueda, M.(2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11, (2). Recuperado el día 20 de mayo de 2010.

49. Rueda, M., Luna, E., García Cabrero., y Loredó (2010). La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 3, número 1e. Recuperado el día 10 de agosto de 2010 de: [http://www.rinace.net/riee/números/vol3-num1\\_e/art6.pdf](http://www.rinace.net/riee/números/vol3-num1_e/art6.pdf)

50. Gruppen LS, Simpson D, Searle N. Educational fellowship programs: common themes and overarching issues. Acad Med 2006; 11: 990-4.

51. Rafael Tejeda Díaz y Pedro R. Sánchez del Toro (2009). La formación basada en competencias en los contextos universitarios. Libro electrónico: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín. "Oscar Lucero Moya". Cuba . p 44

52. Gruppen LS, Simpson D, Searle N. Educational fellowship programs: common themes and overarching issues. Acad Med 2006; 11: 990-4.

53. Hattem CJ, Lown BA, Newman LR. The academia health center coming of age: helping faculty become better teachers and agents of educational change. Acad Med 2006; 11: 941-4.

54. Muller JH, Irby DM. Developing educational leaders: the teaching scholars program at the University of California, San Francisco, School of Medicine. Acad Med 2006; 11: 936-40.

55. Searle NS, Hetem CH, Perkowsky L, Wilferson L. Why invest in an educational fellowship program. Acad Med 2006; 81:936-40.

56. Coffin L. Manual del facilitador DACUM. México: Canadian Vocational Association; 1995.

57. Aristimuño, Adriana (2005) “Las competencias en la educación superior: ¿Demonio u oportunidad?”. En: [www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrero1/demonio.pdf](http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrero1/demonio.pdf) Consultado el 06 de Octubre de 2011.
58. Nogueira Sotolongo M, Rivera Michelena N, Blanco Horta F. Competencias docentes del médico de familia en el desempeño de la tutoría en la carrera de Medicina. *Rev cubana Educ Med Super* 2005; 19(1)
59. Márquez Socarrás CJ, Gómez Paz M, Torres Guevara N. Propuesta de acciones para el perfeccionamiento de las competencias docentes de los pediatras del Hospital Pediátrico de Sancti Spíritus. *Gac Méd Espirituana* 2006;8(1). <[http://www.bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.8.\(1\)\\_07/p7.html](http://www.bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.8.(1)_07/p7.html)> [consulta: 21 enero 2011].
60. Castellanos Simons D. Competencias investigativas. En: Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2005:106. (7)
61. Rosell Puig W, Más García M. El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza. *Rev Cubana Educ Med Supr* 2006; 17 (2)

