

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE HOLGUÍN
HOSPITAL CLÍNICO QUIRÚRGICO “LUCIA ÍÑIGUEZ LANDÍN”**

MASTRÍA EN EDUCACIÓN MÉDICA

**Metodología para el desarrollo de competencias en dirección en gestores del
proceso docente.**

Autora: Gisela Ramírez Ramírez.

Tutora: MSc. Elizabeth K. Leyva Sánchez.

Asesor: Dr.C. Pedro Augusto Díaz Rojas.

Memoria escrita para optar por el título de Máster en Educación Médica.

HOLGUÍN

2017

PENSAMIENTO

“Hay que aspirar a que nuestros maestros y profesores estén preparados (...) para experimentar, para plantarse la solución de los problemas de la escuela por la vía de la ciencia pedagógica”

Castro Ruz Fidel: discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Universitario “Manuel Ascunse Domenech”, Ciudad Libertad 7 de julio de 1981

“El maestro debe conocer los métodos de investigación para enseñar a aplicarlos; porque el hombre es un perpetuo investigador, consciente o inconsciente. Conocer es necesidad tan primordial, como nutrirse”.

Varona Enrique José: Trabajo sobre educación y enseñanza, ED. 1961

DEDICATORIA

A mis adorados padres por su amor, enseñanza y apoyo incondicional.

A mis hijos que son todo en mi vida.

A mi querido esposo que siempre me ha apoyado.

A mi hermana Lisset, mi tía Liliana, mi tío Lilieser, y mi hermano Dennis que siempre han estado conmigo.

A la memoria de mamá que está conmigo siempre.

AGRADECIMIENTOS

A la Revolución y la Educación Cubana, por permitirme ser la profesional que soy.

A mi tutora Dra. Elisabeth K. Leyva Sánchez, amiga desde la infancia que me ha brindado todo su apoyo para enfrentar este reto y seguir adelante.

A todo el claustro de la Maestría en Educación Médica de la Universidad de Ciencias Médicas de Holguín, por su profesionalidad y entrega a esta bella tarea.

A todos mis compañeros con los que he compartido.

A todos muchas gracias.

ÍNDICE

	Páginas
Resumen	
Introducción	1
Marco teórico	9
Objetivos	42
Diseño metodológico	43
Resultado y discusión	51
Conclusiones	77
Recomendaciones	78
Referencia bibliográfica	79
Bibliografía consultada	91
Anexos	

RESUMEN

El desarrollo de las competencias directivas es de vital importancia en el proceso de superación de los gestores del proceso docente. **Objetivo:** Diseñar una metodología para desarrollar las competencias directivas en los gestores del proceso docente en las sedes universitarias de atención secundaria del municipio Holguín. **Métodos:** Se aplicaron los métodos teóricos: histórico-lógico, análisis y síntesis, inducción-deducción y sistémico estructural funcional; entre los métodos empíricos se aplicaron cuestionarios a directivos, profesores y estudiantes. Los datos obtenidos fueron procesados estadísticamente. **Resultados:** La sistematización de la información realizada sobre competencias de los directivos sirvió de base en la definición de diez para conocer el desempeño de los gestores del proceso docente; se constató que estos profesionales tienen experiencias laborales y que llevan tiempo en funciones docentes y directivas, sin embargo se apreció bajo porcentaje de categorización docente superior y científica unido a escasa formación docente y directiva. **Conclusiones:** El diagnóstico a los directivos y profesores entrevistados presenta un nivel Medio (Bueno) en la valoración de sus competencias, que coincide con la opinión de los estudiantes. Los índices más bajos lo alcanzan las competencias: toma de decisión y capacidad de dirección, así como comunicación y creatividad. Se propone una metodología para el desarrollo de competencias en dirección en los gestores del proceso docente.

INTRODUCCIÓN

La administración es una de las actividades humanas más importantes y se remonta a la época en que los hombres comenzaron a formar grupos para alcanzar metas que no podían lograr solos. Ha sido esencial para asegurar la coordinación de los esfuerzos individuales y a medida que la sociedad ha confiado cada vez más, en el esfuerzo del grupo y que muchos grupos organizados se han vuelto grandes, la tarea de los administradores cobra mayor importancia.¹

En la actualidad son muchos los autores y por consiguiente la bibliografía especializada que se refieren a la necesidad de modificar las concepciones de Dirección de la Administración, planteamientos que no pretenden desacreditar las funciones netamente administrativas sino el de darle un nuevo contenido. Se habla de administrar, dirigir, gestionar o gerenciar no sólo las empresas o entidades cuya finalidad es la de obtener ganancias, sino también las instituciones no lucrativas como las educativas, las universidades, por tanto no escapan a estas necesidades.

En la práctica se denomina indistintamente "gerente" "gestor" ó "administrador" al que ejerce en alguna medida función de dirección, de manera que esta tendencia universal hace que los conceptos Dirección, Administración, Gestión y Gerencia se integren de tal manera, que llegan a emplearse indistintamente.

Desde la perspectiva organizacional, el término "gestión" comprende el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo con el objeto de buscar la solución de distintos problemas y al mismo tiempo para lograr determinados objetivos de una organización social.²

A partir de este enfoque el Proceso de Gestión se define como aquel que de modo consciente se desarrolla a través del amplio sistema de relaciones e interacciones de carácter social que se establece entre los sujetos, dirigido a crear, desarrollar y preservar, en un clima laboral adecuado, el talento humano, competente y motivado para que desempeñe con pertinencia, impacto y optimización de sus procesos para alcanzar los objetivos de la organización, muy bien aplicable a la gestión del proceso docente.²

Dentro de ese conjunto de interrelaciones, la gestión de la Educación Superior tiene su propio sistema de conocimientos y práctica social, históricamente construidas en función de la misión específica de las instituciones de educación superior en la sociedad. La universidad se realiza para sí, en cuanto se materializa para la sociedad, lo que en este lenguaje es la expresión de la pertinencia e impacto de la Universidad en la sociedad.

Al estudiar el proceso de gestión resulta útil dividirlo en funciones: planeación, organización, dirección y control, alrededor de las cuales se puede organizar el conocimiento en que se fundamentan.

La teoría de la administración no contempla el estudio del Proceso Docente Educativo (PDE) en particular, pero sin embargo éste tiene que ser gestionado por personal competente en las instituciones educativas y, por tanto, planeado, organizado, dirigido y controlado.

Al estudiar la conceptualización de lo que es el Proceso Docente Educativo en particular, a nivel de la Educación Superior, se puede constatar que en la literatura sobre el tema a nivel universal se define en algunos casos como función docente, en otros como proceso docente (término muy nuevo) y en otros, como en el caso cubano, se le denomina Proceso Docente Educativo.

Acerca de su conceptualización en la Educación Superior, citado por Díaz Domínguez T³, Rodríguez E señala: “En el proceso docente educativo, la acción dirigida a la transformación de la personalidad, tanto en lo que se refiere al pensamiento como a los sentimientos, es la esencial y la más compleja, por cuanto presupone una lograda interrelación de lo educativo con lo instructivo. La educación se da a través de la instrucción, por lo que esta última tiene que tener características determinadas que lo posibiliten”.

El PDE es el proceso formativo, que del modo más sistémico se dirige a la formación social de las nuevas generaciones, donde el estudiante se instruye (se forma en una profesión), se desarrolla (adquiere facultades físicas y espirituales) y se educa (se prepara para la vida).⁴

El Proceso Docente Educativo transita por tres eslabones: diseño, dinámica o ejecución y evaluación. En el diseño se determinan las características que poseerá el

proceso, la ejecución es el desarrollo del proceso en sí mismo y en la evaluación se contrasta el resultado con el problema, con el diseño y con la ejecución del proceso. En cada uno de estos eslabones se manifiestan permanentemente todas las funciones de la gestión, es decir, que están presentes la planeación, la organización, la dirección y el control.

Entre la dirección del PDE y los hombres que lo llevan a cabo está presente la gestión, para lograr que los sujetos se incorporen a dicho proceso de una manera comprometida, entusiasta, en el que la ejecución de las tareas se convierta en la máxima realización de ellos como seres humanos, donde puedan desarrollar todas sus iniciativas y creatividad.

Sólo los sujetos que participan en este le dan sentido al mismo, son los que le aportan valores, los que ponderan la significación relativa de cada elemento de contenido mediante el entusiasmo que muestren en el momento de su explicación o aplicación y en la que se manifiesta su competencia profesional.

Es finalidad de la educación universitaria, en cualquier país del mundo, la formación de profesionales capaces de aportar sus saberes a la sociedad donde viven. En el caso cubano no solo se persigue como fin, dotar a este futuro profesional de un amplio saber; la universidad cubana se propone, entre sus objetivos, proveer a sus egresados de una concepción científica del mundo, de valores humanos, de responsabilidad y entrega sociales en cualquier circunstancia, para lo cual se requiere de profesores y directivos con una adecuada preparación y compromiso con la actividad que realizan.

En este proceso la educación médica, juega un papel preponderante en la formación de los futuros profesionales que en un momento dado serán subordinados o directivos, pero insertados en la búsqueda de soluciones innovadoras y creativas para beneficio de todos. El discernimiento de competencia, referida inicialmente al contexto laboral, ha enriquecido el significado en el campo educativo, en que es entendida como un saber hacer en situaciones concretas, que requieren la aplicación creadora, flexible y responsable de conocimientos, habilidades, actitudes y valores por lo que resulta imprescindible el conocimiento de las competencias que debe

encauzar el desarrollo del proceso docente educativo, para así lograr un desempeño profesional eficaz.

La calidad de un servicio de salud, parte del nivel de competencia y desempeño de sus trabajadores en el cumplimiento de sus funciones laborales y sociales. El desempeño profesional es el comportamiento real de los trabajadores en los propios servicios de salud, tanto en el orden profesional y técnico como en las relaciones interpersonales, conducta social, y motivación personal.

El principal debate en el ámbito de la educación superior en Cuba hoy, que incluye por supuesto la educación médica, es el argumento esgrimido por muchos expertos acerca de que la “universalización de la universidad” está aumentando sustancialmente la matrícula, pero reduciendo la calidad. Otros sostienen que la calidad mejorará gradualmente en estos nuevos tipos de universidades. Sin embargo, otros consideran que sin el desarrollo de un exitoso modelo económico, los logros de la educación superior son precarios y reversibles en el mediano y largo plazo.⁵

En tales circunstancias, la superación de los directivos y profesores encargados de la conducción y ejecución de los procesos docentes educativos se convierte en una necesidad urgente, imperiosa y continua.

Cada día se hace necesaria la transformación de las Universidades a fin de responder concretamente al compromiso histórico que tiene con la sociedad de formar profesionales competentes para enfrentar la vida. Con tal propósito se organiza para hacer de su tarea, de su oficio de enseñar, un oficio para aprender. Una Universidad que aprende, que se organiza, que gesta en el seno de su dinámica procesos que desarrollan capacidades, potencialidades, habilidades y destrezas en los docentes, responde a las exigencias de los estudiantes y a las demandas del entorno y una de esas exigencias es la de aprender no solo los procesos docentes educativos sino a dirigir esos procesos.⁶

Las competencias gerenciales son el conjunto de conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes que una persona debe poseer para ser efectiva en una amplia gama de puestos y organizaciones. En la actualidad, en el trabajo no solo se juzga a una persona por su inteligencia sino también por su capacidad de manejarse

y administrar a otras personas. Las empresas contratan a personas que suponen son inteligentes, cuentan con los conocimientos técnicos necesarios para desarrollar su trabajo y además por poseer competencias gerenciales que las llevarán a un desempeño sobresaliente para la organización. Las competencias gerenciales ayudan a las personas a destacarse en distintos ámbitos y en diferentes puestos, incluyendo la educación.

En relación al conocimiento, el gerente educativo requiere tener una base sólida con todo lo relacionado al hecho educativo, así como, con aspectos inherentes al sistema educativo, sus niveles, la normativa educativa y en general lo relacionado con el proceso educativo; de igual manera debe conocer los fundamentos básicos administrativos y gerenciales. En otras palabras, debe tener un conocimiento especializado referido al alcance y la cobertura de los contenidos pertinentes, de manera que pueda proyectarlos y transferirlos a situaciones específicas de su labor como gerente en una institución educativa.

Gerenciar en educación implica conducir la institución educativa por medio de un conjunto de habilidades directivas que reconceptualicen las formas de pensar y actuar en los diferentes procesos administrativos, pedagógicos, curriculares, comunitarios para alcanzar eficacia y eficiencia en la institución y gerenciar en el aula significa, combinar eficientemente las estrategias gerenciales con la práctica pedagógica para el logro de los objetivos.⁷

Un mundo exigente como el actual requiere de directivos competentes por lo que la dirección universitaria debe ser una actividad de excelencia en el ámbito de la educación superior, si más de la mitad de la matrícula de la educación superior en Cuba corresponde a las carreras de ciencias médicas y más del 50% de los años de las carreras corresponden al ciclo clínico, es de suponer entonces, que la mayor cantidad de los estudiantes y profesores están dentro de nuestras unidades asistenciales, con la mayoría de los escenarios docentes.

Un elemento esencial es la necesidad de que los procesos que se desarrollan en cada sede sean eficientes, de manera que garanticen una elevada cultura integral de sus estudiantes y para el logro de este gran reto es imprescindible velar por la calidad del trabajo pedagógico en sus componentes educativo, didáctico y

metodológico, que determinan el nivel de desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y condicionan la calidad de los egresados.

Con el objetivo de garantizar el cumplimiento de las exigencias y necesidades sociales en la formación profesional y elevar la calidad del egresado se realiza el trabajo metodológico entendido como el proceso de dirección del proceso docente educativo, en el cual se desarrollan tanto la planificación y organización del proceso como su regulación y control, siendo la labor que, apoyados en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo (Resolución 210).⁸

Debido a los cambios y transformaciones estructurales que se realizan en el ámbito de la asistencia y la educación médica, algunos profesores y dirigentes consideran que el trabajo metodológico ya no es una prioridad, y nada más alejado de la realidad. Precisamente ha sido el trabajo metodológico el instrumento que permitió convertir en realidad los principios postulados por la Reforma Universitaria y por el I Congreso del PCC sobre la Educación Superior y el papel de los profesores. El trabajo metodológico es uno de los aspectos que ha incidido en la alta calidad de la educación médica, enseñó a los profesionales de la salud a ser profesores. ¿Cómo renunciar o subestimar semejante herramienta en momentos de grandes desafíos para la Universidad Cubana? El trabajo metodológico constituye la gran escuela de los profesores universitarios, signo distintivo de nuestra educación superior, preterirlo o subestimarlo compromete el desarrollo de la educación médica y de la salud pública cubana.⁹

Para garantizar la calidad del proceso docente educativo se requiere de conocimientos sólidos sobre el trabajo metodológico por parte de los profesionales que dirigen dicho proceso, y por tanto de competencias necesarias, debido a que la comprensión moderna y amplia de este trabajo permite concebirlo como un elemento medular de dicho proceso.¹⁰

La autora, a partir de su experiencia docente, es del criterio que durante el proceso de formación de pregrado en las carreras de las ciencias médicas, no se da tratamiento adecuado a la adquisición de habilidades que le permitan al futuro egresado cumplir con la función de dirección, y una vez graduado, como parte de la especialización sólo se dan elementos básicos, debido a lo cual los profesionales no

poseen una preparación gerencial ni pedagógica que facilite desempeñarse como directivos o docentes. No obstante se conoce que se realizan esfuerzos por parte de la universidad en este sentido.

Por otro lado la mayoría de los dirigentes, a pesar de conocer que son los responsables del proceso de gestión de la docencia en su institución, dejan el control en manos de los jefes de departamentos docentes y desconocen muchos elementos del proceso docente educativo.

Las valoraciones realizadas, permiten a la autora presentar una metodología para el desarrollo de competencias en dirección en los gestores que intervienen en el proceso docente educativo, acorde con el contexto y las exigencias actuales.

La relevancia de este estudio radica en favorecer la preparación que debe caracterizar a estos gestores, para el desempeño de sus funciones y garantizar en su sede una docencia comprometida con el modelo profesional que la sociedad actual exige.

El contenido de la investigación responde a los objetivos de trabajo del MINSAP relacionado con la gestión y formación de recursos humanos: consolidar las estrategias de formación, capacitación e investigación que garanticen un elevado nivel científico de los profesionales y técnicos.

El tema tiene gran importancia y actualidad debido a la formación de profesionales de las ciencias médicas vinculados a escenarios de formación docente o académica y laborales, en virtud de que la formación transcurra allí donde el estudiante se desempeña como profesional, por lo que es necesario lograr en cada una de las sedes docentes un proceso docente educativo con calidad, lo que infiere la importancia de un personal competente que gestione dicho proceso.

Aporte teórico:

El aporte teórico de esta investigación consiste en la definición de una propuesta de competencias en dirección para el desempeño de los gestores del proceso docente educativo acordes con el contexto y las exigencias actuales, y en la fundamentación teórica y pedagógica basada en la elaboración de una metodología para lograr la preparación necesaria de los gestores del proceso en las sedes docentes

hospitalarias provinciales del municipio Holguín, con el propósito de garantizar la organización, dirección y control del proceso docente educativo.

Aporte práctico:

Aporta una metodología dirigida a elevar la preparación del profesional de la salud que se encarga de guiar el proceso docente educativo en los escenarios de la atención secundaria del municipio Holguín que garantice su desarrollo exitoso.

Con este trabajo se pretende dar solución al siguiente **problema científico**:

¿Cómo lograr la preparación en competencias directivas de los gestores docentes en los escenarios de la atención secundaria del municipio Holguín?

MARCO TEÓRICO

Educación Superior:

Históricamente la educación ha sido un proceso de actuación intencional sobre miembros de una comunidad humana, principalmente sobre los más jóvenes, con el propósito de desarrollar su personalidad, capacitarlos para el trabajo y adaptarlos a la vida social. Es un proceso que acompaña a las sociedades concretas durante toda su evolución y que, de alguna manera, refleja las cambiantes estructuras de dichas organizaciones, sus contradicciones y problemas, su crecimiento y diversificación constantes.¹¹

Los términos educación superior, enseñanza superior, estudios superiores, educación profesional y educación terciaria aluden a la última etapa del proceso de aprendizaje académico, es decir, a todas las trayectorias formativas post-secundarias que cada país contempla en su sistema. Se imparte en las universidades o en las instituciones de formación profesional, entre otros.

Los centros educativos sobre los cuales hay consenso en considerar como las primeras universidades creadas en el mundo, y sin que se tengan datos precisos sobre tales acontecimientos, son: la de Salerno, establecida a fines del siglo X; la de Bolonia, a comienzos del siglo XI, y la de París, a fines de la centuria siguiente.

Mucho se discute sobre cuál fue la finalidad que se impusieron a sí mismas las primeras universidades. Se dice que ellas fueron creadas o nacieron por necesidades inmediatas de formación profesional, pero después de constituidas, y con el pasar de los siglos, el proceso natural de reflexión y de confrontación por parte de sus miembros, así como la conquista de privilegios que facilitaban el libre pensamiento, fueron transformando estas entidades en el ámbito más adecuado no sólo para conservar los saberes consolidados sino también para criticarlos, transformarlos y producir saberes nuevos. Y es éste el modelo que tienen, a veces como ideal inalcanzable, estas casas de estudios.

Podemos decir que la educación superior, como “subsistema educativo” cuyo objetivo esencial es orientar el desarrollo de la personalidad del adulto, ha seguido en su evolución cuatro etapas más o menos definidas, las cuales se corresponden

con las edades históricas adoptadas para el estudio de la evolución del mundo occidental (Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea), donde la aparición en Alemania, a fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, de una nueva concepción de la Universidad que se ha dado en llamar la Universidad Moderna, centrada en la investigación científica, entendida ésta como investigación “para” y en la autonomía académica constituyó un paso importante en los cambios.¹²

En el siglo XX la educación superior se extiende por todos los continentes y se incrementa significativamente. En los países coloniales de América, Asia y África, entre otros, se reproducen los modelos de los países colonizadores. Pero este sector educativo ya no está conformado únicamente por las universidades, sino por una gama heterogénea de planteles superiores: institutos tecnológicos y pedagógicos; escuelas profesionales independientes o adscriptas a ministerios; y academias científicas con funciones de investigación y docencia. Ante esta avalancha de nuevas instituciones educativas, la universidad trata de defender sus derechos tradicionales, y procura ampliar sus funciones, diversificar sus enseñanzas, y ligarse más a las demandas sociales.

En la actualidad las universidades enfrentan una de las épocas más interesantes, inciertas y complejas, pues la globalización implica la posibilidad de aprovechar oportunidades importantes, pero también desafíos y problemas serios con relación al futuro, al cuestionarse el ideal de lo público y del bien común. Los valores tradicionales de la Universidad siguen siendo válidos (la autonomía, la libertad de cátedra, la investigación, el trabajo de los estudiantes, la evaluación), pero son valores amenazados en el contexto de la globalización.¹²

La historia de la educación superior en Cuba no debe limitarse, si se asume adecuadamente un enfoque metodológico integral, en modo alguno a la historia de la Universidad de La Habana, pues hay muchos testimonios que indican la existencia tanto antes de su fundación, como de manera simultánea a su desarrollo, de otros loables intentos de elevar el nivel educativo cubano a planos superiores desde que aquella colonia comenzó su ascenso vertiginoso en todos los planos de la vida económica y cultural en la región.

La educación superior en Cuba ha desempeñado un papel protagónico en la conformación de la cultura y la sociedad cubana y ha contribuido de manera diferenciada durante las tres épocas básicas de su historia: la colonial (1728-1898), la república neocolonial (1900-1958) y etapa revolucionaria (1959-hasta hoy) a consolidar las aspiraciones liberadoras en diferentes planos de la vida nacional.

Durante estas etapas muchas transformaciones se llevan a cabo tanto en lo político como pedagógico y se observa el legado de muchos pensadores cubanos como Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Martí, Enrique José Varona, Julio Antonio Mella, Fidel Castro Ruz, entre muchos otros.

Al triunfar la Revolución Social en 1959 llegó también la Revolución Universitaria y el día 10 de enero de 1962 se puso en vigor la Reforma Universitaria, válida hasta nuestros días.

En el análisis de la Reforma queda muy bien definido el modelo de Universidad Cubana y en particular las bases pedagógicas y didácticas del mismo, así se hace alusión al problema que ésta ha de resolver como institución social, cuya misión es la de mantener una actitud constante de cambio y transformación y defender las conquistas de este nuevo tipo de sociedad creado por la Revolución.

A partir de este momento se incorpora la Universidad a las tareas principales del país, a las actividades de su desarrollo y se avizora la idea de un día universalizar los estudios superiores.

Algunos autores coinciden en estructurar por etapas o períodos de evolución al proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana, posterior a la Reforma, Vecino Alegret,¹³ González Otmara,¹⁴ Alarcón Rodolfo,¹⁵ analizan esencialmente, momentos claves que caracterizan ciertas tendencias en el desarrollo de este proceso:

1era etapa: Fundamentación conceptual y preparatoria de grandes cambios cualitativos en el proceso docente educativo en la Educación Superior (1962- 1976), caracterizada por: un proceso de descentralización que dictamina en cada Universidad las cuestiones relativas a planes y programas de estudios, fueron creadas nuevas carreras, la organización y dirección del proceso docente educativo en cada asignatura son responsabilidad del profesor; una evolución de la concepción

didáctica del proceso docente, se comienza a trabajar sobre la adecuación de los contenidos a la nueva concepción ideológica de nuestro sistema, sin embargo, aún los objetivos del mismo no jugaban el papel rector y predominaba el método de enseñanza expositivo, aunque se fundamenta la existencia de distintos tipos de clases, pero estas formas aún estaban muy centradas en los contenidos y no en los problemas profesionales o en correspondencia con el modelo del profesional en cuestión, inicio del Movimiento de Alumnos Ayudantes, modificaciones reiteradas en los currículos, falta de uniformidad en los calendarios académicos y pérdida de unidad del sistema.

2da etapa: Reordenamiento y centralización del proceso docente educativo (1976-1985). donde un elemento importantísimo fue la reglamentación del trabajo docente-metodológico a través de la Resolución 220/79 en la que se norma todo lo concerniente al proceso de enseñanza aprendizaje, el establecimiento de la obligatoriedad de la formación pedagógica de los docentes en este nivel, el comienzo del trabajo en la construcción de las Didácticas Especiales en las distintas disciplinas universitarias y la adquisición de un concepto más claro desde el punto de vista pedagógico del sustento de la educación superior, por lo que se confiere alta prioridad a la elaboración de planes y programas de estudio.

3era etapa: Aplicación de la Teoría de los Procesos Conscientes al proceso docente educativo. (1986- 2003) Esta etapa corresponde, en parte, al inicio del llamado "Período Especial" en nuestro país. No obstante a ello y pese a las dificultades que esto generó, la Educación Superior Cubana se reordena constantemente y trata, no solo de mantener los niveles de dirección del proceso docente educativo sino también de desarrollarlos científicamente. A tales efectos continúan modelándose los conceptos teórico-pedagógicos que sustentan la didáctica universitaria en Cuba y comienzan a proliferar grupos de investigación pedagógica en todos los centros como vía de hacer ciencia pedagógica para perfeccionar el proceso. Junto a ello se desarrolla el postgrado en esta rama, no solo a nivel de superación profesional, sino también a nivel de formación académica. La capacitación pedagógica de los profesores adquiere entonces una nueva dimensión. Esta evolución, de la dirección del proceso docente educativo, planteada a grandes rasgos demuestra que en Cuba

se ha construido, a partir de los preceptos planteados en la Reforma Universitaria, un sistema pedagógico muy propio de la Universidad en nuestro contexto y el contexto universitario en que nos movemos universalmente, que se reafirma sobre todo a partir de los años 90. Por otra parte la aplicación de la concepción didáctica a la generación de Planes de Estudio "C", concebidas para lograr la formación de profesionales de perfil amplio en pregrado mediante una mayor integración de los componentes laboral, académico e investigativo, marcó pautas significativas que califican a niveles superiores el proceso de trabajo metodológico efectuado, pero que a su vez, generó nuevas necesidades de continuar el perfeccionamiento del proceso docente educativo.³

Paso a paso la universidad cubana se ha desarrollado hasta que finalmente, como previera el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en los primeros años de la Revolución, el 5 de enero del 2003 se inaugura el programa de universalización de la Educación Superior como parte de los programas de la Batalla de Ideas. (4ta etapa). A partir de entonces Cuba cuenta con una nueva universidad, presente en cada municipio del país.¹⁶

A partir de esta concepción que implica cambios en el paradigma del desarrollo universitario vigente, aparece un nuevo tipo de curso: Continuidad de Estudios, para el cual se establece un modelo pedagógico de formación de profesionales, que tiene iguales ideas rectoras que el modelo existente hasta ese momento, por ser un modelo de formación de perfil amplio, concebir la vinculación del estudio y el trabajo y mantener la unidad de la educación y de la instrucción y por otra parte entender el trabajo metodológico del colectivo de profesores como base de toda la gestión del proceso de formación.

Educación Médica:

La educación médica cubana tiene una rica tradición. Constituyó la Medicina el primero de los estudios profesionales que se siguieron en la isla, dos años antes de la inauguración de la "Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana" (5 de enero de 1728) donde fue una de sus cuatro facultades fundacionales, dos de

índole profesional (Medicina y Derecho) y dos confesionales (Teología y Sagrados Cánones).¹⁷

La secularización de la casa de estudios en la Real y Literaria Universidad de La Habana en 1842 en gran medida gracias a la ingente labor de don Tomás Romay Chacón (1764-1849) quien promovió por vez primera en Cuba una medicina científica, introdujo la enseñanza de la clínica mediante la cátedra de clínica médica, de la que fue su primer regente y profesor, preconizó el estudio de la medicina en los enfermos y no en los vanos textos entonces en uso, realizó el diagnóstico mediante la búsqueda de los síntomas y la lesión causal e introdujo la comprobación anatómica en el cadáver.¹⁸

El pasado siglo, la entonces única universidad cubana, contó con profesores de Medicina quienes con brillantez ejercieron la enseñanza clínica en el “Hospital Universitario General Calixto García” tanto en la preeetapa revolucionaria como después de 1959, cuando los profesores que no abandonaron el país sostuvieron la enseñanza de los estudiantes internos y residentes, proceso extendido progresivamente a Santiago de Cuba, Villa Clara y las demás provincias del país.

En opinión del Dr. Fernández Sacasas¹⁹ “La educación médica puede concebirse como el conjunto de procesos inherentes a la formación de pregrado y posgrado, también los de educación continuada, que promueven el desarrollo de competencias profesionales en los educandos en las vertientes de la atención de salud, la docencia, la investigación y la administración, enmarcados en la realidad sanitaria, educacional y social de cada institución y país”.

Plantea además que el rasgo distintivo del proceso formativo del médico cubano, especialmente a partir de 1985, ha sido centrar el diseño y ejecución del plan de estudios en las fortalezas de nuestro sistema de salud, concretadas en la formación en los escenarios reales, los servicios donde acontece el proceso de atención de salud, con profesores y alumnos actuantes en esos espacios, lo cual posibilita, en la medida que participan activamente en dichos procesos, desarrollar en los educandos modos profesionales de actuación, que derivarán en competencias profesionales una vez egresados, abordaje requerido de una integración docente-asistencial-investigativa efectiva que difiere del tradicional, y centra la elaboración del currículo

en los intereses, perspectivas y contenidos de las disciplinas académicas y de las especialidades, en lugar de las realidades sanitarias y las demandas del proceso de atención de salud, más comprometido con las disciplinas científicas que con el objeto de la profesión. La característica distintiva de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias médicas en Cuba es “La educación en el trabajo”, declarada “el principio rector de la educación médica cubana”.^{20,21}

A lo largo de la historia, la conformación del perfil educativo del médico ha sido un tema sustancial para las escuelas de medicina, comisiones y organizaciones dedicadas al constante mejoramiento de la educación médica. Esta importancia se vio reflejada en las tres generaciones de reformas educativas acontecidas en el siglo xx en el mundo. La primera generación, surgida a principios del siglo pasado, basó el perfil en las disciplinas científicas. Posteriormente, la segunda generación apareció a mediados del siglo xx con innovaciones de enseñanza basadas en problemas. Y finalmente, la tercera, que evoluciona en este siglo a partir de la necesidad de mejorar el desempeño de los sistemas de salud al implementar competencias genéricas en diferentes escenarios y contextos para el perfil del médico.²²

La educación basada en competencias.

La educación basada en competencias es una propuesta de formación profesional de mayor calidad y pertinencia, que pretende enfocar los problemas que abordarán los profesionales como eje para el diseño curricular y prioriza el aprendizaje por encima de la enseñanza, con el principal objetivo de formar los profesionales que requiere el mundo actual, lo que eleva el potencial del individuo, frente a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea.²³

Según Ruiz citado por Irigoyen JJ y colaboradores²³, la Educación Basada en Competencias (EBC) nace de la convergencia de los siguientes acontecimientos:

- 1) El replanteamiento de la educación como “facilitación del aprendizaje” asociado a la explicación del proceso de aprendizaje como un fenómeno del individuo que aprende.

2) La formación de profesionales capaces de resolver problemas eficientemente en el ámbito de desempeño real, sin menoscabo de los saberes en lo conceptual, procedimental y actitudinal.

Para algunos países, y en especial en el ámbito de la educación médica, no fue un proceso nuevo porque la educación orientada a la obtención de competencias es lo que los anglosajones denominaban outcome-based education, cambio educativo que en 1996 implementó por primera vez la Facultad de Medicina de la Brown University.²⁴

Han sido múltiples las reuniones, eventos, conferencias y cumbres que en el mundo se han efectuado para abordar los temas de las competencias en la esfera de la docencia médica y su relación con la asistencia y el mundo laboral, entre los que se destacan: la Cumbre Mundial de Educación Médica,²⁵ la Declaración de Santa Fe de Bogotá,²⁶ el Proceso de Bolonia²⁴ y la Declaración de la Asociación Médica Mundial sobre Educación Médica.²⁷

En consecuencia, diversas comisiones y consejos en el mundo, como las Canadian Medical Education Directives for Specialists (CanMEDS), el trabajo Outcome Project del Accreditation Council for Graduate Medical Education (ACGME) de Estados Unidos, Tomorrow doctors del Reino Unido, Scottish doctor de Escocia, la AMFEM en México, se han dado a la tarea de crear sus propios marcos de competencias cada uno con su enfoque, pero compartiendo similitudes entre ellos.

El marco de competencias creado por las CanMEDS ha instaurado la tendencia alrededor del mundo y ha establecido un lenguaje fuerte y proyectivo. Este modelo se compone por 28 competencias clave y 126 de habilidades más específicas, que permiten exponer detalladamente esta perspectiva.²⁸

Del mismo modo, el ACGME describe 28 competencias detalladas y seis competencias genéricas, pero, en contraste con las CanMEDS, no menciona las de habilidades.²⁹

En Europa, el proceso de Bolonia se inició en 1999 con un compromiso político de los ministros de educación de cuatro países en París y se concretó un año después en la 'Declaración de Bolonia'. Este acuerdo puso en marcha un trascendente proceso de transformación educativa que impone a las universidades del Espacio

Europeo de Educación Superior la obligación de orientar la educación de grado a la obtención de competencias.²⁴

En Cuba a partir del 1959 con el triunfo de la Revolución se produce un cambio radical, se proclama la salud como un derecho del pueblo y deber del Estado, y se le confiere a la atención médica un carácter gratuito y una orientación preventivo-curativa, con énfasis en los aspectos profilácticos.

Entre la Reforma Universitaria en 1962 y el 1980 hubo cinco planes de estudio de medicina, en ese período suceden hechos de trascendencia como la creación del Ministerio de Salud Pública y del Sistema Nacional de Salud que inicia un desarrollo ascendente de la Atención Primaria y se crearon los Hospitales rurales y los Policlínicos lo que conllevó a la urgente necesidad de formar un mayor número de médicos, lo cual propició el desarrollo de la Educación Médica Superior. En 1976 se crea el Ministerio de Educación Superior, que ejerce la función rectora metodológica en el país en la formación de profesionales de nivel superior, tanto para los Centros dependientes de él como los adscriptos a los Organismos de la Administración Central del Estado, como lo es Salud Pública.

El Plan de Estudio ha tenido diferentes cambios para su perfeccionamiento continuo de acuerdo a los requerimientos provenientes del sistema de salud, o en busca de un mejor desarrollo del proceso docente educativo, en respuesta a los avances científicos y las tendencias de la Educación Médica, fundamentalmente con la orientación a la Atención Primaria y el tránsito desde el currículo basado en el perfil de las disciplinas científicas, la enseñanza problémica y desde el año 2013 con las siguientes funciones como médico general: Atención médica integral, Educación, Investigación, Administración y Especiales, funciones que determinan las competencias profesionales, las cuales se identifican a través del análisis funcional de los programas de pre y post grado, de ahí que se advierte que los cuatro pilares de la calidad del capital humano en el sector salud: acreditación, evaluación de la competencia y el desempeño, formación basada en competencias y los créditos académicos, tienen como puntos comunes de referencia las competencias profesionales.³⁰

Los planes “D” actualmente en implementación incluyen los cambios que se requieren en el diseño curricular y las implicaciones en el quehacer docente, con miras a la implementación efectiva del modelo por competencias

Competencias.

El estudio de las competencias ocupa hoy un espacio de primer orden y es tratado por diversas instituciones y autores, para reconocer determinadas tendencias en su tratamiento y definición.

Las competencias constituyen en la actualidad una concepción y un modo de trabajo, en la gestión de los recursos humanos, que permiten una mejor articulación entre gestión, trabajo y educación. El desarrollo del capital humano, repercute en el aumento de la capacidad de la producción alcanzada con mejoras en las condiciones de trabajo y capacidades de los trabajadores. Estas capacidades se adquieren con el entrenamiento, la educación y la experiencia laboral referidas al conocimiento práctico, las habilidades adquiridas y los conceptos aprendidos de un individuo, que lo hacen más competente.³¹

Se evidencian múltiples y variados esfuerzos dedicados a la definición de competencias desde diversas aristas, el término ha sido tratado desde la visión psicológica, laboral, social, conductual, educativa, empresarial, y desde muchas más. Cada definición se sustenta sobre supuestos previos o niveles de abstracción que en cada autor opera de forma independiente y que indican parámetros de referencia diferentes, lo que provoca que el resultado conceptual sea distinto.

La definición de las competencias de las profesiones es una necesidad, tanto desde el punto de vista de su utilidad docente, de planificación y gestión de los servicios sanitarios, como de la regulación del derecho al ejercicio de la profesión.

En las dos últimas décadas se ha insistido en la necesidad de vincular la formación profesional con las necesidades de desempeño en el área laboral, de ahí que los modelos educativos basados en competencias laborales o profesionales se hayan difundido en las instituciones educativas a nivel mundial.^{32,33}

‘Competencia’ se considera un término holístico, polisémico y sistémico, y existe un gran debate para definir el concepto. Según los distintos autores, integra

conocimiento, información, destrezas, habilidades, capacidades, valores, aptitudes, actitudes, hábitos y comportamientos, entre otros aspectos ². Por ello, cada competencia se construye a través de la combinación dinámica de estos atributos y los estudiantes son capaces de demostrarlos al final del proceso educativo.³⁴

Frenk y colaboradores,³⁵ por su parte, describen las competencias como “un aprendizaje que comprende tres niveles sucesivos, que van desde un aprendizaje informativo hacia un aprendizaje formativo y hacia un aprendizaje transformacional. El aprendizaje informativo consiste en adquirir conocimientos y habilidades, y su propósito es producir expertos; el formativo se refiere a socializar basándose en valores, y su propósito es producir profesionales, mientras que el aprendizaje transformacional se focaliza en desarrollar cualidades de liderazgo, y su propósito es producir agentes reales de cambio”.

En correspondencia con la variedad de definiciones que se han realizado sobre competencias, existen múltiples clasificaciones. Algunas tienen orientación económica,³⁶ directiva,³⁷ conductual,³⁸ funcional,³⁸ docente,³⁹ pedagógica,^{40,41} educativa⁴² y muchas más. Han sido divididas también en competencias básicas y generales,⁴⁰ en básicas distintivas, esenciales y profesionales,³⁶ en diferenciadoras y de umbral,⁴³ en técnicas, metodológicas, participativas y personales,⁴⁰ específicas e inespecíficas,⁴⁰ básicas y transversales,⁴⁴ otros las agrupan en prospectivas, argumentativas e interpretativas,⁴⁰ en fin, en múltiples criterios y variantes que van desde lo general hasta lo particular.

Desde la segunda mitad del siglo xx el uso del concepto “competencia”, referido a los procesos laborales y gerenciales, ha cobrado, de manera progresiva, una popularidad y un uso cada vez mayor, no solo en el ámbito de empresas y estructuras corporativas, sino también en todo contexto relacionado con actividades laborales y académicas, hasta generalizarse en casi la totalidad de los escenarios en los que las personas socializan en su interacción con el medio que les rodea.

Este concepto de competencias involucra dos procesos importantes: educación y capacitación, tarea que requiere de una adecuada formación pedagógica y capacitación, dentro de un modelo por competencias que les permita a las personas involucradas en el proceso docente educativo, acortar la brecha existente entre la

teoría y la práctica. Para esto es necesario identificar las competencias que el mercado laboral solicita de los profesionales y sobre esta base diseñar programas de estudios tanto de pregrado como de posgrado que contemplen los requerimientos que demanda la sociedad.

Las competencias ponen el acento en la capacidad de los individuos de movilizar recursos cognitivos, emocionales y sociales para afrontar situaciones propias de su desempeño en el mundo del trabajo. Por ello, consideran tanto elementos cognitivos ('saber') como procedimentales ('saber hacer') y actitudinales ('saber ser').⁴⁵

La formación de los profesionales de la salud a partir de las competencias permite establecer un vínculo entre la teoría y la práctica, lo que conlleva a una integración de los conocimientos y las habilidades asociadas en el aprendizaje, que promueven actitudes y disposiciones para pensar y actuar de forma integral. La educación del personal en los servicios de salud, es una de las estrategias más utilizadas en los hospitales y centros sanitarios para la adquisición de habilidades y mejorar la calidad de la atención.

En Cuba, en el 2007 se aprobó la Norma Cubana para el Sistema de Gestión Integrada del Capital Humano que plantea la necesidad de identificar y diseñar las competencias laborales para mejorar de forma continua el desempeño laboral, impacto en la calidad de todos los procesos, eficiencia y eficacia, incremento de la productividad, relaciones laborales satisfactorias y aumento en la respuesta a las necesidades de las personas que reciben los servicios o adquieren los bienes materiales producidos.⁴⁶

La Escuela Nacional de Salud Pública comenzó el estudio y evaluación de las competencias con la culminación de tres investigaciones en la primera década del siglo XXI,⁴⁷ y el MINSAP en el 2011 creó una comisión nacional de competencia y desempeño que inició el proceso de definición de las competencias en siete especialidades.⁴⁸

Entre los enfoques de competencias se encuentran: las competencias laborales y las competencias profesionales, que se formulan desde dos escenarios diferentes, la primera definida desde el mundo del trabajo y la segunda desde el ámbito educacional, aunque hay autores que se refieren a ambas, de forma indistinta.⁴⁹

La diferencia del enfoque radica, que en la concepción desde el mundo del trabajo, la competencia es una capacidad que solo puede desplegarse en una situación concreta del desempeño laboral, el cual tiene sus reglas, escenarios, procedimientos, instrumentos y consecuencias. En las universidades, el concepto responde a la misma idea básica, pero su demostración se despliega en situaciones de evaluación educacional, donde se verifica cómo avanzan los educandos en la construcción de los modos de actuación profesional.⁵⁰

Si se continúa por esta lógica, el sistema educativo sería responsable de la constitución de los saberes, de su validación y del desarrollo de capacidades; mientras que el laboral, se encargaría de emplearlos, combinarlos con la experiencia y la formación continua, del desarrollo de competencias profesionales y su certificación.⁵¹ En la educación médica no existe como tal ese límite ya que puede considerarse pionera en el desarrollo de la formación en los escenarios fuera de los muros de los centros de educación superior y en la necesidad de considerar como "universidades" a toda institución de salud, donde se desarrolle la educación en el trabajo como forma organizativa fundamental de la enseñanza

Definidas las competencias a través de los modos de actuación, el proceso de aprendizaje y evaluación, hay que dejar constancia de que cualquier sistema nuevo no tendrá éxito sino se dispone de un profesorado colaborador dispuesto a llevarlo a cabo y de gerentes que conduzcan y aglutinen los procesos.

En cualquier caso, el profesor, además de conocer su disciplina, debe poseer formación pedagógica y didáctica suficiente, que le haga hábil en su profesión de transmisor de saberes, que ponga al alcance de los alumnos las competencias, con la aplicación de métodos y tecnologías convenientes para que cumpla con eficiencia su misión de enseñar, de educar y así potenciar el control del proceso enseñanza-aprendizaje en la titulación y para eso es necesario la coordinación de contenidos en las distintas materias, con un papel creciente de los gestores docentes, a los que se debe dotar de capacidad ejecutiva en el control del desarrollo del programa docente en los distintos escenarios docentes y para ello necesita de formación gerencial.

La competencia profesional ha sido definida como la conducta real del individuo durante el ejercicio de su profesión, o sea, que la competencia está directamente

relacionada con las características y las funciones que cumple un profesional en la sociedad, que puede ser competente, pero ante una situación real no demostrar el saber hacer y el buen juicio, por lo que no responde al nivel profesional de calidad exigible en aquella situación.⁵²

En este sentido las competencias no se pueden reducir al desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que está implicado todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos, que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. Así la formación integral se va desarrollando por niveles de complejidad en los diferentes momentos.⁵³

Múltiples han sido las definiciones publicadas sobre la competencia laboral. Desde cualquier perspectiva, se pueden identificar ideas que se repiten en las definiciones tales como:

- La combinación de conocimientos, habilidades y actitudes.
- La idea de poner en juego, movilizar capacidades diversas para actuar y lograr un desempeño.
- La idea de que este desempeño puede darse en diversos contextos cuyos significados sean comprendidos por la persona para que la actuación sea adecuada.

Si consideramos los elementos comunes extraídos de las definiciones publicadas, así como los últimos criterios aceptados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y a partir de lo establecido por la Oficina Nacional de Normalización de Cuba y las experiencias desarrolladas por el MINSAP se establece la siguiente definición:

"La competencia laboral es la capacidad del trabajador para utilizar el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, desarrollados a través de los procesos educacionales y la experiencia laboral, para la identificación y solución de los problemas que enfrenta en su desempeño en un área determinada de trabajo".⁵⁴

Las competencias identifican ante todo resultados laborales concretos que comprenden las diferentes funciones que desarrolla el trabajador, tales como:

asistenciales, educacionales, investigativas y de gestión, en un área de trabajo específica.

Por tanto, el poseer capacidades no significa ser competente. La competencia no reside en las capacidades que una persona posee, sino en su movilización para resolver problemas. "Saber", además no es poseer, sino utilizar; al poner en práctica una acción es que se llega a ser competente. Por otra parte, el "saber hacer" no es aplicar rutinariamente los saberes del individuo, sino es un "saber actuar". El "saber actuar" conlleva un conjunto de acciones, donde la ejecución de cada uno es dependiente del cumplimiento del todo. La competencia exige saber encadenar y desencadenar diferentes actuaciones y no solo aplicarlas aisladamente.

Las competencias van a ser adquiridas a lo largo de toda la vida laboral activa, y no pueden entenderse al margen del contexto particular donde se ponen en juego, o sea, no pueden separarse de las condiciones específicas del escenario laboral donde se evidencian. Las competencias van más allá de la mera especialización técnica, para incluir dimensiones relacionales y sociopolíticas. El comportamiento técnico y metodológico ha de completarse con el comportamiento personal, político y social. Por otra parte, tal como se sabe, el conocimiento científico es perecedero; por lo tanto toda competencia y calificación son también perecederas en el tiempo y el espacio.

Las competencias también son denominadas "unidades de competencias". Y revisten un significado claro y concreto en el proceso de trabajo, y por tanto, tienen valor en el ejercicio de sus actividades laborales e incluye también cualquier requerimiento relacionado con la salud, seguridad, calidad y relaciones de trabajo, entre otras. La agrupación de diferentes unidades de competencias configuran las calificaciones ocupacionales. Las competencias o unidades de competencias se estructuran en "elementos de competencia".⁵⁵

El elemento de competencia es la descripción de una realización que debe ser lograda por una persona en el ámbito de su ocupación. Se refiere a una acción, comportamiento o resultado que el trabajador debe demostrar. Los elementos de competencia son la base para la normalización. Es lo que una persona debe ser

capaz de hacer para el cumplimiento de sus funciones laborales. En algunos países son denominadas también "realizaciones profesionales".

Existen numerosas clasificaciones de los tipos de competencias laborales. A los efectos del sistema nacional de salud cubano, se clasificaron en:

- Competencias genéricas.
- Competencias específicas.

Se consideran competencias genéricas aquellas que son generales o comunes a las actividades y funciones que integran su sistema de competencias. Mientras que las competencias específicas comprenden aquellas relacionadas con las especificidades de su actividad laboral, como por ejemplo la especialidad profesional o técnica. Estas se estructuran fundamentalmente en correspondencia con las funciones principales que comprenden su labor (o áreas de competencia) en su desempeño laboral: asistenciales, educacionales, investigativas y de gestión.⁵⁶

Nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en el Claustro Extraordinario de Profesores en el Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana, el 11 de junio de 1982 decía: "Yo quiero establecer un principio: que nosotros esperamos que al hacer docentes las instituciones de este país, las instituciones médicas, se eleve la calidad de la docencia, como subproducto de eso la asistencia mejore. No podemos olvidarnos de la asistencia, porque la docencia existe para la asistencia; y partimos del hecho de que todo hospital que se convierta en docente, que allí donde hay un profesor, allí donde hay un hombre obligado al estudio constante y sistemático, hay mejor asistencia. Esto es muy importante".

Los Hospitales como unidades educativas universitarias integradas, como comunidades de aprendizaje, están conformadas por los profesores, personal administrativo y obrero, estudiantes, padres, comunidad y equipo directivo, todos protagonistas del hecho educativo, pero donde los directivos y profesores han sido considerados piezas claves para lograr la calidad educativa que se promulga, elemento que se concreta en los proyectos docentes educativos que cada uno de ellos construye, formula y ejecuta para responder a las exigencias y demandas de su entorno, para lo cual deben de contar con las competencias necesarias para el desarrollo del proceso docente educativo.

Tras valorar los elementos en común y los diferenciadores de un elevado número de definiciones de competencia, elaboradas por una gran diversidad de autores e instancias internacionales, tanto educativas como profesionales, entendemos que: La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por ello, la autora coincide con las conceptualizaciones expuestas y considera que las competencias constituyen la integración y movilización de los sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores para la solución exitosa de aquellas actividades vinculadas a la satisfacción de sus necesidades personales y profesionales, demostradas en su desempeño.

Las competencias del profesional de la educación quedaron establecidas teniendo en cuenta las cualidades, las funciones y las tareas que le son inherentes en el “Modelo del Profesional de la Educación”, elaborado por investigadores del Centro de Estudios Educativos y otros especialistas de las diferentes Facultades de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, y determinan que son las siguientes.⁵⁷

- Competencia didáctica.
- Competencia para la orientación educativa.
- Competencia para la investigación educativa.
- Competencia para la comunicación educativa.
- Competencia para la dirección educativa.

Las leyes, teorías, principios, entre otros, de la Educación General, no son ajenas a la formación de los profesionales de la salud, que deben ser portadores de niveles de competencia y desempeño que satisfagan la exigencia social de elevar los niveles de salud de la población. Por lo tanto, los profesores y directivos encargados de ese rol social necesitan de las competencias necesarias y suficientes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por estrategias didácticas abarcadoras, así como la conducción del proceso docente educativo en función del encargo social.

La Dra. Minerva Nogueira Sotolongo y otros⁵⁸ describe un conjunto de competencias docentes para el desempeño profesoral:

- *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.

Oramas González y colaboradores⁵⁹ plantean que en la formación pedagógica del profesor universitario deben estar presente las seis competencias que a continuación se mencionan: comunicativas, didácticas, gerenciales, investigativas, técnico-profesionales y trabajo político-ideológico

Partiendo de esto, la autora considera que en los gestores del proceso docente educativo en salud tienen que confluir competencias propias del sistema, en unidad indisoluble con la competencia didáctica, competencias para la orientación, investigación, comunicación y dirección educativa, esta última muy necesaria para la conducción de los procesos en las distintas sedes universitarias.

El desarrollo de la competencia didáctica permite al profesor diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas para promover el desarrollo de las habilidades y las competencias de sus estudiantes, reconocer en ellos las diferencias cognoscitivas y los estilos de aprendizaje individual, así como la aplicación de estas estrategias didácticas para estimular dichos procesos, utilizar todos los medios y materiales, aplicar diferentes formas de evaluación para valorar eficazmente el aprendizaje integral de los estudiantes y, a partir de los resultados de la evaluación, modificar los procedimientos didácticos, con el fin de mejorar su labor profesional; pero también necesita de habilidades gerenciales dígase saber planificar, organizar, ejecutar, regular y controlar estos procesos.

De la relación de competencias establecidas anteriormente, esta investigación centra su atención en las competencias en dirección de los gestores para la gestión del proceso docente educativo.

Para enfrentar con eficiencia y eficacia los desafíos que demanda la actualidad es necesario asumir y desarrollar un grupo de competencias generales de dirección, en este sentido la UNESCO (1998) en la Declaración Mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre educación superior. Paris. Francia, citado por Lorenzo García,⁶⁰ las clasifica en: competencias centrales, de gestión y gerenciales, dentro de ellas tenemos:

- El profesionalismo, dominio de materias y cumplimiento de resultados.
- Las comunicaciones, verbal, no verbal y escrita.
- Trabajo en grupo, en equipos de colaboración.
- Planificación, organización y monitoreo eficiente de las actividades.
- Responsabilidad y compromiso con las tareas.
- Creatividad, búsqueda de alternativas, propuesta de soluciones.
- Dominio de la tecnología e interés por aprender las nuevas.
- Aprendizaje continuo, retroalimentación y desarrollo propio y del equipo de trabajo.
- Liderazgo, visión, negociación, solución de conflictos y capacidad de juicio.
- Valorar resultados, delegar responsabilidad, inspirar y construir confianza y tomar decisiones

En Colombia⁶¹ rige que el desempeño laboral de un docente o directivo docente depende de un conjunto de competencias que se manifiestan en actuaciones intencionales observables y cuantificables, relacionadas con sus responsabilidades profesionales, que a su vez se derivan del propósito de su cargo dentro de la institución y aportan al cumplimiento de los objetivos misionales y organizacionales (definidos por la institución en su Proyecto Educativo Institucional – PEI). Es decir, el desempeño de un docente o de un directivo docente en el cargo que tiene dentro de la institución en la que labora influye directamente sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y, en general, sobre los resultados de la organización institucional.

Para la evaluación de desempeño ellos definieron diferentes competencias, para cada una de las cuales se identificó un conjunto de actuaciones intencionales relacionadas con un desempeño de calidad y con resultados, que permiten observar y valorar el desempeño de los docentes y directivos docentes sobre la base de criterios comunes. Para fines de evaluación, estas competencias las clasifican como funcionales y comportamentales.

Las competencias funcionales corresponden al desempeño de las responsabilidades específicas del cargo de docente o directivo docente, definidas en la ley y los reglamentos. Estas competencias se expresan en las actuaciones intencionales de docentes y directivos docentes en diferentes áreas de la gestión institucional.

Con base en lo anterior, las competencias **funcionales** y las actuaciones intencionales definidas para los docentes, y directivos dependen de las responsabilidades propias de sus cargos, así como de las áreas de gestión en las que desarrollan sus actividades. En la organización los docentes tienen que desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias, por lo que tienen a su cargo funciones de planeación, ejecución y evaluación de diferentes actividades curriculares que respondan a las particularidades del proyecto educativo de la institución, así como a las necesidades y al contexto de los estudiantes. La práctica docente implica además que el educador esté en capacidad de articular los procesos pedagógicos que lidera con el entorno en el que se encuentra la institución, y que actúe de acuerdo con las dinámicas administrativas de la institución en la que labora, para aprovechar adecuadamente los diferentes recursos que tiene a su disposición.

A su vez, las competencias **comportamentales** se refieren a las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con que los educadores cumplen sus funciones. Son independientes de las responsabilidades específicas de cada cargo, es decir, son transversales a las diferentes áreas de gestión, y se requieren para lograr un desempeño idóneo y de excelencia, incluyen: liderazgo, relaciones interpersonales y comunicación, trabajo en equipo, negociación y mediación, compromiso social e institucional, iniciativa y orientación al logro.

En Perú, Díaz Margot y Delgado Miguel⁶² plantean como Mapa de Competencias Gerenciales para directivos de las Instituciones Educativas las siguientes:

Denominación de la competencia	Descripción de la Competencia
Manejo de Dirección	Emprende procesos de gestión escolar académicos y administrativos de una institución educativa, fundamentada en la persona humana, el enfoque integral de la gestión y los avances científicos y tecnológicos.
Liderazgo	Demuestra compromiso, iniciativa creativa, visión de futuro, sólidos valores en el desempeño personal y profesional, con la finalidad de propiciar una cultura organizacional de calidad basada en el liderazgo transformativo
Trabajo en equipo	Demuestra idoneidad en el trabajo en equipo para generar propuestas educativas innovadoras, que contribuyan a la solución de problemas educativos del contexto, con el apoyo de otros, de especialistas en distintas áreas de la institución
Gestión del cambio	Gestiona el cambio educativo a través de actividades y proyectos innovadores para alcanzar las metas institucionales, con planeación, objetivos estratégicos definidos, responsabilidad y abordando diferentes contextos en el marco del mejoramiento continuo de la institución educativa.
Capacidad de comunicación	Comunicarse con entendimiento de manera verbal, escrita y gestual con los integrantes de la comunidad educativa que generen sinergias internas y externas y contribuyan al desarrollo institucional.

En España Poblete y García Olalla⁶³, después de haber realizado y contrastado su análisis seleccionaron catorce competencias directivas en gestores docentes en orden descendente: relaciones interpersonales, trabajo en equipo, coaching y negociación, pensamiento analítico/sistémico, planificación, orientación al logro, innovación, liderazgo, resistencia al estrés, orientación al aprendizaje, didáctica, comunicación, espíritu emprendedor, toma de decisiones.

A partir de considerar las categorías del modelo de competencias adoptado, observamos que las más desarrolladas son las interpersonales, mientras que las menos desarrolladas son competencias sistémicas.

Según Cruz Aponte y Mora de Bedoya⁶⁴ las competencias gerenciales son fundamentales para la praxis del profesional de la enseñanza, pues allí se incluyen y deberían relacionarse de manera eficiente y efectiva, las competencias profesionales y tecnológicas que a su titularidad le corresponden, también juegan un papel determinante las referidas a las relaciones que establece en el entorno social y a su capacidad de comunicarse con otros de forma asertiva. Establecen como importantes: el liderazgo democrático y transformacional que asuma el docente; la creación de ambientes motivadores de aprendizajes significativos con el uso de recursos innovadores y atractivos para sus estudiantes, la práctica constante de una comunicación sincera y directa con otros, el análisis de cada situación que se presente en el aula para el diseño y aplicación de la estrategia más idónea que propicie su resolución, son algunos de los aspectos que aseguran en el accionar docente una gestión exitosa, que indudablemente orientará la formación de jóvenes dispuestos y preparados para un real desarrollo social.

De igual forma Stoner, James. Administración de Empresas. Quinta edición, Tomo I y II citado por García González M,⁶⁵ considera que dentro de las competencias necesarias para la dirección de cualquier proceso se encuentran:

- El liderazgo.
- La resolución de conflictos.
- El cambio organizacional.
- La comunicación.
- El comportamiento en las relaciones humanas.

- La visión y el pensamiento estratégico.
- El trabajo en grupos multidisciplinarios.
- La creatividad.
- La toma de decisiones, la confianza al delegar responsabilidades.
- El dominio profesional del área donde se desempeña.

Chávez Hernández N,⁶⁶ en su artículo una aproximación a las competencias gerenciales elementales, también en el ámbito empresarial, las clasifica en:

1. Personales (saber ser), las considera como las primordiales, pues sin desarrollar este tipo de capacidades será difícil hacerlo con las otras competencias, de ahí que lo primero por atender es hacer introspección de uno mismo para generar una sólida convicción de las potencialidades para ejercer la habilidad gerencial. Se pueden considerar las siguientes capacidades: autoconocimiento, autodominio, auto motivación auto administración, desarrollo personal e integridad y ética.

2. Sociales (saber social), son aptitudes claves para desarrollar las funciones gerenciales en un grupo de trabajo ya que facilitan la sana interacción entre sus colaboradores, compañeros y superiores; con el desarrollo adecuado de estas habilidades, el trabajo colaborativo será efectivo además de contribuir al ambiente cordial y de confianza que permitirán resultados sinérgicos en la organización. Estas capacidades contemplan: comunicación, manejo de personal, motivación y trabajo en equipo.

3. De dirección (saber hacer), son el eje conductor del papel del personal de mando, ejecutar eficientemente las tareas correspondientes al puesto requiere tener bien fundamentado sus conocimientos, habilidades, experiencias, actitudes y comportamientos, los cuales podrán dar una diferenciación de un gerente que sabe cómo enfrentar las situaciones de la naturaleza de su puesto con la ayuda de sus colaboradores, compañeros y superiores, en otras palabras, ser competente en la organización. Las habilidades a desarrollar deberán estar orientadas a favorecer el cumplimiento de los objetivos de la empresa, estas son: autoridad, planeación y gestión, habilidades técnicas y liderazgo.

Jahir Lombana y colaboradores⁶⁷ desde el contexto filosófico proponen un esquema que permite identificar 4 tipos de competencias genéricas y específicas presentes en

un gerente: 1) las competencias del saber hacer gerencial agrupadas en la dimensión filosófica de la praxeología, dentro de ellas: comunicación, capacidad de llevar los conocimientos a la práctica, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidad para las TIC, entre otras, 2) las competencias del saber, propias de la dimensión epistemológica del conocimiento administrativo: capacidad de análisis y síntesis, de investigación, de aprender y actualizarse, resolver problema, gestionar proyectos, crítica y autocrítica, planeación estratégica, negociación, manejo de tecnología y otras, 3) las competencias de la conducta ética y moral de los gerentes, tratadas por la axiología: responsabilidad social y ciudadana, compromiso ético, y, 4) las competencias ontológicas del ser que conducen a la comprensión de la naturaleza profunda del individuo y su identidad: habilidades interpersonales, capacidad de crear, motivar, liderar e interrelacionar, entre otras.

Se puede apreciar que existen puntos comunes entre las áreas docentes y empresariales, destacándose el énfasis realizado en el liderazgo, habilidades interpersonales, toma de decisiones, resolver problemas, la comunicación desde sus diferentes aristas, el trabajo colaborativo en grupos y la creatividad.

Un gran número de las competencias de dirección se van adquiriendo por las personas en los puestos de trabajo, porque están más vinculadas a la labor dentro de la organización y su dinámica interna, pero para llegar a desarrollarlas es necesario haber asumido en el proceso formativo de la universidad un grupo de acciones que tributan al desarrollo de las competencias generales de dirección para cualquier profesional a lo largo de toda la carrera o el posgrado.

El desarrollo de las competencias para la dirección permite al profesor y los directivos: ejercer su rol como formadores de personas y de la organización, reflexionar sobre su gestión profesional en el contexto de su labor directiva, adaptarse a circunstancias cambiantes, comunicarse de manera efectiva con diferentes interlocutores tanto en forma oral como escrita, utilizar técnicas de negociación, administración y resolución de conflictos, planificar y organizar eficientemente los planes de estudio, demostrar compromiso con los valores

institucionales, de manera que promueva la participación del personal para el desarrollo y consecución de las metas, trabajar en equipo, entre otras.

La formación de modos de actuación típicos de la profesión implica la formación de habilidades y hábitos que permitan resolver los problemas esenciales que se presentan en el campo de acción del profesional, de manera activa, independiente y creadora, lo cual exige creatividad en la dirección del proceso docente-educativo con la necesidad de una orientación del sistema de principios didácticos, del carácter y contenido del control de la actividades docentes, para lo cual necesitamos gestores del proceso competentes

No hay dudas de que la calidad del proceso docente-educativo y el desarrollo de competencias en los alumnos están determinadas por la función docente; con base en el desempeño de los profesores, a partir de la identificación de la formación pedagógica, así como el conocimiento sobre las etapas de planificación, ejecución y evaluación del proceso, donde esta última supone una retroalimentación continua sobre los procedimientos con el fin de facilitar la información para la toma de decisiones, con el propósito de proporcionar información sobre el camino a seguir hacia la meta, pero esto no sería posible sin un adecuado desempeño de los gerentes para conducir estos procesos

Gestión del proceso docente

El **Proceso de Gestión** puede ser definido como aquel que de modo consciente se desarrolla a través del amplio sistema de relaciones e interacciones de carácter social que se establecen entre los sujetos implicados en el mismo, dirigido a crear, desarrollar y preservar, en un clima laboral adecuado, el talento humano, competente y motivado que desempeñe con pertinencia, impacto y optimización sus procesos para alcanzar los objetivos de la organización. La gestión de la Educación Superior tiene su propio sistema de conocimientos y práctica social, históricamente construidas en función de la misión específica de las instituciones de educación superior en la sociedad.²

En el proceso de gestión del proceso docente educativo como en todo proceso hay que tener presente los componentes del ciclo de dirección: planeación, organización, regulación y control.

La planificación, consiste en determinar con anticipación los objetivos y acciones que permitan satisfacer las necesidades definidas, así como determinar los recursos humanos, materiales, financieros y de tiempo necesarios para alcanzar las metas propuestas. **La organización**, función a través de la cual se ordenan y armonizan los recursos humanos, materiales y financieros de que se dispone con la finalidad de cumplimentar los objetivos previstos con la máxima eficiencia.²

En los departamentos docentes tomando como base los planes de estudios, los programas de las asignaturas y las orientaciones metodológicas de las facultades o universidades médicas y en correspondencia con los recursos humanos y materiales que se disponga se planifica y organiza el proceso para cada área determinada (se confeccionan los gráficos y horarios docentes, planes calendarios, se organiza la educación en el trabajo). Otros componentes importantes para la planificación y organización del proceso docente educativo son los planes metodológicos y el plan de desarrollo profesoral.

Si se conoce que la planificación y la organización del proceso docente educativo son dos de las funciones principales de la gestión en la educación superior, tareas que en este nivel de dirección recaen en los jefes de departamentos y metodólogos, así como de los directivos administrativos, la calidad de los recursos que se formen dependerá entonces de las competencias que sean capaces de adquirir y desarrollar estos gestores.

La regulación, función general mediante la cual se asegura el funcionamiento y desarrollo normal del sistema, conforme con los objetivos programados. En su esencia, significa conservar, mantener y perfeccionar el estado de ordenación y de organización del sistema. Conocida también como ejecución o mando. Es en este momento donde se decide el proceso, es desde el departamento y en contacto directo con los profesores como principales ejecutores y con los estudiantes como entes activos en su formación, que se identifican las desviaciones y se hacen las correcciones, para cumplir con los objetivos planificados.

El control, consiste en determinar si la actividad o tarea realizada o en ejecución se efectuó o efectúa de acuerdo con lo previamente establecido, o si el estado del sistema en un momento dado se corresponde con el estado deseado o normal, con la finalidad de corregir o evitar las desviaciones.³

En el Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior, en artículo 90 establece que el control del proceso docente educativo comprende, en lo fundamental: control a la planificación y organización en sus distintos niveles organizativos, el control a la calidad de su ejecución y el control a la preparación adquirida por los egresados.⁸

Es criterio de la autora que las actividades de control que corresponden a los directivos administrativos (vicedirectores, jefes de servicios y/o departamentos), docentes (jefes de departamento, metodólogos y jefes de cátedras son: el control de la actividad docente, el cumplimiento de los programas de estudio, el aseguramiento material y humano de las actividades docentes y las opiniones de los estudiantes y formadores sobre el desarrollo de las diferentes formas organizativas del proceso docente educativo, entre otros.

El Proceso que se gestiona puede corresponder a diferentes niveles de sistematicidad: carrera, disciplina, asignatura, año. Puede referirse también a la Facultad (que contiene un número determinado de Carreras y cada una cantidad definida de años), Departamento Docente (que contiene un número de Disciplinas y asignaturas), Sede Universitaria Municipal, Unidad Docente, entre otras. En dependencia de este nivel de sistematicidad, será más o menos complejo el proceso.

Trabajo metodológico

El trabajo metodológico en la educación superior cubana ha transitado por diferentes etapas:⁶⁸

El Trabajo Metodológico Espontáneo: que se realiza por los nuevos profesores incorporados a las universidades después del éxodo, en los primeros años del triunfo de la Revolución, en que desaparece el concepto burgués de “libertad de cátedra” y estos requieren de una formación pedagógica básica para desarrollar su trabajo docente.

El Trabajo Metodológico estable y organizado (década del 70), que se caracteriza por desarrollar los conceptos básicos de “calidad de la enseñanza”, su objetivo primordial: es que “los profesores aprendan a enseñar” y realicen trabajo didáctico en sus asignaturas, en función de la calidad del egresado.

Institucionalización del Trabajo Metodológico (década del 80). Surge un sistema regido por resoluciones e indicaciones donde se establecen las formas y el contenido del mismo. En este período se profundiza en el papel del trabajo metodológico y se alcanzan resultados satisfactorios en la preparación de los profesores que se evidencian en la calidad de los procesos universitarios y de los profesionales formados.

Perfeccionamiento Continuo (a partir de los 90). Constituye una revolución en el campo de la dirección educativa, su influencia trasciende a todos los procesos de la universidad y de manera especial en la conceptualización del contenido del Trabajo Metodológico, donde están sentadas las bases para que los docentes instrumenten todos los avances científicos, con creatividad, a fin de influir en la calidad del proceso docente educativo; el principio rector es la profesionalización del profesorado a partir de una concepción de integralidad.

El trabajo metodológico es la labor que, apoyados en la Didáctica, realizan los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, con el propósito de alcanzar óptimos resultados en dicho proceso, donde se jerarquiza la labor educativa desde la instrucción, para satisfacer plenamente los objetivos formulados en los planes de estudio. (Art. 24. Res. 210-2007)⁸.

El contenido del trabajo metodológico (Artículo 25 y 26 Res 210-2007)⁸ está dado, en primer lugar, por los objetivos y el contenido, interrelacionados con los anteriores están las formas organizativas, los métodos, los medios y la evaluación del aprendizaje. Este trabajo metodológico se concreta, fundamentalmente, en el desarrollo con calidad del proceso docente educativo, logrando una adecuada integración de las clases con la actividad investigativa y laboral, así como con las tareas de alto impacto social y demás tareas de carácter extracurricular que cumplen los estudiantes.

Las funciones principales del trabajo metodológico: Son la planificación, la organización, la regulación y el control del proceso docente educativo. El adecuado desempeño de estas funciones, que tienen como sustento esencial lo didáctico, garantiza el eficiente desarrollo del proceso docente educativo. (Art. 26 Res. 210-2007).⁸ A partir de esta etapa se potencializa el trabajo metodológico que realizan los docentes con el propósito fundamental de elevar su maestría pedagógica. Sobre la base de conocimientos en pedagogía, didáctica general y especial de las ciencias médicas debe descansar el trabajo metodológico, para así mejorar la calidad del proceso docente educativo, solucionando los problemas más inmediatos de dicho proceso y cuyos resultados son primordialmente de carácter colectivo, por lo cual debe ser bien conducido.

El trabajo metodológico se realiza tanto de forma individual como colectiva y se desarrolla tanto en las sedes centrales como en las sedes universitarias, es decir en los diferentes niveles de dirección: departamento docente, facultad, filial o unidad docente, sede universitaria y centro de educación superior. La preparación de los profesores y tutores que laboran en las sedes universitarias es una prioridad de esta labor metodológica.⁸

Las formas fundamentales del trabajo metodológico son: docente-metodológico y científico-metodológico. Estas dos formas están estrechamente vinculadas entre sí y en la gestión del trabajo metodológico deben integrarse como sistema en respuesta a los objetivos propuestos

Las universidades son centros de toma de decisiones formativas, ello sustenta la importancia de considerar una dirección docente a la altura de las exigencias sociales actuales en las universidades

Las organizaciones, dígase cualquier escenario de salud, necesitan contar con personal altamente calificado en el área gerencial, quienes posean destrezas y habilidades que posibiliten a su equipo participar en un ambiente donde se estimule el compromiso y la participación en los distintos niveles de trabajo, favorezca el crecimiento para el aprendizaje, hacia los resultados, por ende, al rendimiento tanto individual como grupal de cada uno de ellos.

En este orden de ideas, el enriquecimiento del trabajo suele estar asociado al desempeño de los gerentes, por cuanto son ellos quienes están en la parte superior de la estructura organizacional; donde la supervivencia de la organización depende de su habilidad, debiendo tomar constantemente decisiones sobre objetivos, acciones, recursos, en busca de la mejora de la eficiencia en las tareas.

Un proceso de conducción de una institución docente, por medio del ejercicio de un conjunto de habilidades directivas orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar la gestión estratégica de aquellas actividades necesarias para alcanzar eficacia pedagógica, eficiencia administrativa y afectividad en la atención médica, sería la excelencia que necesitamos y para ello es imprescindible la formación y desarrollo de competencias en dirección.

El proceso de formación de profesionales en la actualidad exige de una conducción que considere como requisito esencial su carácter contextualizado, un enfoque sistémico y dinámico. Esta realidad impone un reto a la dirección del proceso docente educativo.

La experiencia cubana de los últimos años ha confirmado la pertinencia de la aplicación del enfoque de sistema a la preparación y superación profesional de los recursos humanos. Sin embargo, lograr la concreción de sistemas, que partiendo de esta concepción general, aborden y den una respuesta integral a la superación individual y en el orden colectivo de los diferentes segmentos de docentes y dirigentes del proceso docente, constituye aún un problema que no ha encontrado una respuesta efectiva en el orden teórico - metodológico y práctico en el contexto educacional, en particular.⁶⁹

En la universidad cubana la formación implica el proceso sustantivo que se desarrolla con el objetivo de preparar integralmente a los estudiantes para una determinada profesión y abarca los estudios de pregrado y postgrado, identificándose en el proceso tres dimensiones donde se expresan sus rasgos fundamentales: instructiva, educativa y desarrolladora. Cada uno de estos rasgos es portador de la cualidad esencial que es la formación en la que se expresa el saber, el saber hacer, el saber ser y la comprensión profesional. La formación de profesionales se estructura a partir de un modelo de perfil amplio. El modelo posee como cualidades esenciales una

profunda formación básica con dominio de los aspectos esenciales para el desempeño de la profesión y un amplio sistema de opciones de postgrado que garanticen su actualización constante en correspondencia con los avances científicos y tecnológicos. El modelo de formación de un profesional en Cuba se concibe en tres etapas diferentes: la carrera, el adiestramiento laboral y el sistema de formación postgraduada. Sobre este último va dirigida la metodología.

La educación de postgrado, como concepto, define los procesos formativos y de superación continua que apoyados en los últimos avances de la ciencia y la técnica, se dirigen en el más alto nivel del sistema nacional de educación de un país a transformar la realidad y las potencialidades de sus participantes, mediante acciones integradas de carácter docente, investigativo y laboral, de acuerdo a las necesidades del desarrollo económico, social, científico y cultural.

El estudio de la literatura internacional relacionada con los procesos formativos de postgrado muestra la existencia en el contexto de Latinoamérica de tres grandes corrientes.⁷⁰

Una que denomina como postgrado a los estudios avanzados que se desarrollan en las instituciones académicas, con el objetivo de formar profesionales con un alto nivel científico y técnico, para el ejercicio de la investigación, de la docencia, de las tareas de desarrollo y del desempeño profesional especializado. Otra, que denomina como postgrado, a todos los procesos de formación científica y especializada en áreas concretas de una ciencia, de una profesión o de profesiones afines; integrados de manera sistémica con los procesos de superación continua, de actualización y profundización de los conocimientos, habilidades y destrezas de carácter científico, técnico y profesionales a tenor con los avances de la ciencia y la tecnología en el ámbito mundial y el desarrollo social y cultural de cada país, en los marcos de una educación permanente. Por último, una tercera corriente, variante de la anterior que ha ido ganando adeptos en algunos países latinoamericanos, aunque con tendencias diferentes, es la de denominar como educación avanzada a la conjunción de los procesos de formación académica conducentes a especializaciones, maestrías y doctorados, a los que denomina estudios de postgrado y a los procesos de

actualización y profundización continua, vistos ambos como un sistema integral de formación y perfeccionamiento permanente.

La educación de postgrado cumple diversas funciones.^{71,72} Se destacan las de:

- Adaptación laboral o familiarización, con la cual se le garantiza a los recién graduados la adaptación psicosocial; así como los conocimientos y las habilidades específicas para asumir con eficiencia las funciones inherentes al cargo que desempeña.
- Complementación: proporciona la adquisición de conocimientos y habilidades de carácter general o específicos no recibidos en sus estudios precedentes o adquiridos sin la profundidad requerida durante la carrera.
- Actualización: posibilita la renovación sistemática de los conocimientos y habilidades profesionales a nivel con los avances y el desarrollo científico técnico.
- Reorientación: permite la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades profesionales en virtud de los requerimientos de nuevos cargos o puestos de trabajo.
- Profundización: permite la obtención de un nivel superior en los conocimientos científico técnicos y habilidades profesionales en el campo específico de una profesión o de un área concreta de la ciencia y la técnica.

La conceptualización del postgrado en salud se inicia desde la década de los 60 en nuestro país, definida por la Organización Panamericana de la Salud como: "Una propuesta para reorientar la educación de los trabajadores de la salud, como un proceso permanente, de naturaleza participativa, en el cual el aprendizaje se produce alrededor de un eje central constituido por el trabajo habitual en los servicios". La educación de postgrado y la educación permanente de las ciencias médicas es una combinación entre el mundo laboral y el educacional; los escenarios de formación son los mismos escenarios de trabajo, es una universidad que existe en los servicios de salud. Los profesores son los mismos que prestan atención médica al pueblo, con un modelo educativo en el que se fusionan el modelo pedagógico de la educación superior con el modelo sanitario, que tiene como base la integración docente-asistencial-investigativa, y donde uno de los principios fundamentales en que se sustenta la enseñanza es mediante la educación en el trabajo y en el "aprender haciéndose"; donde los profesionales combinan el cumplimiento de sus funciones

laborales, con la producción de conocimientos y la obtención de experiencias y competencias.⁴⁷

Está integrada por dos áreas: la formación académica y la superación profesional durante toda la vida laboral del egresado. La primera tiene la responsabilidad de dirigir y controlar los procesos de formación en el campo de las especialidades médicas, las maestrías y los doctorados; la segunda se responsabiliza con la superación profesional y la capacitación a través de los cursos, diplomados, entrenamientos y otras formas de educación de postgrado en salud.⁷³

La presente investigación aborda la temática relacionada con las competencias en dirección para los gestores del proceso docente y se basa en un proyecto de desarrollo que define competencias en el contexto y aporta una propuesta de metodología para el desarrollo de las mismas, en las instituciones de atención secundaria del municipio Holguín, en la actividad de posgrado como superación profesional; teniendo en cuenta que según Valle Lima AD,^{74,75} una Metodología se refiere al cómo hacer algo, al establecimiento de vías, métodos y procedimientos para lograr un fin, en ella se tienen en cuenta los contenidos para lograr un objetivo determinado, se propone como solución por primera vez y puede utilizarse, sistemáticamente en situaciones análogas que se dan con frecuencia en la práctica, por tanto expresa un cierto grado de generalidad. Sus componentes esenciales son: los objetivos, las vías o etapas desglosadas en acciones, las formas de implementación y las formas de evaluación.

En el caso de esta investigación nos referimos a una metodología, definiendo el concepto de ésta como: “Una forma de proceder para alcanzar determinado objetivo, que se sustenta en un cuerpo teórico y que se organiza como un proceso lógico conformado por una secuencia de etapas, eslabones, pasos o procedimientos condicionantes y dependientes entre sí que ordenados de manera particular y flexible, permiten la obtención del conocimiento propuesto”, el cual asumimos.⁷⁶

OBJETIVOS

General:

Diseñar una metodología para el desarrollo de las competencias en dirección de los gestores del proceso docente en los escenarios de la atención secundaria del municipio Holguín (área clínica de los Hospitales Provinciales: Vladimir Ilich Lenin, Lucía Iñiguez Landín y Octavio de la Concepción y de la Pedraja).

Específicos:

1. Definir las competencias en dirección necesarias para la gestión del proceso docente educativo en los escenarios escogidos.
2. Caracterizar a los gestores del proceso docente educativo de dichos escenarios.
3. Caracterizar el estado actual de las competencias en dirección de los gestores del proceso docente educativo en esos escenarios.
4. Elaborar una metodología para el desarrollo de las competencias en dirección de los gestores del proceso docente educativo en esos escenarios.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Se efectuó una investigación de desarrollo en las instituciones de atención secundaria del municipio Holguín dígase hospitales provinciales, en el período comprendido de septiembre del 2016 a mayo del 2017, en el **campo** de la formación posgraduada de los directivos y profesores de las sedes universitarias hospitalarias y como **objeto** el desarrollo de competencias en dirección para los gestores del proceso docente educativo.

Constituyeron el **universo** todos los dirigentes (subdirectores, jefes de dpto. docente, jefes de servicios, jefes de cátedras), profesores y estudiantes plantilla de esas instituciones: 49 directivos, 403 profesores y 1584 estudiantes de ellos 297 residentes (posgrado) y el resto 1287 de pregrado de todos los años de la carrera de medicina y como **muestra** no probabilística de oportunidad, un total de 44 directivos, 54 profesores y 420 estudiantes que en el período en que se realizó la investigación trabajaban o estudiaban en las instituciones antes mencionadas.

Para el desarrollo de la investigación se emplearon los siguientes métodos y procedimientos:

Teóricos:

Revisión Documental: Permitió la recogida de la información teórica, su procesamiento, búsqueda y definición de rasgos esenciales para realizar la valoración de los resultados y compararlos con diferentes fuentes bibliográficas.

Análisis y síntesis: Durante el estudio de la bibliografía especializada para la determinación de las regularidades epistemológicas del objeto de estudio.

Histórico-lógico: En la caracterización y determinación de tendencias del desarrollo de la educación superior, la educación médica, el proceso docente educativo en la carrera de medicina, la educación basada en competencias, las competencias en dirección y la educación permanente dentro de ella el posgrado, lo que permitió la búsqueda de los referentes teóricos existentes acerca de las concepciones y premisas para la elaboración de la metodología. Se utilizó en el procesamiento de la información, para el estudio de la variable, utilizando además la observación y al reagruparla facilitó la caracterización y llegar a conclusiones del estado actual de la

gestión del proceso docente educativo y las competencias en dirección para los gestores de este proceso.

Inducción-deducción: A partir de leyes y principios generales de la dirección y/o gerencia y de la pedagogía, permitió estudiar, definir y agrupar las habilidades en competencias según contexto.

Sistémicos Estructural Funcional. Se empleó en la elaboración de la metodología, especialmente para la determinación de los componentes, estructura, jerarquización, relaciones y funciones.

Empíricos:

La **encuesta**, se aplicaron tres **cuestionarios** (I, II y III): uno a los directivos, y otro a los profesores para caracterizar a estos gestores del proceso docente en los tres escenarios, y caracterizar el estado actual de sus competencias en dirección en el proceso docente educativo y uno a estudiantes para valorar su percepción de la calidad del proceso docente educativo, el trabajo y comunicación de sus directivos.

Los cuestionarios se aplicaron por la autora de la investigación, en horarios que no interfirieron actividades importantes, en grupos por servicios o especialidades, en las respectivas unidades docente-asistencial por separado, convocados por el departamento docente, en un lugar adecuado y sin tiempo límite, donde se les explicó el objetivo del trabajo y se les pidió su consentimiento para el llenado, para garantizar el anonimato y que la información solo sería utilizada con los fines del trabajo.

Se aplicó otra **encuesta** a forma de **entrevista** grupal (IV) a una muestra no probabilística de oportunidad de 6 gestores en una reunión de un departamento docente y a 23 en dos colectivos de asignaturas (Medicina Interna y Dermatología).

La **Observación**: se aplicó guía de observación (anexo V). Para constatar la planificación, organización y control del proceso docente educativo.

Estadístico:

Para el análisis cuantitativo de la información obtenida, en el procesamiento de los cuestionarios se calculó la media y también el índice de posición para la búsqueda del peso de coincidencia por dimensión en los cuestionarios.

Estos instrumentos fueron validados en otras investigaciones,⁷⁷⁻⁷⁹ para lo cual se hizo un estudio de los mismos, tomando elementos de cada uno de ellos en la elaboración, lo que posibilitó la realización de los objetivos planteados.

Cuestionario (**Anexo I**) aplicado a 44 directivos. Este instrumento estuvo compuesto por una parte inicial de información general que permitió la caracterización del directivo (cargo, años en el cargo, años de experiencia en dirección, carrera, especialidad, grado de especialidad, años de graduado y, experiencia docente, categoría docente, maestría, y superación en educación médica, pedagogía y dirección) y cuatro preguntas (las tres primeras cerradas y una abierta).

La pregunta número uno buscó la autovaloración de los directivos en cuanto a frecuencia de la utilización de las competencias en el proceso de formación para el pregrado y el postgrado en su institución, compuesta por 42 ítems que expresan habilidades.

La segunda pregunta exploró el conocimiento de los directivos con relación al desarrollo del proceso docente educativo mediante la respuesta dada a cuatro ítems de selección de respuestas consideradas correctas.

La pregunta tres evaluó la percepción que tiene sobre el estado de preparación que como gestor del proceso docente posee en diferentes aspectos contenidos en 20 ítems, la autovaloración fue expresada acorde a como lo consideró según escala.

Las respuestas de las preguntas 1 y 3 se codificaron mediante escala (5: Muy alta, 4: Alta, 3: Media, 2: Baja, 1: Muy baja).

La última es una pregunta abierta, se realizó con el objetivo de conocer las necesidades sentidas de superación de los directivos en los aspectos metodológicos y ayudó a definir los elementos a tener en cuenta en la metodología propuesta.

El cuestionario a directivos se utilizó con la finalidad de hacer el diagnóstico de las características, los conocimientos sobre el desarrollo del proceso docente educativo, la percepción que poseen sobre su preparación, información utilizada en el diseño de la metodología para el desarrollo de las competencias en los gestores del proceso docente.

Cuestionario (**Anexo II**) aplicado a 54 profesores con vinculación directa a las actividades de educación en el trabajo. Este instrumento estuvo compuesto por una parte inicial de información general que permitieron la caracterización del profesor (carrera, especialidad, grado de especialidad, años de graduado, años de experiencia docente, categoría docente, maestría, y superación en educación médica, pedagogía y dirección) y cinco preguntas (las cuatro primeras cerradas y una abierta).

La pregunta número uno buscó la opinión de los profesores sobre la actividad de los directivos en cuanto a frecuencia de la utilización de las competencias en el proceso de formación para el pregrado y el postgrado en su institución, compuesta por 42 ítems que expresan habilidades.

La segunda pregunta exploró el conocimiento de los profesores con relación al desarrollo del proceso docente educativo mediante la respuesta dada a cuatro ítems de selección de respuestas consideradas correctas.

La pregunta tres evaluó la percepción que tenía cada profesor sobre el estado de preparación que como docente posee en diferentes aspectos contenidos en 18 ítems, la autovaloración fue expresada acorde a la escala

En la cuarta pregunta el profesor se autoevaluó acorde a la opinión sobre el estado de preparación en las competencias docentes, dando respuesta a 10 ítems.

Las respuestas de las preguntas 1,3 y 4 se codificaron mediante escala (5: Muy alta, 4: Alta, 3: Media, 2: Baja, 1: Muy baja).

La última es una pregunta abierta, se realizó con el objetivo de conocer las necesidades sentidas de superación de los profesores en los aspectos metodológicos y ayudó a definir los elementos a tener en cuenta en la metodología propuesta, se elaboró una guía para la codificación acorde a las respuestas dadas.

El cuestionario a profesores se utilizó con la finalidad de hacer el diagnóstico de las características del claustro, cómo estaba compuesto, los conocimientos sobre el desarrollo del proceso docente educativo, la percepción que tenían sobre su preparación y la preparación de los directivos, información utilizada en el diseño de la metodología para el desarrollo de las competencias en los gestores del proceso docente.

Fue aplicado un cuestionario (**Anexo III**) a 420 estudiantes de la carrera de medicina; 325 de la enseñanza de pregrado de tercero, cuarto, quinto y sexto años, y 95 residentes (posgrado), con la ayuda de los jefes de departamentos docentes, en reuniones convocadas con este objetivo, se le explicó que la finalidad era solamente científica, se pidió el consentimiento y cooperación y se garantizó anonimato y confidencialidad de la información.

Este instrumento permitió evaluar desde la óptica de los estudiantes la calidad del proceso docente, la preparación de los profesores y directivos, y el grado de satisfacción con la docencia que recibían. El cuestionario estuvo conformado por cuatro preguntas (las tres primeras cerradas y la cuarta abierta).

La primera pregunta expuso como consideraron la calidad de las actividades docentes que recibieron acorde a como evaluó (5: excelente, 4: muy buena, 3: buena, 2: regular, 1: mala) las diferentes formas de organización de la enseñanza, la mayoría relacionadas con la educación en el trabajo, en siete ítems referentes a este tema.

Con la pregunta número dos se recogió la opinión de los estudiantes de la participación de sus profesores en el proceso docente educativo en siete ítems con diferentes aspectos, la medición según escala (5: muy alta, 4: medianamente alta, 3: alta, 2: baja, 1: nula).

La tercera pregunta evaluó en siete ítems con escala (5: excelente, 4: muy buena, 3: buena, 2: regular, 1: mala) la opinión de los estudiantes sobre el trabajo y comunicación de los directivos del proceso docente educativo.

La pregunta cuatro es abierta se formuló con la finalidad que el estudiante expresara alguna otra sugerencia en relación con el trabajo de sus directivos, no contenida en las preguntas anteriores.

Guía de observación (**Anexo IV**). Para constatar la planificación, organización y control del proceso docente educativo, mediante la revisión de los documentos que lo avalan: Planificación y organización del Proceso Docente Educativo (plan de estudio, programas de las asignaturas y o estancias, planes calendarios o P1, planificación y control de la educación en el trabajo y gráficos y horarios docentes); Plan docente metodológico (si estaba y cumplía con el formato orientado, evidencias del

cumplimiento de las actividades docentes metodológicas y científicas metodológicas); Plan de control al Proceso Docente Educativo (si existía y su cumplimiento, informes de control a clases, informes de control a la educación en el trabajo, evidencias de controles a otras actividades como colectivos de años y colectivos de asignaturas); superación profesoral (diagnóstico de superación en educación médica, diagnóstico de actualización política ideológica, actualización en temas científicos técnicos, plan de desarrollo individual anual y quinquenal, estrategias para cambios de categorías docentes); y la atención al proceso docente educativo desde el consejo de dirección y departamentos docentes de la institución. Se realizó por la autora del trabajo en dos departamentos docentes y siete servicios con previa autorización de los directores de los hospitales.

Se utilizó una **encuesta** a forma de **entrevista grupal (Anexo V)**, a una muestra no probabilística de oportunidad de 6 gestores en una reunión de un departamento docente y a 23 en dos colectivos de asignaturas (Medicina Interna y Dermatología). El instrumento compuesto por ocho preguntas abiertas.

Se coordinó con el responsable de cada área que participó y se circuló con una semana de antelación el documento con las preguntas. Se convocó una reunión con cada una de las áreas mencionadas, realizándose en local apropiado, la autora del trabajo actuó como moderadora auxiliándose de otro profesor como registrador.

Definición de las variables

Para la definición de las variables del estudio, dimensiones, indicadores y los instrumentos mencionados anteriormente, fue necesario la revisión documental detallada y los antecedentes históricos que se expresan en el marco teórico

Es por ello que se define que la variable caracteriza al objeto de estudio y las dimensiones reflejan esas características que se expresan a través de un conjunto de indicadores (datos).⁸⁰

Variable dependiente: Competencias en dirección

Dimensiones: las siguientes habilidades: liderazgo, clima organizacional, toma de decisiones, creatividad, comunicación, sentido de pertenencia, ejecuta docencia directa, desarrollo profesional, trabajo en equipo, métodos de dirección, enfoque

estratégico, planificación, organización, ejecución, control y trabajo político ideológico.

Se considera que las habilidades resultan de la sistematización de las acciones que el individuo realiza, estas están subordinadas directamente a un objetivo consciente, donde la realización de las acciones que constituyen la habilidad, requieren siempre de un control eficiente y sistemático.

Las habilidades tienen como componentes fundamentales las acciones y las operaciones, siendo las acciones las que están relacionadas con el objetivo de la actividad y las operaciones con las condiciones en que se realicen. Entre acciones y operaciones existe complementación y para lograr el desarrollo de las habilidades estas deben ser suficientes, variadas y diferenciadas lo que implica, variando el contenido, repetir un mismo tipo de acción. Facilitar la automatización al desarrollar diferentes modos de actuar, graduando el nivel de complejidad.⁸¹

Estas habilidades se desarrollan desde la autopreparación, la autosuperación y la superación planificada

Indicadores: Ítems en los cuestionarios

En el **Anexo VI** se encuentran los indicadores por dimensiones

La triangulación de los datos del cuestionario a directivos, profesores, estudiantes, la entrevista grupal y la guía de observación, así como la revisión documental permitió el cumplimiento de los objetivos, realizar el proceso de análisis de los resultados, llegar a conclusiones y a la elaboración de la metodología propuesta. Estos instrumentos dieron precisión y claridad de la propuesta de las variables y dimensiones.

Procesamiento y análisis estadístico aplicado.

Para el análisis de la información obtenida de los cuestionarios se aplicaron métodos cualitativos y cuantitativos.

En las preguntas elaboradas sobre la base de escalas de opinión, se utilizaron indistintamente ambas escalas, con la siguiente correspondencia: “Muy Alta” el valor 5, “Alta” el valor 4, “Media” el valor 3, “Baja” el valor 2 y “Muy Baja” el valor 1, así como “Excelente” el valor 5, “Muy buena” el valor 4, “Buena” el valor 3, “Regular” el valor 2 y “Mala” el valor 1. De esta manera se procedió a agrupar los ítems por

dimensiones, la determinación de la media del valor de la dimensión y dentro de la competencia, así como el índice de posición de los mismos.

A continuación se enuncian los estadígrafos utilizados:

El **promedio del valor de la dimensión**, generaliza la dimensión a partir de los valores individuales entre el total de encuestados.

El **índice de posición**, representa una medida relativa que ilustra la posición que ocupa un ítem en la preferencia de los encuestados dentro de determinada dimensión explorada.⁸²

Los datos obtenidos se procesaron y se siguió la lógica establecida para este tipo de estudio, se utilizó Microsoft Excel como base de datos y Microsoft Office 2010, para efectuar el procesamiento de los textos y la elaboración de las tablas, donde se muestran los resultados.

Para la investigación se tuvo en cuenta el consentimiento informado de los estudiantes y profesores que participaron en el estudio y se cumplió con los aspectos éticos de la investigación científica.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

La sistematización de la bibliografía revisada y las valoraciones realizadas, permiten la propuesta de un conjunto de competencias para el desempeño de los gestores del proceso docente acordes con el contexto y las exigencias actuales. Se conceptualizan y definen términos (**Anexo VII**).

Se seleccionaron diez competencias donde muchas corresponden a las mismas habilidades y otras como liderazgo y capacidad de direcciones agrupan más habilidades, la autora considera una novedad incluir dentro de esta última mencionada, los métodos de dirección y el enfoque estratégico, elementos muy importantes en la nueva era de la gerencia, así como el clima organizacional dentro de la competencia liderazgo, no utilizada por ningún otro autor en la bibliografía revisada.

Al clasificarla de esta forma y analizar los instrumentos permitieron detectar desviaciones que se tuvieron en cuenta para la elaboración de la propuesta metodológica.

Caracterización general de los gestores del proceso docentes en los escenarios escogidos para la investigación

Se encuestaron 98 gestores del proceso docente, 44 directivos, de ellos: 2 subdirectores, 29 jefes de servicio, 3 jefes de cátedra, 6 jefes de departamento, 4 jefes de salas y 54 profesores

Se encuestaron además 420 estudiantes, 122 que transitan o estudian en el Hospital V.I. Lenin, 85 en el Hospital Pediátrico y 213 en el Hospital Clínico Quirúrgico Lucía Iñiguez Landín, 325 de pregrado años 3ero, 4to, 5to y 6to y el resto posgrado (Residentes) 95 de diferentes años.

Cuadro 1. Gestores del proceso docente según años de graduado (directivos y profesores).

Años de graduados	Cantidad	%
5 años y menos	3	3,0
Entre 6-10 años	5	5,1
Entre 11-14 años	8	8,2
15 años y más	82	83,7
n = 98		

Según los años de graduado (Cuadro1), los datos evidencian que se está en presencia de profesionales con experiencia laboral, 83,7% con más de 15 años.

Cuadro 2. Gestores del proceso docente según años de experiencia en la docencia (directivos y profesores).

Años de experiencia	Cantidad	%
2 años y menos	14	14,3
Entre 3 - 6 años	21	21,4
Entre 7 -14 años	31	31,6
15 años y más	32	32,7
n = 98		

De igual forma al ver el tiempo que llevan en el desempeño de la actividad como docente (Cuadro 2), 64,3 % desde hace más de 7 años, 21,4 % desarrolla la tarea desde hace 6 años y, sólo 14,3 % está en el grupo 2 años y menos.

Cuadro 3. Gestores del proceso docente según tiempo en funciones de dirección.

Tiempo funciones de dirección	Cantidad	%
Menos de 1 año	4	9,1
Un año	1	2,2
Dos años	7	16,0
Tres años	4	9,1
Cuatro años	3	6,8
Cinco años	6	13,6
Más de cinco	19	43,2
n = 44		

Al observar el tiempo que llevan en el desempeño de la actividad como dirigentes (Cuadro 3), 43,2 % desde hace más de cinco años, 13,6 % desarrolla la tarea desde hace 5 años y, aproximadamente 40 % están en los grupos desde menos de un año hasta cuatro años

Cuadro 4. Gestores del proceso docente según categoría docente y científica (directivos y profesores).

Categoría Docente	Cantidad	%
Instructor	52	55,1
Asistente	27	27,5
Auxiliar	19	19,4
Titular	0	0
Máster	33	33,4
Especialista 2do Grado	19	19,4
Investigador	7	7,1
n = 98		

Con relación a la categorización docente y científica (Cuadro 4) observamos que sólo 19,4 % poseen categoría docente de auxiliar, 27,5% de asistente y 55,1 % poseen categoría docente transitoria de instructor. El 33,4 % Máster, y solo 19,4 % es especialista de segundo grado y 7,1% investigador.

Cuadro 5. Gestores del proceso docente según formas de superación (directivos y profesores).

Formas de superación	Cantidad	%
Curso básico Educación Superior	40	40,8
Curso Básico Pedagogía	41	41,8
Curso Básico de Dirección	29	29,6
Diplomado Educación Médica	28	28,6
Diplomado Pedagogía	11	11,2
Diplomado Dirección	15	15,3
Maestría Educación Médica	2	2,0
Maestría Pedagogía	0	0
Maestría Dirección	0	0

n = 98

Con relación a la superación no alcanzan 50 % en ningunas de las categorías (Básico, Diplomado, Máster).

Los resultados muestran que estos profesionales tienen experiencia laboral y que llevan tiempo en funciones docentes y directivas, sin embargo se aprecia bajo porcentaje de categorización docente superior y científica unido a escasa formación docente y directiva, elementos que en opinión de la autora pueden explicarse por el medio donde se desarrolló la investigación, los hospitales; que a pesar de ser los escenarios docentes tradicionales para la enseñanza de la medicina en el proceso salud enfermedad donde las formas de enseñanza tienen que reflejar y basarse en las formas desarrolladas de las prestaciones de servicio, enriquecidos con sus correspondientes contenidos teóricos (Educación en el trabajo); aún la asistencia se

va por encima de la docencia en el cumplimiento de los procesos necesarios para el adecuado funcionamiento como un sistema, la presión asistencial, las dificultades con recursos humanos y materiales, el exceso de matrícula a pesar de los escenarios revertidos, entre otras, siguen siendo justificaciones para el saber hacer de nuestros gestores del proceso docente educativo en su desarrollo profesional. Resultados similares en cuanto a años de labor, categorías docentes y científicas, así como a la formación describen algunos autores, aunque en escenarios diferentes.⁸³⁻⁸⁵

Caracterización del estado actual de las competencias en dirección de los gestores del proceso docente.

Cuadro 6. Resultados de la pregunta 1 sobre la evaluación que los dirigentes y profesores hacen de la utilización de sus competencias como directivos del proceso docente educativo. (Anexo I y II).

Competencias	Directivos n=44		Profesores n=54	
	Media	IP	Media	IP
1-Liderazgo	4,19	0,83	3,91	0,78
2-Toma de decisiones	3,97	0,79	3,92	0,78
3- Creatividad	4,18	0,84	3,72	0,74
4-Comunicación	4,32	0,86	4,02	0,80
5-Sentido pertenencia	4,45	0,89	4,05	0,81
6-Ejecuta docencia directa (Preparación docente)	4,15	0,83	3,89	0,77
7-Desarrollo profesional	4,13	0,82	3,92	0,78
8-Trabajo en equipo	4,47	0,87	3,99	0,79
9-Capacidad de dirección	3,89	0,79	3,88	0,77
10-Trabajo político ideológico	4,33	0,87	4,06	0,81

ID: Índice de posición.

En la evaluación que los dirigentes y profesores hacen de la utilización de sus competencias como directivos del proceso docente educativo en su institución vemos

que en ambas las que expresan con más debilidades son la toma de decisiones y la capacidad de dirección, sin embargo, de forma particular los profesores se evalúan menos líderes, menos creativos, con menor capacidad de trabajo en equipo, inclusive con menor preparación docente y profesional. Este resultado independientemente su subjetividad pues depende del nivel de veracidad de la respuesta, nos alerta y corrobora la necesidad del desarrollo de estas competencias en los profesores, pues no ven el proceso docente como un proceso de dirección.

El arte de gerenciar el proceso docente educativo, radica en que el docente combine, de manera eficiente, las estrategias gerenciales con las prácticas pedagógicas, de tal forma que permitan facilitar el cumplimiento de los objetivos trazados en el proceso de forma conjunta entre el docente y el alumno.

Por tal razón, es fundamental que este importante actor del proceso educativo, conozca la trascendencia de su rol gerencial en el “aula”, pues requiere desempeñarse como líder, comunicador, motivador y organizador, así como también, capaz de tomar decisiones acertadas a fin de lograr ejecuciones más efectivas y eficientes, actualizado en los procesos que involucran las funciones gerenciales para la efectividad de su desempeño en el aula.

Jahir Lombana y colaboradores en su artículo⁶⁷ clasifican las competencias gerenciales de acuerdo a la perspectiva de fundamentos filosóficos partiendo de los resultados según la percepción de profesores y empleados de instituciones de educación superior de Colombia y llegaron a la conclusión que era necesario desarrollar capacidades para organizar y planificar el tiempo, de comunicación oral y escritas, de actuación en nuevas situaciones, capacidad para toma de decisiones, para conducir y motivar; muchas de ellas coinciden con nuestros resultados

Según Cruz Aponte y Mora de Bedoya⁶⁴ en su trabajo, las competencias gerenciales del docente se demuestran cuando éste es capaz de asumir diferentes papeles como: ser líder democrático y transformador, mediador de conflictos, gestor en la toma de decisiones, de las habilidades humanas, técnicas conceptuales de diseño, comunicativas y tecnológicas, que favorezcan la conducción en los centros educativos; competencias estas que se exploran y algunas resultan con debilidades en nuestro trabajo.

Cuadro 7. Resultados de la pregunta 2 sobre el conocimiento del desarrollo del proceso docente educativo. (Anexos I y II).

Conocimiento del proceso docente educativo	Directivos	Profesores
	%	%
Controlado una vez.	43,2	25,9
Controlado dos veces.	43,2	50
Controlado tres veces.	13,6	24,1
Reconocen acciones que forman parte de la dirección del proceso docente educativo.	100	100
Por cursos de posgrado o autopreparación.	79,5	79,6
No saben identificar los documentos normativos.	79,5	77,7

n= 98

Con respecto a las veces que deben ser controlados los profesores en el semestre, no hay uniformidad de criterios y se aprecia el desconocimiento de los contenidos metodológicos y normativas

Cuando analizamos el conocimiento que tienen los directivos y profesores con relación a las acciones que forman parte del proceso de dirección docente, todos reconocen que son: planificación, organización, ejecución y control.

A la interrogante de como recibieron los conocimientos sobre dirección del proceso docente educativo, la mayoría (79,5% y 79,6%) manifestaron haberlo recibido por cursos de posgrado o auto preparación, lo que evidencia el papel en la superación profesional que juega el posgrado, y la necesidad ya insertada en el plan D de la formación pedagógica como estrategia curricular en el pregrado.

Es llamativo el hecho del poco dominio de los documentos normativos del proceso docente educativo en educación médica tanto en directivos como profesores ya que 79,5% y 77,7% respectivamente, no hay respuesta al solicitarle identificar si los documentos relacionados corresponden a pregrado o posgrado, y muchos no los identifican correctamente;

Cuadro 8. Resultados de la pregunta 3 sobre la evaluación que los dirigentes y profesores hacen del estado de preparación que poseen como gestores del proceso docente. (Anexos I y II).

Competencias	Directivos n=44		Profesores n=54	
	Media	IP	Media	IP
Preparación docente (C6)	3,63	0,72	3,89	0,78
Desarrollo profesional (C7)	3,63	0,73	3,80	0,76
Capacidad de dirección (C9)	3,45	0,69	3,80	0,75
Trabajo político ideológico (C10)	4,07	0,81	4,04	0,81

() Número de la competencia

En la autoevaluación que los dirigentes y profesores hacen del estado de preparación que poseen como gestores del proceso docente, las respuestas recibidas reflejan en ambos una valoración media (Buena) de los dirigentes, que en opinión de la autora es un resultado acorde con el contexto, pues los dirigentes tienen menos tiempo para la superación docente, aunque aquí se evidenció necesidad de superación de todos estos gestores. El trabajo político ideológico resultó la excepción con una valoración alta (Muy Buena).

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 citado por Aguilar Hernández⁸⁵ el cual considera que las competencias básicas se enriquecen con la formación y desarrollo de otras: organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, dirigir su progresión, 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 y utilizar una comunicación efectiva.

La preparación y capacitación pedagógica general y didáctica en particular, puede contribuir a eliminar otro problema de dirección del proceso docente educativo universitario y es el carácter impersonal, que en la ejecución del mismo, algunos

profesores le imprimen a este, lo que en ocasiones no permite ni estimula la participación activa del estudiante, que no hace suyo el proceso, no se compromete por tanto con el aprendizaje que debe ejecutar, y entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje se mantiene en parámetros tradicionales, dando poco margen al desarrollo de capacidades y en fin al desarrollo creativo.

Cuadro 9. Resultados de la pregunta 4. Autoevaluación que los profesores hacen del estado de preparación que poseen como docente. (Anexo II).

Habilidades	Media	IP
Organizar y animar situaciones de aprendizaje. (C 6)	3,89	0,78
Gestionar la progresión de los aprendizajes. (C 6)	3,89	0,79
Trabajar en equipo. (C 8)	3,99	0,78
Implicar a los alumnos/as en su aprendizaje y en su trabajo. (C 6)	3,89	0,78
Participar en la gestión de la institución. (C 9)	3,98	0,79
Informar e implicar a la familia. (C 4)	4,02	0,80
Utilizar las nuevas tecnologías. (C 7)	3,88	0,77
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.(C10)	4,32	0,86
Organizar la propia formación continua. (C 6-7)	3,88	0,77

n= 54

() Número de la competencia a que tributa la habilidad.

En el estado de preparación que poseen los profesores de las competencias docentes, las respuestas recibidas reflejan una valoración media (Buena) en el 70% de las habilidades, y como alta en las habilidades informar a la familia (comunicación) y afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión (trabajo político ideológico), muy semejante a las preguntas anteriores.

Estos resultados coinciden en parte con lo obtenidos por Cruz Aponte y Mora de Bedoya⁶⁴ en su investigación, que analizan las percepciones de profesores y directivos en relación con la aplicación de las competencias gerenciales docentes con las características particulares según su clasificación propuesta: Sociales que incluyen estilo de liderazgo, trabajo en equipo, toma de decisiones y habilidades humanas, Comunicativas, Tecnológicas y Profesionales referentes a habilidades

técnicas y conceptuales aunque en escenarios diferente al nuestro.

Cuadro 10. Resultados de la pregunta 5. Necesidades de superación de los directivos y profesores. (Anexo I y II).

Aspectos	No.	%
Sistema de evaluación	26	26,5
Preparación metodológica	22	22,4
Metodología de la investigación	14	14,2
Pedagogía	12	12,2
Documentos rectores de la educación médica	11	11,2
Idioma	9	9,1
Informática	9	9,1
Dirección del proceso docente	2	2,04

n= 98

Las necesidades de superación de los directivos y profesores son expresadas en (Cuadro 10), donde se destacan: la superación en sistema de evaluación, trabajo metodológico y metodología de la investigación; se mencionan además la pedagogía, documentos rectores del proceso docente educativo y redacción científica. Si nos percatamos vemos en primera instancia que las respuestas no todas están acorde con la pregunta: mencione los aspectos metodológicos en los cuales considera necesita superarse, elemento que evidencia falta de conocimiento; pero además la relación de necesidades de aprendizaje encubiertas supera a las necesidades expresadas ya que solo dos plantean carencia de preparación en dirección del proceso sin embargo con los distintos instrumentos pudimos apreciar dificultades en estas competencias.

Cuadro 11. Resultados de la preguntas 1,2 y 3. Valoración de los estudiantes de la calidad de las actividades docentes, la participación de sus profesores y la valoración del trabajo y la comunicación de los directivos. (Anexo III).

Competencias	Media	IP
1- Preparación docente (C6)	3,58	0,72
2- Preparación docente (C6)	4,16	0,83
3- Comunicación(C4)	3,51	0,70

n= 420

En la valoración de la calidad de las actividades docentes, según la consideración de los estudiantes, se corresponde con la autovaloración que en los instrumentos anteriores se realizan los profesores, existe debilidad en su preparación y necesitan superación.

Se valora con un nivel medio (Buena), la comunicación con los directivos, lo que refleja que aún existen dificultades comunicativas en el proceso.

Resultados de la pregunta 4 a los estudiantes sobre algún criterio o sugerencia en relación con el trabajo de sus directivos.

Sólo 74 (17%) aportaron criterios ¿Realmente no tienen que aportar o como vimos en algunas respuestas hay pérdida de confianza o pereza? Estos elementos nos hablan que falta la comunicación, el trabajo político ideológico, la adecuada dirección de los procesos, y otros.

En las sugerencias hechas por los estudiantes en relación al trabajo de sus directivos, encontramos con mayor frecuencia mejorar la **comunicación e información** a los estudiantes; que escuchen sus criterios y se tengan en cuenta en la toma de decisiones; mejorar la calidad de las actividades docentes (planificación, organización, ejecución), referencia especial a las estancias revertidas, necesitan mayor educación en el trabajo, en las salas para la adquisición de las habilidades prácticas, las conferencias masivas, la docencia en las guardias y preparación de seminarios, el cumplimiento de actividades docentes como piezas frescas y clínicas patológicas, elementos estos que corresponde con los resultados de la primera

pregunta del cuestionario; reclaman mayor atención a sus problemas, el pago, la beca, sus problemas personales; en ocasiones son maltratados por profesores, directivos y otros trabajadores; que se le reconozca lo bien realizado; falta de interés de algunos profesores para que los alumnos aprendan; plantean que la presión asistencial limita la docencia principalmente a los residentes por lo cual se necesita mayor organización e integración; perfeccionar la vinculación de los distintos escenarios docentes y además piden realizar más actividades extracurriculares, vincularse más con las actividades que se realizan en las unidades asistenciales.

Como vemos existieron criterios que cuando triangulamos, observamos que la comunicación es una de las competencias que los profesores valoran más alta sin embargo los alumnos no tienen ese criterio, por lo tanto debemos seguir el trabajo para elevar la superación de nuestros gestores en estas y la metodología nos da esa posibilidad

Resultado de la guía de revisión documental para el diagnóstico del estado actual del proceso de formación en las instituciones de Salud (Anexo IV).

Al revisar la documentación en los departamentos docentes o servicios comprobamos la existencia de los documentos correspondientes a la planificación y organización del proceso docente educativo, plan docente metodológico, plan de control al proceso docente educativo, y el plan de superación profesoral; todos debidamente elaborados acorde a los parámetros establecidos.

Se comprobó la evidencia de la atención al proceso docente desde el departamento docente de las Instituciones, informes de visitas de control que realiza el departamento docente a los servicios, así como informes de visitas de control que realiza la carrera desde la universidad; con los respectivos análisis de los señalamientos y los planes de medidas con sus cumplimientos.

Resultado de la guía entrevista grupal a los gestores del proceso docente educativo (Anexo V).

De las entrevistas grupales realizadas se obtiene con mayor frecuencia y se expresa como resultados las respuestas siguientes.

Pregunta 1 ¿Cómo cataloga usted la preparación de los directivos en salud para enfrentar el proceso de la Universalización de la Educación Médica?

- Los directivos en salud están generalmente preparados para gerenciar los procesos asistenciales y administrativos; pero para enfrentar el proceso docente educativo su preparación no es la mejor.
- No interiorizan o no llevan a la práctica la integración docencia asistencia, no lo ven como un proceso único que se complementan.
- Delegan la actividad docente en profesionales que en ocasiones no tienen el apoyo suficiente del resto del colectivo o no están suficientemente preparados.
- Los principales dirigentes de las unidades asistenciales no son siempre los más preparados, no poseen la preparación científico-pedagógica acorde a la responsabilidad que tienen con la formación de los recursos humanos en salud, incluyendo desconocimiento de los documentos rectores.

Pregunta 2 ¿Qué aspecto considera se debería trabajar con los gestores del proceso docente educativo en las Unidades docentes asistenciales para el desarrollo de habilidades que lo integren el trabajo del proceso docente educativo?

Se debe trabajar en garantizar que los gestores estén bien seleccionados y preparados; pues son los máximos responsables del proceso docente educativo en sus unidades, motivarlos y facilitarles esa preparación continuada pedagógica y metodológica que le permita categorizarse docente e investigativamente acorde al rol que desempeñan, y así ser ejemplo ante su colectivo.

Pregunta 3 ¿A su entender cuáles han sido las principales dificultades durante el desarrollo de las actividades formativas que se han desarrollado con la finalidad del perfeccionamiento del claustro en temas de dirección docente?

- La no planificación adecuada de las mismas,
- La falta de información,
- La falta de interés de los implicados, la minimización de su importancia por directivos y profesores,
- La prioridad a la asistencia, más que a la superación como docentes.

Pregunta 4. Pudiera usted plantear tres criterios acerca del nivel de efectividad de las actividades de superación dirigidas a los directivos del sector salud en función del desarrollo de competencias para la conducción de los procesos docente.

- La efectividad no es la deseada debido al exceso de teoría y poca práctica.

- Falta de evaluación del impacto que permite comprometer a los profesionales
- Falta de individualización de estos contenidos en las actividades de superación de los cuadros.

Pregunta 5 ¿A su consideración cuáles son las principales limitaciones que se presentan a un directivo de salud para poder conducir los procesos docentes de su institución?

Las principales limitaciones están relacionadas con la asistencia y las dificultades administrativas que absorben el tiempo del directivo, y este, como muchas veces no tiene la preparación didáctica y metodológica adecuada no cuenta con las herramientas necesarias para crear un buen clima organizacional que le permita integrar estos procesos.

Pregunta 6 ¿Qué aspecto a su criterio se debería trabajar con los gestores del proceso docentes en las Unidades docentes asistenciales para el desarrollo de habilidades para planificar, organizar, regular, controlar y evaluar los procesos docentes educativos en las carreras de las ciencias de la salud?

Los principales aspectos a trabajar están relacionados con los documentos rectores (resoluciones que lo norman, programas y planes de estudios), preparación pedagógica y didáctica, preparación metodológica y política.

Pregunta 7 ¿Considera válida la propuesta de una metodología dirigida al desarrollo de las competencias en dirección para los gestores de los procesos docentes en las instituciones de salud?

La consideran válida y necesaria.

Pregunta 8 ¿Cuáles a su criterio serían los elementos en temas de dirección docente que deben estar en la metodología para el desarrollo de las competencias de dirección de los gestores del proceso docente educativo para el desarrollo exitoso de su función?

- Trabajo metodológico.
- Elementos de pedagogía y didáctica.
- Documentos normativos (reglamentos, resoluciones, circulares) del proceso docente educativo.
- Técnicas de dirección.

- Planes y programas de estudios.
- Metodología de la investigación y redacción científica.

El análisis de estos resultados muestra que muchas de las necesidades sentidas coinciden con las valoraciones que realizan directivos y profesores del estado de sus competencias directivas y docentes, elementos que refuerza la utilidad de una metodología para el desarrollo de las mismas.

Metodología para el desarrollo de competencias en dirección en gestores del proceso docente en las Instituciones de Atención Secundaria.

Fundamentación de la metodología.

Como plantea Díaz Roja PA⁷⁹ en su trabajo, el desarrollo de la investigación de problemas derivados de la práctica docente, en cualquiera de sus niveles, nos obliga a hacerlo desde la perspectiva teórica y bajo los fundamentos teóricos que rigen este proceso.

Las competencias en dirección o gerenciales como las definen algunos autores, relacionadas específicamente con los gestores del proceso docente, son tan necesarias como el resto de las competencias incluyendo las docentes, para lograr un proceso armónico y equilibrado en la instrucción de los educandos, pues el proceso docente educativo constituye un proceso de dirección, que necesita de formadores preparados para lo cual se debe favorecer en el posgrado, a través de la metodología propuesta, la superación de los dirigentes y profesores, elementos que influirían en la identificación y solución de problemas de este proceso en el marco de las instituciones de salud

Bases Teóricas

La metodología para desarrollar las competencias en dirección en los gestores del proceso docente se basa en la concepción teórico-práctica, definido como un proceso de aprendizaje y autoaprendizaje.

Tiene un enfoque sistémico, se ha diseñado de forma integral y tomado en consideración lo revisado en la literatura científica, el diagnóstico y la experiencia en dirección de la autora.

Es flexible y permite su aplicación en los distintos contextos donde se desarrolla la investigación.

La superación de los gestores docentes en dirección, implica ante todo una dirección desarrolladora (como dimensión), Para ello se propone tener como precepto:

- Aprender dirigiendo y dirigir enseñando.
- El trabajo en equipo para corresponder a los intereses colectivos y sociales.
- Comunicación dialógica.
- Participación en las decisiones.
- Hacer del proceso de dirección un instrumento para el autoaprendizaje y sistematización de su realidad y desde ella.
- Propiciar el aprender de los errores.
- Énfasis en la autoformación y autoeducación.

Lo antes expresado confirma lo que plantea Ramos Bañobre J,⁸⁶ en relación a los principios que rigen la dirección en la educación:

- Principio de la unidad de la centralización y descentralización educativa.

Se materializa al tener en cuenta que la labor de los directivos y profesores que investigan su práctica deben lograr un equilibrio necesario entre los objetivos que la institución debe alcanzar en cada etapa de trabajo y los objetivos de cada carrera, disciplina, asignatura, grupo y estudiantes para garantizar la unidad en las acciones que se deriven del desarrollo de la actividad.

- Principio del aumento de la participación activa y democrática.

La diversidad de las acciones de los directivos y profesores en las instituciones favorecen que los procesos y actividades estimulen el libre ejercicio de la reflexión y opinión de todos para el surgimiento de nuevas iniciativas sobre la base del análisis de la práctica, la acción, la transformación institucional y la participación ante el ejercicio de su responsabilidad personal como protagonista de su propio desarrollo.

- Principio del eslabón fundamental.

Establece la necesidad de determinar problemas, prioridades, considerar cuál es la dirección principal de trabajo para cada etapa específica al precisar dónde deben concentrarse los esfuerzos de los profesores.

- Principio de la interrelación entre unidad y diversidad.

Considera las particularidades, características de los directivos y profesores para lograr su transformación, además de los fines comunes a lograr, y las consideraciones colectivas para garantizar la unidad de acción y el desarrollo desde la universidad.

Al analizar los principios antes expresados se evidencia que entre la actividad pedagógica, que realizan los profesores y estudiantes en las sedes universitarias y la actividad pedagógica de dirección, que ejecutan los directivos, hay enfoques similares, por lo que los métodos de transformación tienen puntos comunes, ambas son una actividad de dirección de procesos.

Fue útil el estudio de Vargas e Irigoín,⁸⁷ sobre la formación de recursos humanos profesionales para la salud, que documenta la identificación, construcción y sistematización de competencias desde la óptica de los estudios ocupacionales con tres muy conocidos métodos para definir competencias:

- El Análisis ocupacional, que incluye a la familia DACUM-AMOD-SCID.
- El Análisis Funcional.
- El Análisis Constructivista.

En todos los casos se enfoca el proceso de construcción de competencias desde el **trabajo**, destacándose el análisis constructivista por su enfoque desde la lógica de la actuación profesional, al suponer que las competencias expresen: la capacidad de enfrentar imprevistos, la dimensión relacional, la capacidad de cooperar y la creatividad como resultados de un enfoque holístico; así muestra una dedicación sustantivamente mayor a los aspectos relacionales y a los aspectos prácticos del desarrollo de la competencia. Se busca, en este sentido, una concepción amplia de la construcción y sistematización de competencias, sin caer en la criticada asimilación de actividades sin relación aparente alguna, y que sea abarcadora, susceptible de desempeños en tareas y situaciones distintas.

Vargas e Irigoín⁸⁷ señalan que una vez identificado u obtenido el referente de competencias, el proceso de diseño sigue cauces muy similares a un diseño curricular convencional, debiéndose cumplir las fases de organización modular (si fuere el caso), formulación de los objetivos de aprendizaje, selección y organización de los contenidos, identificación de las experiencias de aprendizaje y los recursos

necesarios para realizarlas (materiales, medios y otros recursos) y formulación de un plan de evaluación con sus procedimientos e instrumentos.

Reconociendo el valor instrumental de estas concepciones, para esta investigación, se asume como marco para el diseño de la metodología para el desarrollo de las competencias directivas en gestores del proceso docente educativo, la idea, sobre la base de: capacidad para aprehender el significado de las cosas, capacidad de comprender y crear y capacidad de tener criterio y tomar decisiones.

Las competencias directivas se constituyen en una fuente de aprendizaje que potencia el cambio personal como contribución al cambio colectivo. De la actividad social externa (regulada) a la actividad interna (también regulada) para aprender de la propia experiencia y de la de los subordinados.

Un criterio para el diseño de la metodología fue que el proceso de preparación y desarrollo en competencias directivas necesita de la permanente **demostración**, que según el Diccionario Larousseen significa: "Razonamiento mediante el cual se establece la verdad de una proposición. Razonamiento con que se fundamenta la veracidad (o falsedad) de un pensamiento", como un proceso instructivo de carácter colectivo y diferenciado, con los directivos y los profesores, tratándose los aspectos siguientes:

Necesidades de cada directivo administrativo o docentes (contenido).

Persona que lo puede trabajar (facilitador).

Formas organizativas, enfoques y modalidades (lo metodológico). Cuestión que quedó sintetizada en:

Sistema de actividades metodológicas y de superación

1. En el puesto de trabajo
2. Fuera del puesto de trabajo y
3. Autopreparación.

En consecuencia, se propone una metodología para el desarrollo de competencias en dirección en gestores del proceso docente en las Instituciones de Atención Secundaria, desde la educación en el trabajo, el trabajo metodológico y la superación a través del sistema antes mencionado.

Aspectos que pueden constituirse en elementos integradores en la metodología.

La capacitación de todos los factores que influyen en el funcionamiento de la institución como sede universitaria con énfasis en los directivos dígase administrativos y docentes.

Al determinar el sistema de acciones que contribuya a mejorar la actividad de dirección de los gestores del proceso, se valoró armonizar la gestión que realizan los niveles de dirección administrativos con los docentes y fusionar factores esenciales que en muchas ocasiones se desarrollan en la práctica como procesos aislados

Las posibilidades que abre el uso de las TIC en el desarrollo del sistema de acciones, tiene un valor operacional significativo, en cuanto a: Producir y/o seleccionar los materiales básicos para su auto aprendizaje y diseñar las estrategias y secuencias de aprendizajes para el logro de las competencias específicas para la dirección y gestionar los recursos de información y de conocimiento para el aprendizaje en el escenario hospitalario, en ambiente digitales más abiertos, para los profesores y directivos a través de redes.

Propiciar aprendizajes personalizados a partir de las características de cada uno de sus directivos y profesores

Se asume la necesidad de superar la enseñanza hacia un modelo más vinculado a una enseñanza tutorial, personalizada, que preste atención priorizada al desarrollo integral de la personalidad de los directivos, a los aspectos formativos vinculados a enseñar a aprender, enseñar a hacer y enseñar a ser, a cada persona, junto a los aspectos puramente técnicos de la dirección, y que lo hagan desde un acercamiento de los gestores experimentados a la realidad en que se encuentra insertado el novel profesor o dirigente, de las motivaciones e intereses, y de las capacidades que estos posean, asociado a un proceso de transformación de los mismos por su preparación.

Desde el punto de vista metodológico, se dirige sobre la base de la propia experiencia de los participantes, para propiciar cambios en su comportamiento, es decir, en el pensar y accionar, para transformar el entorno que condiciona este pensar y es el resultado de las acciones.

Este enfoque implica, entre otras cuestiones, comprender la superación como proceso de interacción – transformación, dirigida a la solución de problemas o situaciones.

La tarea de los directivos hacia los profesores, todos como gestores del proceso docente educativo, es ayudar a los mismos a explorar los conocimientos que tienen en relación con las situaciones que presentan en su trabajo para poder iniciar un plan de acción a partir de las adecuaciones necesarias realizadas colectivamente.

Objetivo general.

Proponer un sistema de acciones que contribuya al mejoramiento de las competencias de dirección de los gestores del proceso docente educativo como esencia de la conducción del cambio hacia la excelencia

La metodología en su estructura constará de cuatro etapas: De concientización y diagnóstico, de definición grupal y metodológica, desarrollo de las acciones y control y evaluación.

Etapas: Etapa I: De concientización y diagnóstico.

Objetivo: Presentar a los diferentes niveles de las unidades organizativas de dirección administrativas y docentes de las instituciones los documentos rectores, definiciones conceptuales y la necesidad de mejorar de manera sistemática los procesos de dirección docente y el papel que en ellos juegan los directivos y profesores.

Tarea:

1. Diagnosticar las principales dificultades que presenta la gestión de los procesos docentes educativos.

Acciones:

- Revisar las evaluaciones de cada gestor (directivo o profesor).
- Examinar los informes de las visitas realizadas por la parte docente a la institución, para identificar los aspectos con dificultad.
- Revisar los informes de control a clases.
- Entrevistar a profesores y directivos sobre el desempeño de los gestores en la conducción del proceso docente.

Etapa II: De definición grupal y metodológico.

Objetivo: Establecer las categorías de trabajo según el resultado del diagnóstico realizado a partir del desarrollo demostrado por los gestores en los diferentes momentos del proceso explorado tanto teórico como práctico.

Tareas:

1. Conformar los grupos o categorías de trabajo según el área y diagnóstico.

Acciones

- Utilizar los colectivos de asignaturas como equipos de trabajo.
 - Seleccionar el ejecutor o facilitador del proceso entre los mejores y más preparados. No necesariamente el jefe de cátedra o profesor principal de la asignatura.
 - Asignar a jefes administrativos (director, subdirectores, jefes de servicios y departamentos) a esos grupos como miembros permanentes.
2. Determinar las competencias directivas a trabajar en los diferentes escenarios a partir de los elementos que muestran mayores dificultades.

Acciones:

- Aplicar la primera fase del portafolio (instrumento evaluativo).
 - Definir lugar, fecha y tiempo para el desarrollo de estas actividades.
3. Definir los temas y contenidos para estas actividades según competencias.

Acciones:

- Seleccionar los principales temas a desarrollar e insertarlos en el trabajo metodológico.

Desde ese punto de vista, el trabajo metodológico constituye la vía principal en la preparación de los directivos y profesores, donde se concreta de forma integral, el sistema de influencias que ejerce en la formación de los estudiantes para dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional y las prioridades de cada enseñanza. Es el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta, con vistas a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Revitalizar todo el trabajo metodológico desde el Departamento Docente de los hospitales y los colectivos de asignaturas, presupone lograr una adecuada disciplina en el cumplimiento de las actividades y devolver el verdadero carácter que tiene la

preparación metodológica en la sede como se ha explicado entre las vías de interrelación de los contextos de formación profesional pedagógica

Etapas: Etapa III: De desarrollo de las acciones.

Objetivos: Elaborar la propuesta de acciones a trabajar teniendo en cuenta las competencias con mayor dificultades y su aplicación en los diferentes escenarios.

Tareas:

Elaborar el sistema de acciones según competencias con mayores dificultades en los gestores así como los recursos y figuras del postgrado a utilizar.

Según los resultados obtenidos se proponen acciones a desarrollar en:

1. El puesto de trabajo.

Abarca acciones como: Rotación de cargos, participación en proyectos, tutorías por diplomantes y maestrantes en educación médica, asesoría, intercambio de experiencias con jefes de cátedras, entre otras, usando las potencialidades de las mismas, en los consejos de las subdirecciones y colectivos de asignaturas, a través de grupos de análisis de problemas profesionales, proceso de enseñar a aprender de los errores desde la sistematización de la realidad.

En esta etapa hay que lograr un alto nivel de concientización y motivación en los directivos, por diversas vías, para que desarrollen las competencias necesarias, por lo que se necesita enseñarlos para que dominen las técnicas de la sistematización de su realidad para que continúen aprendiendo a hacer desde la puesta en práctica, en nuevas situaciones, en conjunto con sus subordinados en un proceso de convivencia basada en la comunicación dialógica y en el trabajo en equipo como materialización de la misma.

2. Fuera del puesto de trabajo (Capacitación)

Contempla la participación en cursos, talleres, intercambios de experiencias, conferencias, participación en equipos de proyectos, maestrías, doctorados y otras formas de posgrados, dirigidas a la preparación metodológica y competencias directivas.

Dentro de estos proponer: el desarrollo de talleres, donde se aborden los aspectos relacionados con las competencias en dirección.

Objetivo. Elaborar las precisiones metodológicas para la realización de talleres interactivos, con gestores del proceso docente educativo, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias en dirección.

Responsable: Autora de la tesis.

Participantes: Directivos y profesores.

Plazos para la realización: Curso lectivo 2017-2018.

Instrumentación: El propósito fundamental de estos talleres, es el desarrollo de competencias en dirección, a partir de situaciones problémicas que generen desarrollo, teniendo en cuenta la vinculación de la teoría con la práctica y basados en el trabajo cooperativo y participativo, para trabajar con los aspectos teóricos relacionados con la dirección.

Se realizará un taller mensual de cuatro horas de duración por cuatro meses, donde deberá prevalecer un clima afectivo favorable, que potencie el trabajo colectivo, en el campo teórico y metodológico, a partir del debate y la autopreparación. (Anexo VIII).

3. Autopreparación.

Es muy importante por las posibilidades que brinda de interrelacionarse con los enfoques anteriores y consolidar críticamente los aprendizajes adquiridos en las otras modalidades.

Etapas: Etapa IV: Control y evaluación.

Objetivo: Evaluar los resultados.

Tareas:

1. Observar el desempeño de los gestores ante disímiles situaciones laborales relacionadas con el proceso docente en los distintos escenarios.

Acciones:

- Visitar pases de visitas, entregas de guardias, exámenes, consejo de dirección, colectivos de asignaturas y otras.
2. Debatir los resultados que se van obteniendo.

Acciones:

- Análisis con los gestores de los resultados que se van obteniendo en las visitas.

3. Elaborar el Portafolio en forma de memoria escrita de su trabajo como gestor del proceso docente en su contexto.

Acciones:

El portafolio tiene un gran impacto como herramienta de evaluación de los aprendizajes, incide en los hábitos de estudio de los educandos y permite desarrollar competencias transversales y específicas.

A lo largo del cumplimiento de las acciones propuestas, los estudiantes dígame gestores del proceso docente, tienen que presentar informes, que se plantean como una secuencia formativa y recogen tres momentos del proceso de aprendizaje: la fase inicial, la fase de desarrollo y la fase final.

A. La fase inicial: el primer informe. Sirve para detectar el punto de partida del estudiante. Se hace una evaluación inicial para diagnosticar sus conocimientos previos, conocer sus expectativas y analizar las necesidades de formación, lo cual permite establecer itinerarios de aprendizaje personalizados.

Este informe lleva por título: «Mi fotografía », y contiene dos elementos:

1. Reflexión personal del estudiante (gestor) sobre como gestiona el proceso docente en su radio de acción y trabaje las competencias gerenciales personales (saber ser):

Las competencias personales deben considerarse como las primordiales, sin desarrollar este tipo de capacidades será difícil hacerlo con las otras competencias, de ahí que lo primero por atender es hacer introspección de uno mismo para generar una sólida convicción de las potencialidades para ejercer la habilidad gerencial. Se pueden considerar las siguientes capacidades⁹¹:

a) Autoconocimiento.- de hacer un análisis personal e identificar: fortalezas, debilidades, talentos, limitaciones, aptitudes, actitudes y valores, con los cuales se definan las posibilidades de aprovechamiento para emprender y ejecutar su labor.

b) Autodominio.- de sujetar las emociones, estados de ánimo, sentimientos y actitudes, con la intención de saber estar bien con uno mismo y con los demás, es decir, formar la destreza de establecer y mantener la armonía en la convivencia personal y social de la relación de trabajo.

c) Auto motivación.- de estar conduciendo adecuadamente las actividades grupales gracias a la existencia de una inspiración personal que motiva al líder a obtener beneficios y cubrir expectativas que lo lleven a una autorrealización.

d) Auto administración.- de tener el sentido del orden personal y laboral en los que gestione los tiempos y recursos necesarios para atender responsablemente las facetas de su vida.

e) Desarrollo personal.- de saber interrelacionar con su entorno de manera efectiva, manteniendo una sólida constancia de acrecentar y actualizar sus conocimientos y aptitudes con los cuales podría mejorar las capacidades de conducción personal.

f) Integridad y ética.- de saber reflexionar y conducir sus actos a fin de actuar moralmente en las situaciones que enfrenta dentro del trabajo gerencial.

2. Los objetivos que se propone conseguir en su actividad como gestor del proceso docente.

B. La fase de desarrollo: Segundo informe.

En este segundo informe, que lleva por título ¿Qué estás haciendo para mejorar y cumplir los objetivos propuestos? Se pretende seguir el progreso del estudiante (gestor) en el aprendizaje a partir de una reflexión sobre las actuaciones que está llevando a cabo, tanto a nivel formal como informal, para mejorar sus habilidades toma de decisiones, capacidad de dirección y de comunicación que fueron en esta investigación unas de las competencias con mayores dificultades, es decir las competencias propias de dirección (saber hacer). El gestor explica su evolución en el aprendizaje, analiza sus errores y sus éxitos, presenta las evidencias de su progreso y marca el cambio para seguir avanzando.

La reflexión que se promueve en este informe pretende conducir al estudiante a analizar la eficacia de su proceso de aprendizaje y a tomar decisiones de autorregulación, introduciendo las modificaciones que crea necesarias.

C. La fase final: el tercer informe.

El último informe se orienta a valorar los **resultados** conseguidos en el aprendizaje. La pregunta global que se formula el gestor es: ¿He progresado en...

La herramienta portafolios⁸⁸ permite formar un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, expresándose de forma escrita. Contribuye al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo, permite aplicar el aprendizaje reflexivo, que lleva al estudiante a aprender en función de sus conocimientos previos, sus capacidades y su motivación; es decir, le ayuda a ser consciente de su proceso de aprendizaje, permite además, ejercitar competencias como comunicación oral y escrita, pensamiento crítico y toma de decisiones, ayuda a asumir responsabilidades, a relacionar las experiencias educativas con las competencias profesionales, posibilita tener una prueba patente de los logros y servirá además para que pueda rendir cuentas ante la organización (colectivo de asignatura).

Estas etapas se dan con un carácter de sistema, donde la concientización, el control, la evaluación y el diagnóstico tienen una expresión sistemática.

Para lograr lo que se espera de esta metodología con su sistema de acciones para mejorar la actividad de dirección es definitiva la participación y conducción de los directivos principales de los Hospitales, quienes deben trazar las líneas directrices para el trabajo.

Como lo afirmara Albert Einstein, "Dar ejemplo no es la principal manera de influir sobre los demás; es la única."

La autora está convencida de que el principal determinante de una buena universidad sigue siendo, como siempre lo ha sido, contar con buenos gestores del proceso docente educativo.

CONCLUSIONES

La sistematización de la bibliografía revisada y las valoraciones realizadas, permiten la propuesta de un perfil de competencias para el desempeño de los gestores del proceso docente acordes con el contexto y las exigencias actuales, integrado por: liderazgo, toma de decisiones, creatividad, comunicación, sentido de pertenencia, preparación docente, desarrollo profesional, trabajo político ideológico, trabajo en equipo y capacidad de dirección, ésta incluye como novedad los métodos de dirección y el enfoque estratégico, elementos muy importantes en la nueva era de la gerencia, así como el clima organizacional dentro de la competencia liderazgo.

El diagnóstico realizado a los directivos y profesores entrevistados presentan un nivel medio (Buena) en la valoración de sus competencias, que coincidió con la opinión de los estudiantes, los índices más bajos lo alcanzan las competencias toma de decisión y capacidad de dirección, así como comunicación y creatividad.

Se evidencia la importancia del desarrollo de competencias para el desempeño exitoso de los profesionales en el contexto actual, especialmente para los gestores del proceso docente educativo, por el papel que desempeñan en la formación de las nuevas generaciones en la sociedad.

Se propone una metodología para el desarrollo de competencias en dirección estructurada en cuatro etapas; con el propósito de contribuir a elevar la preparación de los gestores del proceso docente educativo para un desempeño más competente en su labor.

RECOMENDACIONES

Perfeccionar la metodología propuesta a partir de la evaluación del impacto, mediante la valoración de los resultados que se obtengan en el desempeño profesional relacionado con el desarrollo de las competencias en dirección de los gestores del proceso docente con la comparación entre la prueba de desempeño antes y después de la ejecución de la metodología.

Divulgar los resultados en las sedes donde se desarrolló el estudio, para favorecer el perfeccionamiento de los procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

1. Weihrich, H. y Koontz, H. "Administración. Una perspectiva global" Editorial Ingramex. 5ta. Edición.1994.
2. Fuentes G., H. C. "Algunas consideraciones sobre la calidad en la educación a las puertas del tercer milenio". Universidad de Oriente, Cuba. 2003.
3. Díaz Domínguez T. Modelo para el Trabajo Metodológico del proceso docente educativo en los niveles de Carrera, Disciplina y Año Académico en la Educación Superior. Tesis Doctoral Ciencias Pedagógicas. 1998. Disponible: <http://www.google.com.cu/url?>
4. Álvarez de Zayas C. La Pedagogía como Ciencia Epistemología de la Educación [Internet]. Habana; 1997. [Citado Ener 2017]; [Aprox 128 p.]. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/204675775/Alvarez-de-Zayas-La-pedagogia-como-ciencia>.
5. Santos Gutiérrez SC, López Segre F. Revolución cubana y educación superior. *Rev Educ Sup [Internet]. 2008 [Citado Ener 2017]; 13(2): [Aprox 34 p.].* Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200008
6. Oriol Bosch A. El reto de Bolonia: la evaluación de las competencias. *Educ. méd. [Internet]. 2010 Sep [citado 2017 Mayo 03] ; 13(3): [Aprox 3 p.].* Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010000300001&lng=es.
7. Gómez Molde J. La excelencia en la dirección educacional. Cuaderno de Educación y Desarrollo. [Internet]. 2011[Citado Ener 2017]; 3(31): [Aprox 1 p.]. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/31/jgm2.html>
8. Ministerio de Educación Superior. Reglamento de trabajo docente y metodológico. Capítulo 1. Resolución N.210/07. La Habana: MES; 2007.
9. Serra Valdés MA. Consideraciones sobre la enseñanza de la Semiología, la Propedéutica y el proceso diagnóstico en la práctica clínica. *Educación Médica Superior [revista en Internet]. 2014 [citado 2016 Abr 20]; 28(1):[aprox. 0 p.].* Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/317>

10. Rivera N M. Fundamentos metodológicos del proceso docente-educativo. El modelo de la actividad. Materiales de la Maestría EDUMED.2016.
11. Luis Pedro Menacho Chiok. Historia de la educación superior y de postgrado. [Internet]. Gestipolis; 2008 [Citado Ener 2017]. Disponible en:
<https://www.gestipolis.com/historia-de-la-educacion-superior-y-de-postgrado/>
12. López Segrera F. Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. Rev Avaliação Educ Superior (Campinas) [Internet]. 2008 [Citado Ener 2017]; 13(2): [Aprox 23 p.]. Disponible en:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200003
13. Vecino Alegret F. Tendencias en el desarrollo de la Educación Superior en Cuba. Significado del trabajo didáctico. [Tesis doctoral]. Universidad de La Habana. La Habana. Cuba; 1983.
14. González O. El planeamiento curricular en la Educación Superior. CEPES. Editorial EMPES. La Habana; 1992.
15. Alarcón R, Álvarez C. Revolución y Educación Superior en Cuba. Ministerio de Educación Superior. Monografía. La Habana; 1995.
16. Horruitiner Silva, P. (2006). La Universidad Cubana: El modelo de formación. Editorial Félix Varela. La Habana. 2006. 249 p.
17. Hernández Águila AO, Martín Hernández A, López Méndez A. La Universidad Cubana: Algunos apuntes sobre su historia. Cuad Educ Desarr [Internet]. 2011[Citado Ener 2017]; 3 (27): [Aprox 7 p.]. Disponible en:
<http://www.eumed.net/rev/ced/27/ahm.htm>
18. López Sánchez J. Vida y obra del sabio médico habanero Tomás Romay Chacón. La Habana: Científico-Técnica; 2004.
19. Aspectos distintivos de la educación médica cubana. Rev EDUMECENTRO [Internet]. 2012 Dic [citado 2017 Mayo 03]; 4(3): 1-3. Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742012000300001&lng=es

20. Fernández Sacasas JA. La triangulación epistemológica en la interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la medicina. Educ Med Super [Internet]. 2012 [citado 12 Abr 2012]; 26(3):[aprox. 13 p.]. Disponible en:
<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/54/44>
21. Soto-Aguilera A, Robles-Rivera K, Fajardo-Ortiz G, Ortiz-Montalvo A, Hamui-Sutton A. Actividades profesionales confiables (APROC): Un enfoque de competencias para el perfil médico. www.fundacioneducacionmedica.org FEM [Internet]. 2016; [Citado Ener 2017]; 19 (1): [Aprox 8 p.].
Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v19n1/revision.pdf>
22. Fernández-Elgueta AM, Estrada-Goic CA. Percepción sobre las competencias específicas de formación profesional del kinesiólogo. FEM [Internet].2016 [Citado Ener 2017]; 19 (3): [Aprox 9 p.].Disponible en:
<http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v19n3/original2.pdf>.
23. Irigoyen JJ, Jiménez M, Acuña KF. Competencias y Educación Superior. Revi Mexicana Inv Educ [Internet].2011 [Citado Ener 2017]; 16(48): [Aprox 23 p.].
Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>.
24. Palés Argullós J, Nolla Domenjó M, Oriol Bosch A, Gual A. Bologna process (I): outcome-based education. Educ méd. 2010;13(3):127-35. Disponible en:
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010000300002
25. Cumbre Mundial de Educación Médica Declaración Edimburgo 1993. Educ Med Super. 2000 [citado 20 Dic 2014];14(3):270-83. Disponible en:
http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000300007&lng=es
26. Declaración de Santa Fe de Bogotá. En: Conferencia Mundial de Educación Médica. Santa Fe de Bogotá, Colombia; 1995
27. World Health Organization. Ministerial Consultation for Medical Education in Europe. The Lisboa Initiative; 1998.
28. Carraccio CL, Englander R. From Flexner to competencies: reflections on a decade and the journey ahead. Acad Med 2013; 88: 1067-73.

29. Mehta NB, Hull AL, Young JB, Stoller JK. Just imagine: new paradigms for medical education. Acad Med [Internet]. 2013 [Citado Ener 2017]; 88(10): [Aprox 6p.]. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23969368>
30. Vela Valdés J, Salas Perea RS, Pujals Victoria NI, Quintana Galende ML, Pérez Hoz G. Los planes de estudio de medicina en Cuba de 1959 a 2010. Educación Médica Superior [revista en Internet]. 2015 [citado 2017 Mar 7];30(1):[aprox. 0 p.]. Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/684>
31. López Ibarra A. Origen y fundamento de la educación basada en competencias. Revista Xihmai. 2008 [citado 2016 Dic 18];3(5). Disponible en: <http://snjuan10bk.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/article/view/95>
32. Perdomo Victoria IT. Estrategia metodológica para evaluar competencias profesionales en especialistas de higiene y epidemiología. Ciudad de La Habana]: Escuela Nacional de Salud Pública. 2007 [citado 2017 Ene 21]. Disponible en: http://tesis.repo.sld.cu/74/1/Perdomo_tesis%2828.1.08%29.pdf
33. Machada Ramirez EF, Montes de Oca Recio N, Mena Campos A. El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. Rev Pedagog Univ [Internet]. 2008 [Citado Ener 2017]; 13(1): [Aprox 25 p.]. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/439/430>
34. Latif Makarem A, Guanipa Pérez M. Perfil académico-profesional del egresado de Bioanálisis bajo el enfoque de competencias desde el pensamiento complejo. Rev Artes Humanidades UNICA [Internet]. 2010 [Citado Ener 2017]; 11(2):[Aprox 28 p.] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170121899011>
35. Frenk J, Chen L, Bhutta Z, Cohen J, Crisp N, Evans T. Profesionales de la salud para el nuevo siglo: Transformando la educación para fortalecer los sistemas de salud en un mundo interdependiente. Rev Peru Med Exp Salud Pública [Internet]. 2011 [Citado Ener 2017]; 28(2): [Aprox 5 p.]. Disponible en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v28n2/a28v28n2.pdf>

36. Martínez Manrique R, Iglesias Quevedo RR. La Formación de los Recursos Humanos en base a Competencias Profesionales. Un aporte para la elevación de la gestión económico-financiera en las empresas y unidades presupuestadas. Santiago: 2005;107:43-57. Disponible en:
<http://ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/viewFile/14505206/190>
37. Zermeño Casas LO, Armenteros Acosta MC, Sologaitoa Guangorena AG, Villanueva Armenteros Y. Competencias directivas: su identificación para instituciones de educación superior. Rev Global Negocios [Internet]. 2014 [citado 5 Oct 2015];2(4): [Aprox 8p.]. Disponible en:
<http://search.proquest.com/openview/8c37c48f736890b212f73607de50c3c0/1?pq-origsite=gscholar>.
38. Chilevalora: Comisión Sistema Nacional Certificación de Competencias Laborales. Documento de Trabajo N° 3. Mirada comparativa sobre métodos para identificar competencias laborales. [Internet]. 2010 [citado 8 May 2012]. Disponible en: <http://www.oitcinterfor.org/publicaci%C3%B3n/mirada-comparativa-sobre-m%C3%A9todos-identificar-competencias-laborales>
39. Guzmán Ibarra I, Marín Uribe R. La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. REIFOP [Internet]. 2011 [citado 5 Oct 2016];14(1):151-63. Disponible en:
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf
40. González Jaramillo Suleida, Ortiz García Martha. Professional competencies in the higher education. Educ Med Super [Internet]. 2011 Sep [citado 2017 Ene 06]; 25(3): 234-243. Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000300011&lng=es
41. Oramas González R, Jordán Severo T, Valcárcel Izquierdo N. Competencias y desempeño profesional pedagógico hacia un modelo del profesor de la carrera de Medicina. Educ Med Super [Internet]. 2013 [citado 10 Oct 2015];27(1):123-134. Disponible en:
http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000100015&lng=es.

42. Salgado F, Corrales J, Muñoz L, Delgado J. Design of course programs based on competences and their application at the Universidad del Bío-Bío, Chile. *Ingeniare. Rev Chilena Ingeniería* [Internet]. 2012 [citado 6 Oct 2016]; 20(2):267-78. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052012000200013&lng=es&tlng=en.
43. Gallego M. Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales. *Rev Universidad EAFIT* [Internet] 2000 [citado 5 Oct 2016]; 36(119): [Aprox 9p.]. Disponible en: <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1026/926>
44. Maldonado-Rojas M, Vidal-Flores S, Royo-Urrizola P, Gómez-Urrutia V. Evaluación de competencias genéricas en egresados de tecnología médica de la Universidad de Talca, Chile. *FEM* [Internet]. 2015 [Citado Ener 2017]; 18 (5): [Aprox 7 p.] Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v18n5/original7.pdf>
45. Soto-Aguilera CA, Robles-Rivera K, Fajardo-Ortiz G, Ortiz-Montalvo A, Hamui-Sutton A. Actividades profesionales confiables (APROC): un enfoque de competencias para el perfil médico. *FEM* (Ed. impresa) [Internet]. 2016 Feb [citado 2017 Mayo 04]; 19(1): 55-62. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322016000100010&lng=es.
46. Cuba. Oficina Nacional de Normalización. Norma cubana 3002 [Internet]. La Habana. Mayo 2007. Disponible en: <http://www.nc.cubaindustria.cu>
47. Véliz Martínez PL, Jorna Calixto AR, Berra Socarrás EM. Consideraciones sobre los enfoques, definiciones y tendencias de las competencias profesionales. *Educ Méd Sup* [Internet]. 2016 [citado 2017 Feb 7]; 30(2):[aprox. 4 p.]. Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/812>
48. Salas Perea C, Díaz Hernández L, Pérez Hoz G. Identificación y diseño de las competencias laborales en el Sistema Nacional de Salud. *Educ Méd Sup* [Internet]. 2016 [citado 2017 Feb 13];30(4):[aprox. 5 p.]. Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/898>.

49. Taillacq Blanco D, Curbelo Hernández M, Urquiola Sánchez O. Identificación y normalización de las competencias laborales de cargos académicos claves en la Universidad de Cienfuegos. Rev Univ Soc [Internet]. 2015 [citado 5 Oct 2016];7(2):13-22. Disponible en:
http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/509/pdf_63
50. Salas Perea RS, Salas Mainegra A. Los modos de actuación profesional y su papel en la formación del médico. EDUMECENTRO [Internet]. 2014 [citado 13 Oct 2016];6(2): Aprox 24 p.]. Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742014000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
51. Tejada Fernández J, Ruiz Bueno C. Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. Profesorado [Internet]. 2013 [citado 6 Oct 2016];17(3):91-110. Disponible en:
http://ddd.uab.cat/pub/artpub/2013/123080/Tejada_2013_rev173ART5.pdf
52. Parra Vigo I. Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial. (Tesis). Ciudad de la Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona; 2002.
53. Martínez Isaac JA. Diseño por competencias del diplomado de enfermería clínico-quirúrgico (Tesis). Ciudad de la Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona; 2011.
54. Ibarra A. Formación de Recursos Humanos y Competencia laboral. Boletín. Competencias Laborales en la Formación Profesional [Internet]. 2000 [Citado Ener 2017]; (149): [Aprox 13 p.]. Disponible en:
http://www.oei.es/etp/formacion_recursos_humanos_competencia_laboral_ibarra.pdf.
55. Vargas Zúñiga F. La formación por competencias. Instrumento para incrementar la empleabilidad [Internet]. 2007 [citado 2017 Feb 15]. Disponible en: <http://www.areasrh.com/formacion/formacionporcompetencias.htm>

56. Salas Perea RS, Díaz Hernández L, Pérez Hoz G. Las competencias y el desempeño laboral en el Sistema Nacional de Salud. Educación Médica Superior [revista en Internet]. 2012 [citado 2017 Feb 8];26(4):[aprox. 7 p.]. Disponible en:
<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/85>
57. Estrada Sentí V, Benítez Cárdenas F. La gestión del conocimiento en la nueva universidad cubana. En: Hernández Gutiérrez D, Benítez Cárdenas F, Sánchez Hernández Y, Manzano Rivera S. La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento Internet]. Ciudad de la Habana: Editorial Félix Varela; 2006 [Citado Ene 2017]; [Aprox 17 p.].
<https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/la-nueva-universidad-cubana.pdf>
58. Nogueira Sotolongo M, Rivera Michelena N, Blanco Horta F. Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior. Educ Med Super [Internet]. 2003 [Citado Ene 2017]; 17(3): [Aprox 6 p.]. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_3_03/ems04303.htm
59. Oramas González R, Jordán Severo T, Valcarcel Izquierdo N. Propuesta de modelo del profesor universitario en la carrera de Medicina. Educ Med Super [Internet]. 2012 Dic [citado 2017 Abr 06]; 26(4): 618-634. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000400014&lng=es
60. Lorenzo García R. Talento, éxito y liderazgo. Editorial Científico – Técnica. La Habana; 2008.
61. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Guía Metodológica. Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Docentes y Directivos Docentes [Internet]. Bogotá: Colombia; 2007. [Citado Ene 2017]. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-157083_recurso_6.unknown
62. Díaz Castillo DM., Delgado Leyva M. Competencias Gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: Una propuesta desde la Socioformación [Tesis]. [Perú]. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo; 2014. Disponible en: <http://tesis.usat.edu.pe/handle/usat/563>

63. García Olalla A, Poblete M. Villa A. La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. Rev Inter Inv Innov Educ [Internet]. 2006 [Citado Ene 2017]; (8): [Aprox 6 p.]. Disponible en: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/686>.
64. Cruz Aponte M, Mora de Bedoya F. Competencias Gerenciales del Docente en la Conducción de la Disciplina Escolar para la Convivencia Institucional. Inter J Good Conscience [Internet]. 2014 [Citado Ener 2017]; 9(3): [Aprox 17 p.]. Disponible en: <http://www.spentamexico.org/v9-n3/A15.9%283%29171-187.pdf>
65. García González M, García Rodríguez A, González Pérez M. Cabrera Albert JC. La Formación de competencias generales de dirección desde la Universidad. Pedag Univ [Internet]. 2011[Citado Ener 2017]; 16(2): [Aprox 5 p.]. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/69/0>.
66. Chávez Hernández N. Una aproximación a las competencias gerenciales elementales. Gerencia.com [Internet]. 2013 [Citado Ener 2017]. Disponible en: <http://www.degerencia.com/articulo/una-aproximacion-a-las-competencias-gerenciales-elementales>
67. Lombana J, Cabeza L, Castrillón J, Zapata A. Formación en competencias gerenciales. Una mirada desde los fundamentos filosóficos de la administración. SciencieDirec. Estudios Gerenciales [Internet]. 2014 [Citado Ener 2017]; 30 (132): [Aprox 13 p.]. Disponible en: <https://www.google.com.cu/url?>
68. Caballero González JE. Apuntes históricos sobre el surgimiento y desarrollo del trabajo metodológico en la educación médica cubana. EDUMECENTRO [Internet]. 2013 Ago [citado 2017 Abr 06] ; 5(2): 249-257. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742013000200022&lng=es
69. Estrada Sentí V, Benítez Cárdenas F. La gestión del conocimiento en la nueva universidad cubana. En: Hernández Gutiérrez D, Benítez Cárdenas F, Sánchez Hernández Y, Manzano Rivera S. La nueva universidad cubana y su

contribución a la universalización del conocimiento. Ciudad de la Habana: Editorial Félix Varela; 2006. p. 33-49.

70. Díaz Rojas PA, Leyva Sánchez E, Borroto Cruz ER, Vicedo Tomey A. Impacto de la maestría en Educación Médica Superior en el desarrollo científico de sus egresados. *Educ Med Super* [Internet]. 2015 Jun [citado 2017 Abr 06] ; 29(2): Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000200009&lng=es
71. Manzo Rodríguez L, Rivera Michelena N, Rodríguez Orozco AR. La educación de postgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educ Med Super* [Internet]. 2006 [Citado Ener 2017]; 20(3): [Aprox 5 p.]. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol20_03_06/ems09306.htm
72. Cuba. Ministerio de Educación Superior. Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba. Resolución Ministerial No 132/2004. La Habana; 2004.
73. Salas RS, Hatim A. Propuesta Metodológica para el perfeccionamiento profesional y la evaluación de su impacto. En: Hatim A. Gómez EI. Literatura Complementaria del Módulo de Postgrado. Material de estudio de la Maestría en Educación Médica. Habana; 2002
74. Valle Lima AD. Metamodelos de la Investigación pedagógica Ciudad de la Habana, 2007.
75. Addine F. e Ignacio Sálamo. Didáctica: Teoría y Práctica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. 2004. Página 256
76. Suárez G, Rouco Z, Iglesias M. La evaluación de los profesores universitarios en la universidad cubana. Propuesta de metodología. *Pedagogía Universitaria*. [Internet] 2012[citado 11 enero 2017];(3): [Aprox 16 p]. Disponible en: <http://www.cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/30/29>
77. Correa AJ, Valiente P. Principios orientadores de la evaluación institucional del Hospital Militar de Ejército de Holguín, como sede universitaria. *Revista Ciencias Holguín* [Internet]. 2011[Citado 2014 Abril 1];17(2). Disponible en: <http://www.ciencias.holguin.cu/-index.php/cienciasholguin/article/view/592>

78. Barazal A. Modelo de evaluación de impacto de la maestría en enfermería en el desempeño profesional de sus egresados. [Tesis]. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana. Cuba; 2011.
79. Díaz Roja PA. Metodología de Evaluación del Impacto de la maestría en Educación Médica Superior sobre los egresados. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. La Habana. Cuba; 2015.
80. Armas N de, Martínez R, Luis N. Dos formas de orientar la investigación en la educación de postgrado: lo cuantitativo y lo cualitativo. *Pedag Univ* [Internet]. 2010 [Citado Enero 2017];15(5): Aprox 16 p.]. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/552/551>.
81. Bazdresch Parada M. Las competencias en la formación de docentes. [Internet]. Jalisco: ITESO; 2000. [Citado Ener 2017]. Disponible en: educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/o5/basdresc.html
82. Hoz Herrera G de la. Índice de posición: una herramienta para evaluar competencias socio profesionales de los profesores universitarios. *Revista ACADEMIA LIBRE* [Internet]. 2010 [Citado Ener 2017];7(8): [Aprox 9 p.]. Disponible en: <http://www.google.com.cu/url?>
83. Alcaide Guardado Y, Quintero Reyes Y, González Ramos MR, Forment Sánchez I, Martínez Rodríguez A, Sol Señarí O del. Estrategia pedagógica para la superación de los docentes. *Educ Med Super* [Internet]. 2016 Mar [citado 2017 Mayo 04] ; 30(1): Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000100008&lng=es
84. Torres Batista M. Estrategia de superación metodológica para los profesionales encargados de dirigir el proceso pedagógico en las unidades docentes de la Universidad de Ciencias Médicas. Holguín (Tesis). Holguín: Universidad de Ciencias Médicas de Holguín; 2012
85. Aguilar Hernández Idalberto, Perera Milián Leidis Sandra. Intervención educativa para la gestión docente en profesionales no categorizados. *Educ Med Super* [Internet]. 2011 Dic [citado 2017 Mayo 06] ; 25(4): 398-406.

Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000400002&lng=es

86. Ramos Bañobre, J. Principios que rigen la actividad pedagógica profesional de dirección de las instituciones educativas. Revista Educación y Sociedad. [Internet]. 2010 Ene-Mar [citado 2017 Mayo 04] ; 8(1): 1-2. Disponible en: <http://edusoc.unica.cu/index.php/a%C3%B1o-8-no-1-ene-mar-2010>
87. Zuñiga Vargas, F. Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento humano, convergencias y desafíos. CINTERFOR/OIT. [Internet]. 2006 [Citado Ener 2017]: [Aprox 4 Disponible en: <http://www.cinterfor.org/public/sala/vargas/index.htm>. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anal_es/numero05/archivosparadescargar/18.vargas.pdf
88. Díaz-Plasencia JA., Moreno-Castillo PA., Calmet-Ipince J, Yan-Quiroz E, Díaz-Villazón M, Iglesias-Obando A, et al . Validez concurrente del examen clínico objetivo estructurado con el portafolio electrónico, examen teórico y promedio ponderado en estudiantes de cirugía de la Universidad Privada Antenor Orrego. FEM (Ed. impresa) [Internet]. 2016 Oct [citado 2017 Mayo 04] ; 19(5): 237-245. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322016000500005&lng=es.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Álvarez de Zayas CM. La dirección del proceso docente educativo. En: Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia, La Habana, 1996.
- Bazdresch Parada M. Las competencias en la formación de docentes. [Internet]. Jalisco: ITESO; 2000. [Citado Ener 2017]. Disponible en: educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/o5/basdresc.html
- Carnota Lauzán O. Hacia una conceptualización de la gerencia en salud a partir de las particularidades. Rev cub salud pública [Internet]. 2013 [15 Nov 2016];39(3):[aprox. 23 p.] Disponible en: <http://www.scielosp.org/pdf/rcsp/v39n3/spu08313.pdf>
- Cruz Peña A, Torres Martínez BL. El trabajo metodológico, garante indispensable del proceso docente educativo. EDUMECENTRO [revista en Internet]. 2014 [citado 2017 Feb 23];6(3):[aprox. 4 p.]. Disponible en: <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/486>
- Delgado García G. Desarrollo histórico de la enseñanza médica superior en Cuba desde sus orígenes hasta nuestros días. Educ Med Super [Internet]. 2004 [Citado Ener 2017]; 18(1): [Aprox 3p.].Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_1_04/ems07104.htm.
- García González M. La formación de competencias generales de dirección desde la universidad. Rev Pedagogía Universitaria [Internet]. 2011[Citado Ener 2017]; 16(2): [Aprox 8 p.] Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/69>
- González Burboa A, Acevedo Cossio C. Percepción de estudiantes de la Salud acerca de la implementación de las macrocompetencias genéricas. Educación Médica Superior [revista en Internet]. 2016 [citado 2017 Feb 13];30(4):[aprox. 0 p.]. Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/898>
- Guadarrama González P. Etapas principales de la educación superior en Cuba. Rev Historia Educ Latinoamer [Internet] 2005 [Citado Ener 2017]; (3): [Aprox 23p.] Disponible en: <http://biblioteca.filosofia.cu/php/export.php?format=htm&id=2485&view=1>
eca.filosofia.cu/php/export.php?format=htm&id=2485&view=1

- Faria MA, Silva AJ. Análisis de las teorías pedagógicas contenidas en el Proyecto Educativo de un Curso de Gestión de Servicios de Salud de la UFMG. Rev bras ciênc saúde [Internet]. 2016 [citado 14 Nov 2016];20(1):[aprox. 8 p]. Disponible en:
<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rbcs/article/view/27654/15222>
- Fajardo-Ortiz G, Ortiz-Montalvo A. El enfoque de las ciencias de la complejidad en la administración de servicios de salud. Rev Med Inst Mex Seguro Soc [Internet]. 2013 [citado 15 Nov 2016];51(2):[aprox. 7 p.]. Disponible en:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mdc&AN=23693104&lang=es&site=ehost-live>
- Ilizástigui Dupuy F, Douglas Pedroso R. La formación del médico general básico en Cuba. Educ Med Salud [Internet]. 1993 [Citado Ener 2017]; 27(2): [Aprox 13 p.] Disponible en: <http://files.sld.cu/sccs/files/2010/07/la-formacion-del-mgb-ilizastigui.pdf>.
- Ortiz García M, Vicedo Tomey AG, Salas Perea RS. Determinación de contenidos modulares en la especialidad de Pediatría a partir de un perfil de competencias. Educación Médica Superior [revista en Internet]. 2016 [citado 2017 Feb 13];30(4):[aprox. 0 p.]. Disponible en:
<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/782>
- Rivera Michelena N. Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje. Educación Médica Superior [revista en Internet]. 2016 [citado 2017 Mar 30];30(3):[aprox. 0 p.]. Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/851>
- Roca J, Pérez JM, Colmenero M, Muñoz H, Alarcón L, Vázquez G, et al. Competencias profesionales para la atención al paciente crítico: Más allá de las especialidades. Med Intensiva [Internet]. 2007 Dic [citado 9 Oct 2015];31(9):473-84. Disponible en:
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0210-56912007000900001&lng=es

- Santos IS, Silveira RE, Mendonça FT, Buso AL, Silva SG, Silva DD. Perfil de gerentes atención primaria de salud de una ciudad de Minas Gerais, Brasil. Rev enferm atenção saúde [Internet]. 2016 [citado 10 Oct 2016];5(2):[aprox. 9 p.]. Disponible en:
<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/enfer/article/view/1392/pdf>
- Véliz Martínez PL, Jorna Calixto AR, Berra Socarrás EM. Identificación y normalización de las competencias profesionales específicas del especialista en Medicina Intensiva y Emergencia. Educación Médica Superior [revista en Internet]. 2015 [citado 2017 Mar 30];29(2):[aprox. 0 p.]. Disponible en:
<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/582>

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario a los directivos del proceso docente.

Compañero(a)

Se realiza una investigación con el propósito de perfeccionar el proceso de dirección en la formación del recurso humano en ciencias de la Salud. Por tal razón le solicitamos, por favor, las respuestas más sinceras y objetivas en el llenado del siguiente cuestionario. La información sólo se emplea con fines investigativos.

Muchas Gracias

Información general.

Carrera: _____ Años de graduado: _____ Especialidad: _____ De 1er _____ De 2do _____ grado. Cargo que ocupa: _____ Tiempo en el cargo actual: _____ Años de experiencia en dirección: _____ Años de experiencia docente: _____ Categoría docente: _____ Máster Si_ Categoría investigativa: _____ Recibió superación en Educación Médica: _____ Curso Básico, _____ Diplomado, _____ Maestría. Recibió superación en Pedagogía: _____ Curso Básico, _____ Diplomado, _____ Maestría. Recibió superación en Dirección: _____ Curso Básico, _____ Diplomado, _____ Maestría.

1. Sobre la actividad de dirección docente que realiza, cómo evalúa usted la frecuencia de la utilización de sus competencias como directivo del proceso de formación para el pregrado y el postgrado en su institución. Considere que: 5: Muy alta, 4: Alta, 3: Media, 2: Baja, 1: Muy baja.

Competencias	1	2	3	4	5
Transmite con claridad las tareas y garantiza comunicación bilateral.					
Esclarece los objetivos y las prioridades del trabajo a desarrollar con estudiantes, profesores y trabajadores.					
Desarrolla la labor ideológica durante las actividades de dirección.					
Proyecta acciones que contribuyen a la formación de valores.					
Desarrolla sus actividades a través del trabajo en equipo.					
Estimula el sentido de pertenencia y compromiso al orientar las tareas.					
Dirige con tacto y persuasión a su colectivo.					
Organiza el proceso docente educativo en su institución usando las normas y procedimientos.					
Garantiza un clima favorable que estimule el desarrollo de un trabajo eficiente.					
Estimula el desarrollo de un trabajo eficiente en los colectivos que dirige.					
Desarrolla docencia directa en grupos y asignaturas determinadas.					

Analiza la efectividad del proceso docente educativo en diferentes reuniones con sus subordinados.					
Analiza con sus subordinados el alcance de los logros del desarrollo del proceso docente de todas las áreas de formación donde dirige.					
Dirige y participa en la planificación del proceso docente en las diferentes cátedras, servicios y departamentos docentes.					
Ejecuta y controla de las acciones del proceso docente en las diferentes cátedras, servicios y departamentos docentes.					
Supervisa la capacitación e investigación dentro del proceso docente en las diferentes cátedras, servicios y departamentos docentes.					
Realiza la evaluación sistemática de los resultados de la labor de los profesores y tutores en correspondencia con su plan de superación individual.					
Asume la responsabilidad de los resultados que se obtienen en el cumplimiento de todas las tareas que se realizan.					
Brinda la posibilidad de la participación en la toma de decisiones a sus subordinados.					
Posibilita que todos los egresados participen en actividades que tributan a su capacitación dentro del sistema de salud.					
Propicia la superación y capacitación de su claustro dentro del sistema de salud.					
Propicia el desarrollo y estimulación de la creatividad como un requisito para la mejora continua hacia índice de calidad superior.					
Reconoce que la motivación no es solo una consecuencia del cambio, sino un requisito para la mejora continua hacia índice de calidad superior.					
Vela por la satisfacción y la preparación científico-pedagógica de los gestores de los procesos docente educativo en su institución.					
Consulta los documentos rectores de la actividad científica.					
Trabaja con los documentos rectores de la formación de pregrado y postgrado.					
Revisa los documentos rectores del trabajo metodológico y el trabajo de dirección del proceso docente-educativo.					
Percibe la importancia del proceso de formación para el desarrollo de su institución.					
Domina los procesos claves del trabajo docente educativo que se desarrollan en su institución.					
Participa directamente en la búsqueda de solución a los problemas que afectan el desarrollo del proceso de formación en su institución.					
Conoce las necesidades de superación de sus profesionales y trabajadores.					
Prioriza el chequeo sistemático del cumplimiento del plan					

de superación profesional y profesoral.					
Brinda prioridad al desarrollo de proyectos de investigación que den solución a los principales problemas de salud del territorio.					
Propicia la autonomía para el desarrollo de los valores y la cultura, en un ambiente que permita la actuación de los profesionales con libertad, independencia y respeto.					
Propicia la actuación de los profesionales para transformar los modos de actuación en la búsqueda de solución a los problemas del proceso docente educativo.					
Favorece la socialización de los conocimientos, habilidades, destrezas y valores, referentes a la gestión docente asistencial.					
Favorece la gestión docente asistencial en su aplicación en la solución de las necesidades detectadas en su institución.					
Aplica de forma sistemática las técnicas de dirección efectivas para la toma de decisiones oportunas, en la planificación, ejecución y control de los procesos docentes.					
Aplica de forma sistemática las técnicas de dirección efectivas para el aprovechamiento del tiempo y los escenarios asistenciales.					
Atiende dentro de la gestión económica los aspectos básicos relacionados con el uso eficiente de los recursos financieros, materiales para el desarrollo exitoso del proceso docente en su institución.					
Logra un clima de seguridad y confianza con los alumnos, el colectivo laboral, la familia y la comunidad en que está insertada su institución.					
Logra una comunicación con empatía, abierta, afectiva, reflexiva, respetuosa y participativa con los alumnos, el colectivo laboral, la familia y la comunidad en que está insertada su institución.					

2. Con relación al desarrollo del proceso docente educativo responda:

- Los docentes deben ser controlados en el semestre .por lo menos:
Una vez___ Dos veces___ Tres veces _____
- Marque con una equis (X) las acciones que considere forman parte del proceso de dirección docente.
Planificación: _____, organización: _____, ejecución: _____, regulación: _____, control: _____, evaluación: _____
- Los conocimientos sobre dirección docente que posee los recibió en:
Cursos de postgrado: _____ Diplomados:_____ Maestría:_____ Por auto preparación:_____
- Los siguientes materiales son documentos normativos de los procesos docentes de pre y postgrado, identifique con PRE los de pregrado y con POS los de postgrado.
Resolución 120 del MES _____, Resolución 132 del MES _____, Resolución 148 del MINSAP _____, Resolución 210 del MES _____.

3. Valore el estado de preparación que posee como gestor del proceso docente en los aspectos que se señalan (marque con X): Considere que: 5: Muy alta, 4: Alta, 3: Media, 2: Baja, 1: Muy baja.

Aspectos	1	2	3	4	5
Capacidad para aplicar los principios éticos en su quehacer.					
Conocimientos sobre la política educacional del país para la educación superior y sus especificidades para la salud pública.					
Identificación con el contenido de la política educacional del país para la educación en ciencias médicas.					
Dominio de los contenidos básicos y aspectos didácticos del currículo de la Educación Superior para las carreras que se desarrollan en su institución.					
Desarrollo de las habilidades directivas relacionadas con la planificación, organización, regulación, control y evaluación.					
Preparación y desempeño en la dirección del trabajo metodológico.					
Preparación y desempeño en la dirección de las diferentes formas de organización de la enseñanza en la Educación Médica.					
Preparación para la conducción de la superación de los docentes a su cargo.					
Preparación para la conducción de la actividad científico investigativa de su institución.					
Dominio del empleo efectivo de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones en la gestión del proceso docente en Salud.					
Preparación para dirigir la institución en su condición de centro para la formación del recurso humano en salud.					
Habilidad para proyectar y controlar estrategias de mejoras, a partir de los resultados de las inspecciones y/o visitas de control del proceso docente educativo en las carreras que se desarrollan en su institución.					
Habilidad para planificar, organizar, orientar, conducir y evaluar el trabajo científico-metodológico como vía para el desarrollo de la investigación pedagógica en su institución.					
Habilidad para planificar, organizar, orientar, conducir y evaluar el trabajo docente metodológico de su institución como vía para el perfeccionamiento del trabajo del colectivo, cátedra, departamento y servicio.					
Conocimiento de los documentos a tener en cuenta para la planificación docente.					
Habilidad para elaborar estrategias, objetivos y líneas de trabajo metodológico de su unidad.					
Capacidad para realizar la organización de los diferentes tipos de clases trabajo atendiendo a su estructura metodológica.					

Conocimiento de los elementos a tener en cuenta para realizar actividades de control al proceso docente según formas de organización de la enseñanza.					
Conocimiento para la revisión y análisis crítico de planes de trabajo metodológicos de sus unidades docentes.					
Participación en auditorías de exámenes parciales, finales y de fin de cursos prácticos y escritos.					

4. Mencione los aspectos metodológicos en los cuáles usted considera necesita superarse en estos momentos.

Muchas gracias por su cooperación.

Anexo II. Cuestionario a los profesores.

Compañero(a)

Se realiza una investigación con el propósito de perfeccionar el proceso de dirección en la formación del recurso humano en ciencias de la Salud. Por tal razón le solicitamos, por favor, las respuestas más sinceras y objetivas en el llenado del siguiente cuestionario. La información sólo se emplea con fines investigativos.

Muchas Gracias

Información general.

Carrera: _____ Años de graduado: _____ Especialidad: _____
 De 1er _____ De 2do _____ grado. Cargo que ocupa: _____ Tiempo en el cargo actual: _____ Años de experiencia en dirección: _____ Años de experiencia docente: _____ Categoría docente: _____ Máster Si _____ Categoría investigativa: _____ Recibió superación en Educación Médica: _____ Curso Básico, _____ Diplomado, _____ Maestría. Recibió superación en Pedagogía: _____ Curso Básico, _____ Diplomado, _____ Maestría. Recibió superación en Dirección: _____ Curso Básico, _____ Diplomado, _____ Maestría.

1. Sobre la actividad de los directivos, cómo evalúa usted la frecuencia de la utilización de las competencias en el proceso de formación para el pregrado y el postgrado en su institución. Considere que: 5: Muy alta, 4: Alta, 3: Media, 2: Baja, 1: Muy baja.

Competencias	1	2	3	4	5
Transmite con claridad las tareas y garantiza comunicación bilateral.					
Esclarece los objetivos y las prioridades del trabajo a desarrollar con estudiantes, profesores y trabajadores.					
Desarrolla la labor ideológica durante las actividades de dirección.					
Proyecta acciones que contribuyen a la formación de valores.					
Desarrolla sus actividades a través del trabajo en equipo.					
Estimula el sentido de pertenencia y compromiso al orientar las tareas.					
Dirige con tacto y persuasión a su colectivo.					
Organiza el proceso docente educativo en su institución usando las normas y procedimientos.					
Garantiza un clima favorable que estimule el desarrollo de un trabajo eficiente.					
Estimula el desarrollo de un trabajo eficiente en los colectivos que dirige.					
Desarrolla docencia directa en grupos y asignaturas determinadas.					
Analiza la efectividad del proceso docente educativo en diferentes reuniones con sus subordinados.					
Analiza con sus subordinados el alcance de los logros del desarrollo del proceso docente de todas las áreas de formación donde dirige.					
Dirige y participa en la planificación del proceso docente en las diferentes cátedras, servicios y departamentos					

docentes.					
Ejecuta y controla de las acciones del proceso docente en las diferentes cátedras, servicios y departamentos docentes.					
Supervisa la capacitación e investigación dentro del proceso docente en las diferentes cátedras, servicios y departamentos docentes.					
Realiza la evaluación sistemática de los resultados de la labor de los profesores y tutores en correspondencia con su plan de superación individual.					
Asume la responsabilidad de los resultados que se obtienen en el cumplimiento de todas las tareas que se realizan.					
Brinda la posibilidad de la participación en la toma de decisiones a sus subordinados.					
Posibilita que todos los egresados participen en actividades que tributan a su capacitación dentro del sistema de salud.					
Propicia la superación y capacitación de su claustro dentro del sistema de salud.					
Propicia el desarrollo y estimulación de la creatividad como un requisito para la mejora continua hacia índice de calidad superior.					
Reconoce que la motivación no es solo una consecuencia del cambio, sino un requisito para la mejora continua hacia índice de calidad superior.					
Vela por la satisfacción y la preparación científico-pedagógica de los gestores de los procesos docente educativo en su institución.					
Consulta los documentos rectores de la actividad científica.					
Trabaja con los documentos rectores de la formación de pregrado y postgrado.					
Revisa los documentos rectores del trabajo metodológico y el trabajo de dirección del proceso docente-educativo.					
Percibe la importancia del proceso de formación para el desarrollo de su institución.					
Domina los procesos claves del trabajo docente educativo que se desarrollan en su institución.					
Participa directamente en la búsqueda de solución a los problemas que afectan el desarrollo del proceso de formación en su institución.					
Conoce las necesidades de superación de sus profesionales y trabajadores.					
Prioriza el chequeo sistemático del cumplimiento del plan de superación profesional y profesoral.					
Brinda prioridad al desarrollo de proyectos de investigación que den solución a los principales problemas de salud del territorio.					
Propicia la autonomía para el desarrollo de los valores y la cultura, en un ambiente que permita la actuación de los profesionales con libertad, independencia y respeto.					

Propicia la actuación de los profesionales para transformar los modos de actuación en la búsqueda de solución a los problemas del proceso docente educativo.					
Favorece la socialización de los conocimientos, habilidades, destrezas y valores, referentes a la gestión docente asistencial.					
Favorece la gestión docente asistencial en su aplicación en la solución de las necesidades detectadas en su institución.					
Aplica de forma sistemática las técnicas de dirección efectivas para la toma de decisiones oportunas, en la planificación, ejecución y control de los procesos docentes.					
Aplica de forma sistemática las técnicas de dirección efectivas para el aprovechamiento del tiempo y los escenarios asistenciales.					
Atiende dentro de la gestión económica los aspectos básicos relacionados con el uso eficiente de los recursos financieros, materiales para el desarrollo exitoso del proceso docente en su institución.					
Logra un clima de seguridad y confianza con los alumnos, el colectivo laboral, la familia y la comunidad en que está insertada su institución.					
Logra una comunicación con empatía, abierta, afectiva, reflexiva, respetuosa y participativa con los alumnos, el colectivo laboral, la familia y la comunidad en que está insertada su institución.					

2. Con relación al desarrollo del proceso docente educativo responda:

- Usted como docentes es controlado en el semestre .por lo menos: Una vez____ Dos____ veces____ Tres veces ____
- Marque con una equis (X) las acciones que considere forman parte del proceso de dirección docente.
Planificación: _____, organización: _____, ejecución: _____, regulación: _____, control: _____, evaluación: _____
- Los conocimientos sobre organización del proceso docente que posee los recibió en:
Cursos de postgrado:_____ Diplomados:_____ Maestría:_____ Por auto preparación: _____
- Los siguientes materiales son documentos normativos de los procesos docentes de pre y postgrado, identifique con PRE los de pregrado y con POS los de postgrado.
Resolución 120 del MES _____, Resolución 132 del MES _____, Resolución 148 del MINSAP _____, Resolución 210 del MES _____.

3. Valore el estado de preparación que como docente usted posee en los aspectos que se señalan (marque con X): Considere que: 5: Muy alta, 4: Alta, 3: Media, 2: Baja, 1: Muy baja.

Aspectos	1	2	3	4	5
Capacidad para aplicar los principios éticos en su quehacer.					
Conocimientos sobre la política educacional del país para la educación superior y sus especificidades para la salud					

pública.					
Identificación con el contenido de la política educacional del país para la educación en ciencias médicas.					
Dominio de los contenidos básicos y aspectos didácticos del currículo de la Educación Superior para la carrera donde se desempeña como profesor.					
Desarrollo de las habilidades directivas relacionadas con la planificación, organización, regulación, control y evaluación del proceso docente.					
Preparación y desempeño en la dirección del trabajo metodológico.					
Preparación y desempeño en la dirección de las diferentes formas de organización de la enseñanza en la Educación Médica.					
Preparación para la conducción de la superación de los docentes de su colectivo..					
Preparación para la conducción de la actividad científico investigativa de su colectivo.					
Dominio del empleo efectivo de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones en la gestión del proceso docente en Salud.					
Contribuir con las estrategias de mejoras, a partir de los resultados de las inspecciones y/o visitas de control del proceso docente educativo en las carreras que se desarrollan en su institución.					
Habilidad para planificar, organizar, orientar, conducir y evaluar el trabajo científico-metodológico como vía para el desarrollo de la investigación pedagógica en su institución.					
Habilidad para planificar, organizar, orientar, conducir y evaluar el trabajo docente metodológico de su institución como vía para el perfeccionamiento del trabajo del colectivo, cátedra, departamento y servicio.					
Conocimiento de los documentos a tener en cuenta para la planificación docente.					
Capacidad para realizar la organización de los diferentes tipos de clase trabajo atendiendo a su estructura metodológica.					
Conocimiento de los elementos a tener en cuenta para realizar actividades de control al proceso docente según formas de organización de la enseñanza.					
Conocimiento para la revisión y análisis crítico de planes de trabajo metodológicos de sus departamentos docentes.					
Participación en auditorías de exámenes parciales, finales y de fin de curso prácticos y escritos.					

4. Valore el estado de preparación de las competencias docentes que usted posee en los aspectos que se señalan (marque con X): Considere que: 5: Muy alta, 4: Alta, 3: Media, 2: Baja, 1: Muy baja.

COMPETENCIAS	1	2	3	4	5
---------------------	----------	----------	----------	----------	----------

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Implicar a los/as alumnos/as en la participación y/o desarrollo de investigaciones para solventar las necesidades del territorio.					
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Por medio de situaciones problema en relación a su realidad de cada estudiante, pero controlando la disciplina y avances intelectuales.					
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Fomentar el trabajo en equipo en base a la tolerancia y el respeto a la integridad del otro.					
4. Implicar a los/as alumnos/as en su aprendizaje y en su trabajo. Desarrollar la capacidad de autoevaluación					
5. Trabajar en equipo. Impulsar a fortalecer el rol del líder basado en la colaboración del grupo por medio de habilidades de moderación y de mediadores del docente.					
6. Participar en la gestión de la institución. Desarrollar competencias de administración, coordinar y organizar los recursos y componentes humanos para el desarrollo de un buen clima institucional					
7. Informar e implicar a la familia. Conducciones de reuniones de padres en la construcción de conocimientos por medio del debate.					
8. Utilizar las nuevas tecnologías. Incorporar los métodos activos postmodernos por medio de competencias técnicas y didácticas.					
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Cultivar la competencia comunicacional para afrontar las regularidades del sistema social.					
10. Organizar la propia formación continua. Ser constantemente competitivo en un mundo globalizado.					

5. Mencione los aspectos metodológicos en los cuáles usted considera necesita superarse en estos momentos.

Muchas gracias por su cooperación.

ANEXO III. Cuestionario a estudiantes.

Estimado estudiante estamos realizando una investigación con el objetivo de elaborar una metodología para el desarrollo de las competencias en dirección de los gestores del proceso docente en el área clínica de la carrera de medicina en nuestro territorio, esta encuesta tiene un carácter anónimo y los datos obtenidos solo serán utilizados con fines científicos, solicitamos su consentimiento y colaboración. Las preguntas tienen más de una opción de respuesta de las cuales debes elegir **solo una**, tienes además la posibilidad de explicar tu elección. Esta es una oportunidad de colaborar con la mejora de la calidad del proceso docente, esperamos que la aproveches adecuadamente.

Datos generales:

Institución: _____

Estudiante Pregrado: Carrera de Medicina:

Año de la carrera: 3^{ro} ____ 4^{to} ____ 5^{to} ____ 6^{to} ____

Residencia postgrado: Especialidad _____

Año que cursa: 1^{ro} ____ 2^{do} ____ 3^{ero} ____ 4^{to} ____

1. Como considera la calidad de las actividades docentes que recibe, marque con una X según la escala. (5: excelente, 4: muy buena, 3: buena, 2: regular, 1: mala).

	5	4	3	2	1
Conferencias					
Seminarios					
Clase taller					
Pase de visita					
Reunión clínico patológica					
Reunión clínico-epidemiológica					
Guardia médica					

2. Como considera usted la participación de sus profesores en los siguientes aspectos, marque con una X según escala (5: muy alta, 4: medianamente alta, 3: alta, 2: baja, 1: nula).

	5	4	3	2	1
Preocupación por la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes.					
Organización de las actividades docentes según los escenarios a utilizar.					
Rigidez en el cumplimiento de las tareas docentes.					
Dominio de los contenidos que imparte.					
Comunicación lograda con sus estudiantes.					
Preocupación por los problemas individuales de los estudiantes.					
Calidad de la orientación del estudio independiente y de la bibliografía a consultar.					

3. **Cómo valora usted el trabajo y la comunicación de los directivos de las estructuras académicas y administrativas de su centro de estudio. Marque con una X según escala (5: excelente, 4: muy buena, 3: buena, 2: regular, 1: mala).**

	5	4	3	2	1
La información recibida sobre la organización y desarrollo del proceso docente educativo.					
La atención al desarrollo y calidad de la docencia que se imparte.					
La toma en cuenta del proceso docente cuando se toman decisiones administrativas en el centro.					
El intercambio de criterios entre los estudiantes y los directivos.					
favorecen el intercambio de criterios y/o otros temas de los profesores con los estudiantes,					
Como se siente cuando establece comunicación con sus directivos y/o profesores.					
de que manera se llega a consenso entre directivos y/o profesores con los estudiantes.					

4. **Tiene alguna otra sugerencia que hacer en relación con el trabajo de sus directivos.**

Muchas gracias por su cooperación

ANEXO IV Guías de revisión documental para el diagnóstico del estado actual del proceso de formación en las instituciones de Salud.

Departamento – cátedra o estancia _____

Fecha: _____

1 . Planificación y organización del Proceso Docente Educativo

- a. Plan de estudio: Si__ No__
- b. Programas de las asignaturas y o estancias Si__ No__
- c. Planes calendarios (P1). Si__ No__
- d. Planificación y control de la educación en el trabajo. Si__ No__
- e. Gráficos y horarios docentes. Si__ No__

Observaciones sobre estos aspectos:

2. Plan docente metodológico

- a. Está elaborado si__ no__
- b. Cumple con el formato del modelo orientado Si_ No_
- c . Evidencias del cumplimiento de las actividades metodológicas planificadas
 1. Reunión metodológica (actas y ponencias). Si_ No__
 2. Clases metodológicas (actas) Si__ No__
- d . Trabajo Científico Metodológico
 1. Identificación de problemas metodológicos Si__ No__
 2. Planificación de seminarios científicos metodológicos Si__ No__

Observaciones sobre estos aspectos:

3 . Plan de control al Proceso Docente Educativo

- a. Existe el plan: Si__ No__
- b. Cumplimiento del plan: Si__ No__
- c. Existen los informes de control a clases. Sí__ No__
- d. Existen los informes de control a la educación en el trabajo: Si__ No__
- e. Hay evidencias de controles a otras actividades como colectivos de años, colectivos de disciplinas, colectivos de asignaturas, Sí__ No__
- f. Frecuencia con que se desarrollan los colectivos de años, colectivos de disciplinas, colectivos de asignaturas: Semanal____ cada 15 días____ mensual____ bimensual____ más____
- g. Hay evidencias de discusión, análisis y estrategias de trabajo del proceso docente en los consejos de la dirección y subdirecciones de las instituciones. Sí__ No__
- h. Frecuencias con que se llevan a los consejos de dirección de la institución. Mensual____ Bimensual, ____ Trimestral,____ Semestral ____ Anual____

4. Superación profesoral

- a. Existe Diagnóstico actual de superación en educación médica. Sí__ No__
- b. Existe Diagnóstico de actualización política ideológica. Sí__ No__
- c. Existe Diagnóstico de actualización en temas de científicos técnicos. Sí__ No__
- d. Plan de desarrollo individual anual y quinquenal.
 1. Confeccionados en el modelo adecuado Sí__ No__
 2. Están debidamente firmados Sí__ No__
 3. Definen las tareas en función de los objetivos propuestos. Sí__ No__
- e. Existen estrategias para cambios de categorías docentes: Si__ No__

5. Atención al proceso docente desde el Departamento Docente de la Institución.

- a. Documento: guías e informes de visitas de control que realiza el departamento docente a las cátedras y servicios. Existen Sí__ No__
- b. Documento: guías e informes de visitas de control que realiza la carrera desde la sede central al control del proceso docente en la institución docente. Existen Si__ No__
- c. Revisión de los objetivos y contenidos de las guías de visita. Los objetivos responden al perfeccionamiento y control de los procesos en los diferentes servicios y cátedras según especialidades. Sí__ No__
- d. Revisión de los señalamientos que se hicieron. Relacionar los principales señalamientos según correspondan con deficiencias en Planificación, Organización Ejecución, Control y evaluación del proceso. Cuantificar : cuántos en Planificación__ Organización __ Ejecución__ Evaluación__ y Control__
- e. Revisión de las acciones derivadas de las orientaciones, y de los señalamientos de las visitas. Verificar la existencia de plan de medida en la institución. Existe Sí__ No__

6. Atención al proceso docente desde el consejo dirección y departamentos docentes de la institución.

- a. Actas de los consejos de dirección de la Institución. Verifica el tratamiento que se le da al seguimiento del proceso docente en la institución.
Frecuencia con que se trata: mensual__ Bimensual__ Trimestral__ Semestral__ Anual__ Nuca se analiza__
- b. Actas de los consejos de dirección de la Institución. Revisión del análisis que se realiza de las necesidades de superación y capacitación de los directivos y profesores. Chequeo del plan de superación de la institución. Frecuencia con que se trata: mensual__ Bimensual__ Trimestral__ Semestral__ Anual__ Nuca se analiza__
- c. Actas de las reuniones de departamentos docentes de las instituciones. Análisis de las principales problemáticas y seguimiento a las dificultades del proceso. Revisión de las formas organizativas en que se sustenta el proceso de formación de cada una de las asignaturas y/o disciplinas, que estén en correspondencia con las particularidades del currículum. Sí__ No__
- d. Documento: planes individuales de formación y desarrollo de los directivos y profesores de la institución por departamento, cátedra y/o servicio. Correspondencia con sus funciones. Existe Sí__ No__

Anexo V. Guía entrevista grupal a los gestores del proceso docente (Directores, jefes de departamentos docentes de los hospitales y metodólogos de las sedes universitarias) que dirigen los procesos de formación.

Compañero(a)

Se realiza una investigación con el propósito de perfeccionar el proceso de dirección en la formación del recurso humano en ciencias de la Salud. Por su experiencia en la dirección del proceso docente educativo en las Ciencias Médicas necesitamos su valoración sobre los siguientes elementos. Por tal razón le solicitamos, por favor, las respuestas más sinceras y objetivas.

1. ¿Cómo cataloga usted la preparación de los directivos en salud para enfrentar el proceso de la Universalización de la Educación Médica?
2. ¿Qué aspecto a su criterio se debería trabajar con los gestores del proceso docentes en las Unidades docentes asistenciales para el desarrollo de habilidades que integren el trabajo del proceso docente educativo?
3. ¿A su entender cuáles han sido las principales dificultades durante el desarrollo de las actividades formativas que se han desarrollado con la finalidad del perfeccionamiento del claustro en temas de dirección docente?
4. Pudiera usted plantear tres criterios acerca del nivel de efectividad de las actividades de superación dirigidas a los directivos del sector salud en función del desarrollo de competencias para la conducción de los procesos docente.
5. A su consideración cuáles son las principales limitaciones que se presentan a un directivo de salud para poder conducir los procesos docentes de su institución?
6. ¿Qué aspecto a su criterio se debería trabajar con los gestores del proceso docentes en las Unidades docentes asistenciales para el desarrollo de habilidades para planificar, organizar, regular, controlar y evaluar los procesos docentes educativos en las carreras de las ciencias de la salud?
7. ¿Considera válida la propuesta de una metodológica dirigida al desarrollo de la competencias en dirección para los gestores de los procesos docentes en las instituciones de salud.
8. ¿Cuáles a su criterio sería los elementos en temas de dirección docente que no deben faltar en la metodología para el desarrollo de las competencias de dirección de los gestores del proceso docente para el desarrollo exitoso de su función?

Muchas gracias por su cooperación.

Anexo VI. Dimensiones e indicadores.

Cuestionario I a directivo

Nro	Habilidades	Items	
		Pregunta 1	Pregunta 3
1	Liderazgo	18,23,30	
2	Clima organizacional	9,10,31,41	
3	Toma de decisiones	38	
4	Creatividad	22	
5	Comunicación	1,42	
6	Sentido pertenencia	6	
7	Ejecuta docencia directa	11,29	4,6,7,8,13,18,19
8	Desarrollo profesional	20,21,24	9,10
9	Trabajo en equipo	5,19	
10	Métodos de dirección	7,35,36,39	5
11	Enfoque estratégico	28,33,37	11,12,16
12	Planificación	14,40	11,13,14,15
13	Organización	2,8,25,26,27	14
14	Ejecución	15	17
15	Control	12,13,15,16,17,32	12,14,20
16	Trabajo político ideológico	3,4,34	1,2,3

Cuestionario II a profesores

Nro	Habilidad	Items		
		Pregunta 1	Pregunta 3	Pregunta 4 (combina 1 y 3)
1	Liderazgo	18,23,30		
2	Clima organizacional	9,10,31,41		
3	Toma de	38		

	decisiones			
4	Creatividad	22		
5	Comunicación	1,42		1,42
6	Sentido pertenencia	6		
7	Ejecuta docencia directa	11,29	4,6,7,8,12,16,17	11,29 y 4,6,7,8,12,16, 17
8	Desarrollo profesional	20,21,24	9,10	9,10 y 20,21,24
9	Trabajo en equipo	5,19		5,19
10	Métodos de dirección	7,35,36,39	5	
11	Enfoque estratégico	28,33,37	11	11 y 28,33,37
12	Planificación	14,40	12,13,14	
13	Organización	2,8,25,26,27	12,13	
14	Ejecución	15	15	
15	Control	12,13,15,16,17,32	12,13,18	
16	Trabajo político ideológico	3,4,34	1,2,3	1,2,3 y 4,34

Cuestionario III a estudiantes

Nro	Habilidad del profesor	Items		
		Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3
1	Ejecuta docencia	1,2,3,4,5,6,7	1,2,3,4,5,6,7	
2	Comunicación			1,2,3,4,5,6,7

Anexo VII. Competencias, descriptores y conceptuales.

	Competencias	Descriptores	Conceptuales
1	Liderazgo	<p>Como capacidad académica (Minerva)</p> <p>Aprendizaje continuo, retroalimentación, desarrollo propio y del equipo de trabajo, negociación, solución de conflictos, construir confianza (Lorenzo García 2008)</p> <p>Motivación (autores)</p> <p>Como gerenciales (Oramas González y colaboradores)</p> <p>Como comportamentales</p> <p>Proyecto Educativo Institucional de Colombia</p>	<p>Capacidad de generar entusiasmo en los demás y conseguir que sus colaboradores hagan lo que sin él no habría ocurrido.</p> <p>Capacidad de despertar y estimular el interés de otras personas hacia un asunto o tarea determinado.</p> <p>Utiliza de forma adecuada métodos de gestión positiva de conflictos.</p> <p>Transmite con su comportamiento y actitudes los valores de la organización.</p> <p>Analiza las situaciones con criterio y juicio analítico para identificar posibles alteraciones y aplicar la solución adecuada.</p> <p>Capacidad para el estudio y examen detallado de algún asunto y arribar a conclusiones.</p> <p>Conoce suficientemente las metodologías y técnicas didácticas y pedagógicas para impartir, coordinar o diseñar actividades docentes.</p> <p>Manifiesta iniciativas y conductas abiertas hacia nuevos retos, proponiendo qué y cómo.</p> <p>Identifica lo que se hace bien y no se hace bien, con una orientación positiva y de mejora, por lo que aporta refuerzos positivos y reconocimientos.</p>
2	Toma de decisiones	<p>Como capacidad organizativa (Minerva)</p> <p>Delegación de responsabilidad (Lorenzo García 2008)</p> <p>Como toma de decisiones (Oramas González)</p>	<p>Toma decisiones en base a su responsabilidad a partir de asumir las consecuencias de las mismas con autonomía sin requerir la aprobación de su superior de forma sistemática</p> <p>Capacidad de respuesta rápida ante una situación determinada.</p>

			Capacidad para solucionar situaciones imprevisibles
3	Creatividad	Como capacidad académica (Minerva) Capacidad de juicio, valoración de resultados y Pensamiento analítico, conceptual y sistémico(Lorenzo García 2008) Como comportamentales Proyecto Educativo Institucional de Colombia	Capacidad de extraer información esencial, aplicar métodos de simplificación, resumen y sinopsis para lograr conclusiones acertadas de la información o de la situación. Aplica técnicas y métodos creativos a cualquier situación, lo que da lugar a aportaciones que generan valor añadido. Capacidad de generar ideas propias, planteamientos de forma espontánea y activa. Ve con facilidad alternativas diferentes en las situaciones, y establece ideas o planteamientos ricos en novedad.
4	Comunicación	Como capacidad académica (Minerva) Como competencia esencial(Lorenzo García 2008)(Stoner 2007) Como comportamentales Proyecto Educativo Institucional de Colombia	Capacidad para la transmisión y expresión oral de ideas, pensamientos, iniciativas, posicionamientos, con un adecuado manejo de la expresión no verbal. Optimiza sus relaciones interpersonales mediante la capacidad de expresarse adecuadamente de forma oral y escrita. Realiza una escucha activa y se pone en el punto de vista del otro. Capacidad para transmitir y expresar oralmente ideas y pensamientos. Comunica bien, establece una relación armónica en la búsqueda de acuerdos. Está al tanto de lo que dicen los demás, establece una posición positiva e incorpora otras ideas, sin prejuicios previos y sabe aceptar las opiniones de los demás.
5	Sentido de	Como capacidad	Asume con responsabilidad su

	pertenencia	organizativa (Minerva) Como responsabilidad y compromiso (Lorenzo García 2008)	trabajo, manifiesta positivamente su capacidad de coherencia y fidelidad con la organización y las actividades con las que se compromete. Manifiesta orgullo de pertenecer a un proyecto y organización.
6	Preparación docente (didáctica)	Como capacidad para el proceso docente educativo académica (Minerva) Como dominio de las tecnologías educativas. (Lorenzo García 2008)	Genera un alto nivel de aproximación de otros profesionales para incorporar la tecnología a su trabajo. Aporta información e ideas de forma activa para incorporar adecuadamente los avances tecnológicos en el momento oportuno. Utiliza correctamente las técnicas de gestión de conocimiento. Tiene habilidades pedagógicas para la planificación e impartición de acciones formativas. Capacidad para adaptar los distintos métodos a las diversas situaciones que se presenten. Conoce suficientemente las metodologías y técnicas didácticas y pedagógicas para impartir, coordinar o diseñar actividades docentes. Conoce métodos para gestionar una organización por procesos. Busca continuamente cómo obtener aprendizaje, incluso de los errores, para mejorar su actividad diaria.
7	Desarrollo profesional	Como dominio del ejercicio de su profesión (Minerva) (Lorenzo García 2008) Como dominio de las tecnologías específicas de la profesión. (Lorenzo García 2008) Como dominio de la	Tiene conocimiento y habilidades específicas para desarrollar de manera exitosa su profesión. Capacidad para adaptar los distintos métodos de su profesión a las diversas situaciones que se presenten. Utiliza las técnicas de gestión de conocimiento debidamente. Conoce las metodologías y

		<p>profesión (Stoner 2007)</p>	<p>técnicas básicas para participar correctamente en un proyecto de investigación o liderarlo. Motiva un alto nivel de aproximación de otros profesionales del sector para incorporar la tecnología a su trabajo. Aporta de forma activa información e ideas para incorporar de forma adecuada los avances tecnológicos de su profesión en el momento oportuno. Manifiesta soltura en el acceso a la información. Busca continuamente cómo obtener aprendizaje, incluso de los errores, para mejorar su actividad diaria.</p>
8	Trabajo en equipo	<p>Como capacidad organizativa (Minerva) Como delegación de trabajo (Lorenzo García 2008) Clima organizacional Comportamiento de relaciones humanas y trabajo en grupos multidisciplinarios (Stoner 2007) Como comportamentales Proyecto Educativo Institucional de Colombia</p>	<p>Tiene habilidades sociales que pone de manifiesto en su entorno profesional y en cualquier situación de interacción personal. Capacidad para la gestión de tareas y encomendarlas a otras personas bajo su responsabilidad. Manifiesta capacidad de colaborar y trabajar adecuadamente con los demás miembros del equipo en la consecución de objetivos comunes, lo que genera un entorno de apoyo mutuo. Busca continuamente cómo obtener aprendizaje, incluso de los errores, para mejorar su actividad diaria. Capaz de transmitir y crear un ambiente cálido tanto para compañeros como para estudiantes, lo que permite espontaneidad, trabajo sin tensión y comodidad en las relaciones. Establece relaciones con otras</p>

			<p>personas de las que se enriquece y a las que aporta. No guarda el conocimiento para sí, sino que lo comparte con los demás.</p>
9	Capacidad de dirección	<p>Como capacidad organizativa (Minerva)</p> <p>Como capacidad organizativa y visión (Lorenzo García 2008)</p> <p>Cambio organizacional y pensamiento estratégico (Stoner 2007)</p> <p>Como capacidad para integrar la política económica en la actividad</p> <p>Como capacidad de integración (Noé Chávez Hernández 2013)</p>	<p>Capacidad de introducir a su trabajo herramientas de planificación: define objetivos y sabe definir acciones coherentes.</p> <p>Incorpora de forma asertiva la política económica.</p> <p>Capacidad para identificar lo urgente, lo importante.</p> <p>Incorpora criterios de temporalidad, uso adecuado de recursos, identificación de objetivos y resultados a cualquier actividad.</p> <p>Genera eficiencia para con su tiempo y con el de los demás.</p> <p>Capacidad de resumir y elaborar sinopsis de algún asunto, saca conclusiones al respecto.</p> <p>Capacidad de desarrollar su visión de la organización a largo plazo, pensando con una perspectiva muy amplia, considerando un abanico de posibilidades.</p> <p>Capacidad de administrar los recursos y darle una aplicabilidad adecuada.</p> <p>Utiliza adecuadamente las técnicas específicas de evaluación de profesionales, objetivos y tareas.</p> <p>Capacidad de afrontar situaciones que propicien cambios en la planificación.</p>
10	Desarrollo de trabajo político ideológico		<p>Conoce y cumple la vida y el trabajo desde una perspectiva de "seres humanos", lo que eleva o instauro criterios y planteamientos de solidaridad.</p> <p>Asume los valores éticos de la</p>

			<p>organización y los defiende y pone de manifiesto en todo momento, sea cual sea su actividad.</p> <p>Coherente consigo mismo y con el entorno. Piensa lo que dice, dice lo que piensa y hace lo que piensa y dice.</p>
--	--	--	--

Anexo VIII: Contenidos y objetivos de los talleres.

Taller 1. El proceso docente educativo en la Educación Médica. Este le permitirá a los mismos debatir y apropiarse de aspectos organizativos del proceso docente educativo y percatarse de las competencias necesarias a desarrollar para conducir este proceso.

Taller 2. Comunicación. La comunicación asertiva como estrategia gerencial vinculada al fortalecimiento del clima organizacional en la institución.

Este taller va en pro de la preparación del gestor del proceso docentes, dado que la gerencia es un proceso social, estructural, objetivo, subjetivo y multiplicador del desarrollo del talento humano de los educadores, para contribuir a desarrollar la capacidad de responsabilidad, de diálogo asertivo y aprender a trabajar en equipo.

Taller 3. Técnicas de Dirección. En este taller se precisa la necesidad de aplicar algunas técnicas de dirección (dinámica de grupos, solución de problemas, experimentación e informarse y aprender) en la gestión del proceso docente educativo en sus instituciones.

Taller 4. Trabajo Metodológico. En este taller se precisa la necesidad de aplicar los conocimientos sobre trabajo metodológico en la elaboración de un Plan de Trabajo Metodológico como sistema, que tome como punto de partida un problema detectado en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje que se pueda resolverse por esta vía en su institución.

Metodología a emplear en los talleres:

Cada taller tiene introducción, desarrollo, conclusiones.

1. Introducción: La persona que actuará como facilitador, realiza una presentación del fundamento teórico y la estrategia elaborada, mediante las cuales se exponen las ideas esenciales, con los argumentos que las respaldan, posteriormente se comienza con el contenido del tema que se debatirá.

2. Desarrollo del taller: se da apertura al debate, que es conducido por el estudiante seleccionado o el facilitador. Se auxilia de un registrador que va documentando las intervenciones realizadas. En caso de algún planteamiento polémico, se somete al

análisis colectivo, que el facilitador estimula con el fin de lograr la suficiente argumentación alrededor del objeto de discusión. Agotado el debate, se da lectura al registro de la sesión de trabajo, para verificar la fidelidad entre el documento y los planteamientos que se realizaron. En algunos de los talleres se aplican técnicas participativas, entre las que se encuentran: lluvia de ideas, presentación por parejas... ¿Cómo soy como gestor del proceso docente?

3. Conclusión del taller: La persona que actúa como facilitador de la actividad se encargará de resumir y enfatizar en los aspectos que sean necesarios, y los estudiantes harán relatoría de la actividad en sus respectivos portafolios para el análisis posterior en sus colectivos.

Explicación de los Talleres.

Taller 1. El proceso docente educativo en la Educación Médica.

Objetivo: Analizar las particularidades de la organización del proceso docente en las ciencias médicas, especialmente en las ciencias clínicas.

Métodos: Exposición y elaboración conjunta.

Introducción: Para iniciar el primer taller se realiza una presentación del fundamento teórico y la metodología elaborada, mediante la cual se exponen las ideas esenciales, con los argumentos que las respaldan, debe realizarse una breve explicación del sistema de talleres y del objetivo general que persigue(desarrollo de competencias directivas). Se emplean alrededor de 20 minutos en este aspecto y posteriormente se comienza el contenido. Se expondrá qué se espera de los gestores del proceso docente y se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: Necesidad de la asistencia y puntualidad a los talleres, exponer los criterios en el análisis y valoración de los temas que se aborden, proponer alternativas creadoras y respetar los criterios que se emitan por los compañeros del grupo. Se explicará que se realizarán 4 talleres y que la relatoría de los mismos debe quedar en sus portafolios donde deben exponer sus experiencias para su presentación en el colectivo de la asignatura correspondiente.

Desarrollo: Se debe iniciar este primer taller con la aplicación de una técnica participativa que permita conocer aspectos esenciales de los gestores del proceso

docente (directivos y profesores). Al culminar la aplicación de esta técnica se comienza el desarrollo del taller con la realización de una serie de interrogantes que constituirán la base teórica del mismo, para luego generar el debate con su aplicación práctica a través de la experiencia (Una hora y 20 minutos):

1. ¿Qué es, cómo se concreta, cuál es la finalidad y cómo se desarrolla la formación del profesional de la salud?
2. ¿Cómo se llega al modelo profesional y cuáles son sus resultados?
3. ¿De qué forma se realiza la dirección y perfeccionamiento del proceso docente educativo?
4. ¿Cuáles son las funciones del colectivo de asignatura?
5. ¿Qué es el trabajo Docente y cuáles son sus formas organizativas?
6. ¿Cuáles son las principales formas de enseñanza de las ciencias clínicas?

Cada participante del taller expone su criterio sobre estas interrogantes y se les invita a consultar el material de estudio.

Posteriormente la tercera hora se propone realizar una lluvia de ideas que se escribirán en el pizarrón a través de la respuesta precisa a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué conocimientos se requiere para gestionar el proceso docente?
- ¿Qué habilidades se deben dominar?
- ¿Qué actitudes se deben tener?

Conclusiones: Deben acentuarse entre las ideas fundamentales del taller la importancia de conocer los documentos normativos del proceso docente educativo, así como las particularidades del proceso docente y lo necesario de desarrollar competencias directivas y docentes para una buena conducción de este proceso.

Bibliografía.

1. Conferencia 1. La organización del proceso docente en ciencias médicas. Módulo IX, del material de la maestría en educación médica.2016.
2. Conferencia 4. Particularidades del proceso docente educativo de las Ciencias Clínicas. Módulo IX, del material de la maestría en educación médica, 2016.

3. APS_nc08 Perfeccionamiento del proceso docente en medicina y su posible impacto en la orientación profesional. Rev Cubana Educ Med Super 2001;15 (3):219-24. Material de la maestría en educación médica, 2016.
4. APS_nc16 La práctica Docente. Marco organizacional de integración docente, asistencial e investigativa. Revista electrónica de pedagogía. Año 9, número 17, julio-diciembre de 2011. Material de la maestría en educación médica, 2016.
5. clin_b01b Arteaga Herrera JJ, Fernández Sacasas JA. Enseñanza de la Clínica. Biblioteca de Medicina (Tomo XXXII), U.M.S.A., La Paz, Bolivia, 2000. Capítulo II. El proceso docente educativo en el ciclo clínico. Material de la maestría en educación médica, 2016.
6. Ministerio de Educación Superior. Reglamento de trabajo docente y metodológico. Resolución N.210/07. La Habana: MES; 2007.
7. Manual de normas y procedimientos para el desarrollo, control y calidad del proceso docente. Universidad de Ciencias Médicas de Holguín. Documento Vicerrectoría Académica Dirección de Formación de Profesionales.
8. Manual de normas y procedimientos para el posgrado. Universidad de Ciencias Médicas de Holguín. Documento Vicerrectoría Académica Dirección de Posgrado.
9. Borroto Pérez M. Gestión del proceso de enseñanza aprendizaje. Ciego de Ávila (Tesis). Universidad de Ciego de Ávila; 2007.

Taller 2. Comunicación. La comunicación asertiva como estrategia gerencial vinculada al fortalecimiento del clima organizacional en la institución.

Objetivo: Reflexionar en torno a los argumentos teóricos de la comunicación, con énfasis en la comunicación asertiva y clima organizacional en una institución, para contribuir a desarrollar la capacidad de responsabilidad, de diálogo asertivo y aprender a trabajar en equipo.

Métodos: Exposición y trabajo en equipo.

Introducción: En el taller se precisa la necesidad de reflexionar en torno al empleo de las herramientas teóricas relacionadas con la comunicación y su

contextualización en la Educación Médica superior. Un aspecto importante a debatir está relacionado con la comunicación asertiva. En la parte inicial del taller se ubicarán en la pizarra los términos comunicación, modelos de comunicación, estructura de la comunicación, funciones, tipos, estilos de comunicación y comunicación asertiva. Las intervenciones de los participantes deben permitir justificar la complejidad del proceso de la comunicación. Se orientará el objetivo del taller.

Desarrollo. El trabajo se desarrollará en equipos con el objetivo de: resumir e integrar información de manera colectiva sobre los siguientes aspectos:

Equipo 1: Comunicación asertiva y clima organizacional.

Equipo 2: Comunicación pedagógica.

Equipo 3: Barreras de la comunicación.

Equipo 4: Habilidades comunicativas.

Se utilizarán materiales impresos y los participantes deben realizar las anotaciones necesarias, así como sintetizar los materiales a partir de la contribución de los distintos equipos. La discusión debe ser guiada por el facilitador, quien estimula el trabajo grupal y las reflexiones sobre el tema en las dos primeras horas del taller. Las restantes dos horas se utilizarán para exponer de su experiencia la utilización de las habilidades comunicativas y su importancia para el proceso de dirección y el proceso formativo. Por ejemplo: Enumere todos aquellos factores que pudieran, a su juicio, hacer fracasar la acción persuasiva de un profesor frente a un grupo de alumnos, describir qué indicadores extraverbales utilizaría para percatarse de que un alumno esté: triste, aburrido, interesado, temeroso o confiado, resumir la importancia de las técnicas comunicativas, y cómo, cuándo y dónde utilizarlas, así como se manifiesta la comunicación asertiva entre dirigentes y profesores en sus instituciones.

Se sugiere seleccionar un relator que irá resumiendo las ideas centrales de la actividad.

Una vez que concluyen las tareas previstas en el taller se procede a que cada gestor resuma su reflexión del tema en el portafolio.

Conclusiones. A modo de conclusión debe destacarse la importancia del tema; pues aunque las comunicaciones tienen aplicación en todas las fases de la gestión, son particularmente importantes en la función de dirección y pedagógica.

Como actividad independiente para el próximo taller se orienta el análisis de los aspectos teóricos relacionados con las técnicas de dirección. Para ello deben consultar el material elaborado para estos talleres en la red (Intranet).

Taller 3. Técnicas de Dirección.

Objetivo: Aplicar algunas técnicas de dirección en la gestión del proceso docente educativo.

Métodos: Exposición y trabajo en equipo.

Introducción: En este taller se precisa la necesidad de aplicar algunas técnicas de dirección (dinámica de grupos, solución de problemas, experimentación e Informarse y aprender) ya consultadas, en la gestión del proceso docente educativo en sus instituciones.

Desarrollo: El trabajo se desarrollará en equipo con el objetivo de ejemplificar como se utilizan estas técnicas en la gestión del proceso docente educativo.

La discusión debe ser guiada por el facilitador, quien estimula el trabajo grupal y las reflexiones sobre el tema. Como los anteriores cada gestor reflexiona y resume su experiencia en su portafolio que luego comparte en su colectivo de asignatura.

Conclusiones. A modo de conclusión debe destacarse la importancia del conocimiento y aplicación de estas técnicas para el desarrollo de las competencias directivas en todos los involucrados en la dirección del proceso docente educativo.

Como actividad independiente para el próximo taller se orienta el análisis de los aspectos teóricos relacionados con el trabajo Metodológico. Para ello deben consultar el material elaborado para estos talleres en la red (Intranet) y la guía para la actividad grupal a desarrollar.

Taller 4. Trabajo Metodológico.

Objetivo: Profundizar sobre el trabajo metodológico como elemento rector del proceso docente educativo.

Método: Exposición, elaboración conjunta y trabajo en equipo.

Introducción: En este taller se precisa la necesidad de aplicar los conocimientos sobre trabajo metodológico en la elaboración de un Plan de Trabajo Metodológico como sistema, que tome como punto de partida un problema detectado en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje que se pueda resolverse por esta vía en su institución.

Desarrollo: Actividad grupal.

Guía para su desarrollo (Fuente: María Borroto Pérez. Gestión del proceso enseñanza aprendizaje. Tesis de Maestría. Ciego de Ávila 2007).

Título: Sistema de Trabajo Metodológico.

Objetivo: Elaborar un Plan de Trabajo Metodológico como sistema, que tome como punto de partida un problema detectado en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje que se pueda resolverse por esta vía, tenga en cuenta los componentes del trabajo metodológico y los criterios de medida que evalúen el cumplimiento del objetivo y la solución del problema.

Tareas:

- Para la elaboración del plan de trabajo metodológico como sistema, estudie detalladamente los elementos contenidos en la bibliografía.
- Seleccione el nivel organizativo para el cual elaborará el Plan de trabajo Metodológico. (Colectivo de asignatura, Colectivo de disciplina, Departamento Docente, Carrera, Facultad, Filial o Unidad docente, Sede Universitaria).
- En la medida que se seleccione un nivel organizativo de mayor de complejidad, el Plan de Trabajo Metodológico tendrá que incluir las acciones de todos los niveles organizativos de menor jerarquía. Así si se trata del Plan de trabajo metodológico de una Disciplina, comprenderá el trabajo interdisciplinario y el de los colectivos de asignatura. Si elabora el de la Facultad o Sede Universitaria, incluirá los planes de las Carreras, de los Departamentos, Disciplinas, Unidades Docentes, asignaturas y Colectivos de años. Si el STM es para la asignatura en la cual participa sólo incluye ese nivel.

- El plan metodológico debe incluir los tres componentes: trabajo docente metodológico, el trabajo científico metodológico y la preparación metodológica.
- El punto de partida tiene que ser el diagnóstico interno al Proceso de Enseñanza Aprendizaje realizado, donde se detecten y argumenten los problemas. Los problemas identificados en el diagnóstico se refieren a las insuficiencias del PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE en la instancia o nivel seleccionado Y NO EN LOS PROFESORES. Debe argumentarse el estado actual, qué logros se aprecian y cómo se manifiesta de tal manera que se justifique la necesidad de desarrollar el Trabajo Metodológico para resolverlo.
- Jerarquizar los problemas de acuerdo a su importancia relativa para perfeccionar el Proceso de Enseñanza Aprendizaje.
- Seleccionar un problema a trabajar para el desarrollo del presente trabajo, tratando de tener en cuenta las posibilidades materiales y humanas (nivel de desarrollo del colectivo) para su solución en la etapa.
- Redactar la línea de trabajo metodológico en que se trabajará, justificando su relación con el problema planteado.
- Derivar del objetivo general las acciones (PTM) que proponga para cada actividad metodológica tipo de actividad, título, y objetivo.
- Derivar del objetivo los criterios de medida que permitan evaluar el cumplimiento de dicho objetivo y, por tanto, la solución de cada problema.

Tareas en el Taller:

1. Se revisará el cumplimiento de un plan de trabajo metodológico, con el empleo de los medios de verificación que aparecen en esta guía.

2. Se seleccionará un sistema de trabajo metodológico para su presentación en el taller y el análisis crítico del colectivo.

3. Se intercambiarán los sistemas de trabajo metodológicos entre los equipos, de forma cruzada y, utilizando el medio de verificación que aparece en esta guía, controlar la calidad de dichos sistemas

Medio de verificación: Revisión de documentos.

Indicadores	si	parc	no
El plan contiene los problemas a trabajar			
La calidad de la redacción es buena			
Los problemas están referidos a insuficiencias en los estudiantes			
Los problemas están referidos a insuficiencias en los profesores			
Los problemas están referidos a otros aspectos			
Los problemas identificados pueden resolverse con trabajo metodológico			
El número de problemas en el plan puede trabajarse adecuadamente en el período concebido			
Los problemas identificados son importantes			
Las posibilidades de resolver los problemas en el colectivo son altas por la preparación de los recursos humanos y materiales.			
Cada problema tiene diseñado un objetivo a alcanzar claramente redactado.			
El plan contiene todas las direcciones de trabajo metodológico (Docente Metodológico, Científico Metodológico y Preparación Metodológica).			
El plan contiene todas las formas de trabajo metodológico (Autopreparación del Docente, Preparación de la asignatura, Reunión Metodológica, Clase Metodológica, Clase Abierta, Clase de Comprobación, Reunión del Colectivo de asignatura y Control a Clase Trabajo individual del docente, Seminario Científico Metodológico, Conferencia Científico Metodológica).			
Cada problema tiene indicadores que permiten evaluar el cumplimiento de dicho objetivo y, por tanto, la solución de cada problema.			
Está planificado analizar en el colectivo la solución de los			

problemas metodológicos.			
El contenido del PTM se relaciona con los resultados esperados (criterios de medida)			
Los objetivos trazados en el plan tienen relación con los resultados esperados (criterios de medida).			
Los métodos concebidos para alcanzar los resultados esperados (criterios de medida) son adecuados			
Los resultados que se esperan (criterios de medida) contribuyen a la solución de los problemas existentes en la formación de profesionales.			
Los objetivos y el contenido previstos en el plan favorecen el alcance del nivel de desarrollo que se pretende en la formación de los profesionales.			
Los resultados (criterios de medida) se corresponden con los objetivos y con los métodos que se emplearon.			

Conclusiones. A modo de conclusión debe destacarse la importancia del conocimiento y aplicación del trabajo metodológico para el desarrollo de las competencias directivas en todos los involucrados en la dirección del proceso docente educativo.