

**FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS  
DOCTORADO EN GESTIÓN Y CALIDAD DE  
LA EDUCACIÓN**

**Tesis doctoral**

**La evaluación de las competencias de los  
docentes en Medicina: Estrategias de mejora a  
través de la formación**



**UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA**  
UNAN - MANAGUA

**Autora:**

**Tomasita Marcela Medina Cajina**

**Tutores:**

**Dra. Esther Prieto Jiménez**

**Dr. Guillermo Domínguez Fernández**

**Universidad Pablo Olavide de España**

**Managua, Nicaragua  
Diciembre, 2019**



## **AVAL PARA LA DEFENSA DE TESIS DOCTORAL**

Los Profesores Doctores D. Guillermo Domínguez Fernández, y D<sup>a</sup>. Esther Prieto Jiménez, docentes de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España), como tutores del Doctorado en Gestión y Calidad de Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua:

AVALAN la presentación y defensa pública de la Tesis Doctoral realizada por la doctoranda D<sup>a</sup>. Tomasita Marcela Medina Cajina, titulada “La evaluación de las competencias de los docentes en Medicina: Estrategias de mejora a través de la formación”.

Consideramos que la Tesis Doctoral realizada por la doctoranda, reúne todos los aspectos requeridos por la Dirección del Doctorado.

Igualmente, el trabajo realizado por la doctoranda ha sido continuo, de calidad y con un alto grado de implicación y responsabilidad. Fruto de ello es la rigurosidad metodológica que ha aplicado, el manejo de los datos y las conclusiones alcanzadas.

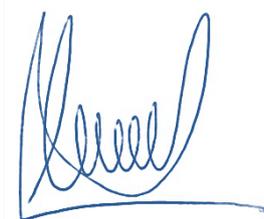
Finalmente, consideramos que los resultados que se han generado tras la investigación realizada, van a tener un impacto muy positivo para la propia UNAN-Managua, de manera general, y en la Facultad de Medicina, de manera particular.

Atendiendo a todas estas cuestiones, como Directores de la Tesis Doctoral, reiteramos nuestro visto bueno y aval para que la doctoranda pueda presentarla.

Para que conste y surta los efectos oportunos, firmamos la presente en Sevilla, a 18 de noviembre de 2019.



Prof. Dr. D. Guillermo Domínguez Fernández



Profª. Dra. Dª. Esther Prieto Jiménez

## AGRADECIMIENTOS

Al finalizar esta etapa de formación de mi vida profesional, deseo utilizar este espacio para agradecer a todos aquellos que han contribuido de una u otra manera al proceso y conclusión de este trabajo.

A nuestro Señor Todopoderoso, por ser el inspirador y darme fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados. ¡Gracias por todas las bendiciones!

Mi profundo agradecimiento a quienes han sido tutores de este trabajo: Dra. Esther Prieto Jiménez y Dr. Guillermo Domínguez Fernández, reconocidos maestros de la Universidad Pablo de Olavide (España), por compartir sus valiosos conocimientos y oportunas observaciones, así como, su dedicación incondicional en la mejora de este proyecto de investigación.

De igual manera, mis agradecimientos a la Dra. Norma Corea y a todo el equipo docente de la I cohorte del Doctorado en Gestión y Calidad de la Educación de la UNAN Managua quienes, con la enseñanza de sus valiosos conocimientos y experiencias, hicieron que pudiéramos crecer día a día como profesionales en el campo de la educación. Gracias a cada uno de ustedes por su paciencia, dedicación, apoyo incondicional y amistad.

A mi familia que, aunque los mencione casi de último no significa que son menos importantes:

- A mis padres que siempre han sido pilares fundamentales en mi vida y que han sabido darme su ejemplo de trabajo y honradez
- A mi esposo e hijo por su apoyo y paciencia en este proyecto de estudio. Ambos me regalaron gran parte de su tiempo para culminar este compromiso personal e institucional.

No podría finalizar, sin antes agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN Managua), por haberme brindado esta oportunidad de superación profesional con el fin de contribuir en la mejora de la calidad educativa.

## TRAYECTORIA PROFESIONAL

Con el fin de dar a conocer el interés que me motivó a la realización de este estudio, procedo a compartir con ustedes, una síntesis de mi perfil profesional.



Mi formación profesional de base es la de Médico y Cirujano egresada de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNAN Managua. Desde que cursaba la carrera a nivel de grado me fui identificando con la docencia y es así que a partir del IV de la carrera me incorporé al Movimiento de Alumnos Ayudantes en la Asignatura de Microbiología y Parasitología Médica. A partir de este momento inicio mi carrera en la docencia.

Más adelante realizo estudios de posgrado: Maestría en Salud Pública y Maestría en Salud Sexual y Reproductiva, sin abandonar la docencia y ampliando mi campo hacia la investigación, consultoría y asesoría, pero siempre en el campo de la salud. Sin embargo, me quedaba un área sin cubrir y era la parte de la educación. Es así como decido realizar el Doctorado en Gestión y Calidad de la Educación, el cual culminó con este trabajo investigativo.

---

El mejor profesor  
no es aquel que sabe más,  
sino aquel que hace  
que el alumno aprenda más  
- *David Fischman* -

---

---

Un maestro debe creer en los  
valores e intereses de sus alumnos,  
como un doctor cree en la salud  
- *Gilbert Highet* -

---

## INDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS .....	i
TRAYECTORIA PROFESIONAL .....	ii
INDICE DE CONTENIDOS .....	iv
INDICE DE TABLAS .....	vii
INDICE DE FIGURAS.....	x
INDICE DE GRÁFICOS .....	x
RESUMEN .....	1
<b>ABSTRACT</b> .....	2
Capítulo 1. Introducción General.....	4
1.1. Introducción .....	4
1.2. Estructura y contenido del trabajo .....	7
1.3. Problema de investigación. Contextualización y delimitación.....	8
1.4. Justificación .....	13
1.5. Objetivos.....	17
Capítulo 2. Marco Teórico o Estado de la Cuestión – Preguntas directrices - Variables .....	20
2.1 Evaluación .....	20
2.1.1 Introducción .....	20
2.1.2 Concepciones acerca de la evaluación .....	21
2.1.3 Períodos históricos de la Evaluación .....	29
2.1.4 Paradigmas, Modelos y Enfoques de la Evaluación .....	43
2.1.5 Dimensiones de la evaluación educativa .....	69
2.2 Competencias.....	72
2.2.1 Introducción .....	72
2.2.2 Concepciones acerca de las competencias / competencias docentes .....	76
2.2.3 Enfoque paradigmático de las competencias .....	87
2.2.4 Modelo por competencias .....	97
2.2.4.1 Origen del Modelo por Competencias.....	97
2.2.4.2 Diversas propuestas de competencias docentes.....	105
2.2.4.3 Propuestas de competencias docentes en Medicina .....	113
2.3 Posicionamiento de la tesis .....	119

2.3.1	Introducción .....	119
2.3.2	Conceptos asumidos en el estudio .....	121
2.3.3	Modelo paradigmático asumido para el desarrollo del estudio.....	123
2.3.4	Propuesta del Modelo de Evaluación de las Competencias Docentes .....	126
2.3.4.1	Principios de la evaluación como sistema .....	126
2.3.4.2	Estructura de la Evaluación .....	128
2.3.4.3	Ámbito de la evaluación .....	134
2.3.4.4	Esquema del modelo de evaluación de las competencias docentes.....	135
2.4	Preguntas directrices .....	136
2.5	Variables / Descriptores.....	137
Capítulo 3. Diseño Metodológico .....		139
3.1	Introducción .....	139
3.2	Paradigmas en la investigación.....	140
3.3	Enfoques en la investigación .....	143
3.3.1	Enfoque cuantitativo .....	144
3.3.2	Enfoque cualitativo .....	146
3.3.3	Enfoque mixto.....	148
3.4	Momentos de la investigación .....	152
3.5	Fases de la investigación .....	153
3.6	Selección de los participantes de la investigación .....	155
3.7	Técnicas e Instrumentos de recogida de datos.....	159
3.7.1	Técnicas e Instrumentos Cualitativos.....	159
3.7.2	Técnicas e Instrumentos Cuantitativos.....	172
3.8	Operacionalización de las variables.....	196
3.9	Análisis de los datos .....	207
3.10	Esquema del procedimiento metodológico.....	209
Capítulo 4. Análisis de Resultados y Discusión .....		211
4.1.	Resultados I Fase: Elaboración participativa de un modelo por competencias para el docente de Medicina (Fase Cualitativa) .....	211
4.2.	Resultados II Fase: Aplicación de un instrumento de evaluación de competencias a partir del Modelo propuesto (Fase Cuantitativa) .....	221

4.2.1. Resultados del Cuestionario aplicado a estudiantes para la valoración de las competencias docentes .....	221
4.2.2. Resultados de Cuestionario aplicado a profesores para la valoración de las competencias docentes .....	245
4.2.3. Resultados de la observación no participante .....	265
4.3. Resultados III Fase: Identificación de las brechas entre el modelo docente ideal propuesto y el modelo actual (Triangulación) .....	277
4.4. Discusión .....	303
4.4.1 Discusión en relación a la propuesta de las competencias docentes .....	304
4.4.2 Discusión de la valoración de las diferentes competencias propuestas .....	310
Capítulo 5. Conclusiones, Implicaciones del estudio (Recomendaciones), Limitaciones y Líneas de Investigación .....	319
5.1 Conclusiones .....	319
5.2 Implicaciones del estudio / Recomendaciones .....	326
5.3 Propuesta: Estrategia de mejora de la competencia docente a partir de la formación..	329
5.3.1 Introducción .....	329
5.3.2 Fundamentación teórica de la propuesta formativa .....	330
5.3.2.1 Conceptualización de la formación docente .....	330
5.3.2.2 Paradigmas y Modelos en la formación docente .....	333
5.3.2.3 Enfoque asumido en la propuesta .....	341
5.3.2.4 Base Legal del Modelo .....	344
5.3.3 Características de la Propuesta de Formación.....	345
5.3.3.1 Categorización de la formación docente: .....	345
5.3.3.2 Pautas para los niveles de formación docente .....	346
5.3.4 Plan de la Propuesta: Estrategia de mejora de las competencias docentes a través de la formación .....	348
5.3.4.1 Mapa funcional de la formación docente: .....	348
5.3.4.2 Módulos propuestos para la formación .....	349
5.3.4.3 Seguimiento y evaluación del programa de formación docente .....	351
5.4 Limitaciones del estudio .....	352
5.5 Líneas de Investigación .....	352
Capítulo 6. Bibliografía .....	356

Capítulo 7. Anexos.....	375
7.1 Tablas de resultados.....	375
7.2 Instrumentos .....	451

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Resumen de la evolución del concepto de evaluación.....	28
Tabla 2 Características más importantes del Período pre Tyleriano.....	32
Tabla 3 Características más importantes del Período Tyleriano.....	36
Tabla 4 Características más importantes del Período pos Tyleriano. ....	41
Tabla 5 Resumen de los Paradigmas de la Evaluación.....	59
Tabla 6 Concepto de Competencias según Enfoques Paradigmáticos.....	92
Tabla 7 Resumen de los Enfoques Paradigmáticos de las Competencias .....	93
Tabla 8 Competencias del Proyecto Tuning América Latina. ....	110
Tabla 9 Instrumentos para evaluar competencias. ....	131
Tabla 10 Características de los paradigmas en investigación. ....	142
Tabla 11 Fases de la investigación.....	154
Tabla 12 Perfil de expertos. ....	155
Tabla 13 Diferencias entre preguntas abiertas y preguntas cerradas. ....	173
Tabla 14 Opciones de respuestas para un cuestionario.....	176
Tabla 15 Modificaciones realizadas por los expertos al primer cuestionario. ....	180
Tabla 16 Valoración de las competencias docentes por expertos.....	182
Tabla 17 Competencias de la primera ronda del Método Delphi. ....	212
Tabla 18 Identificación de las Competencias Docentes a través del consenso de expertos. ....	215
Tabla 19 Elementos a mejorar a nivel de las competencias docentes.....	302
Tabla 20 Características de la Propuesta: Estrategia de mejora de las competencias docentes a partir de la formación.....	345
Tabla 21 Edad y sexo de los estudiantes de Medicina.....	375
Tabla 22 Valoración general de la Competencia Interpersonal por los estudiantes .....	376
Tabla 23 Valoración de la Competencia Interpersonal por los estudiantes .....	377
Tabla 24 Valoración general de la Competencia Comunicativa por los estudiantes.....	380

Tabla 25 Valoración de la Competencia Comunicativa por los estudiantes.....	381
Tabla 26 Valoración general de la Competencia de Planificación y Gestión por los estudiantes. .....	383
Tabla 27 Valoración de la Competencia de Planificación y Gestión por los estudiantes.....	384
Tabla 28 Componentes del Programa Académico que los docentes dan a conocer. ....	385
Tabla 29 Valoración general de la Competencia de Mediación del Aprendizaje por los estudiantes.....	386
Tabla 30 Valoración de la Competencia Mediación del Aprendizaje por los estudiantes.....	388
Tabla 31 Técnicas didácticas utilizadas por los docentes para favorecer el aprendizaje significativo.....	392
Tabla 32 Valoración general de la Competencia Disciplinar por los estudiantes de Medicina..	393
Tabla 33 Valoración de la Competencia Disciplinar por los estudiantes. ....	394
Tabla 34 Valoración general de la Competencia de Evaluación por los estudiantes.....	396
Tabla 35 Valoración de la Competencia en Evaluación por los estudiantes. ....	397
Tabla 36 Valoración general de la Competencia de Investigación e Innovación por los estudiantes.....	399
Tabla 37 Valoración de la Competencia de Investigación e Innovación por los estudiantes. ....	400
Tabla 38 Características generales de los docentes. ....	402
Tabla 39 Valoración general de la Competencia Interpersonal por los docentes. ....	403
Tabla 40 Valoración de la Competencia Interpersonal por los docentes según Área Académica. .....	404
Tabla 41 Valoración de la Competencia Interpersonal por los docentes según Experiencia docente. ....	407
Tabla 42 Valoración general de la Competencia Comunicativa por los docentes.....	410
Tabla 43 Valoración de la Competencia Comunicativa por los docentes según Área Académica. .....	411
Tabla 44 Valoración de la Competencia Comunicativa por los docentes según Experiencia docente. ....	413
Tabla 45 Valoración general de la Competencia de Planificación y Gestión por los docentes..	415
Tabla 46 Valoración de la Competencia de Planificación y Gestión por los docentes según Área Académica.....	416

Tabla 47 Valoración de la Competencia de Planificación y Gestión por los docentes según Experiencia docente. ....	417
Tabla 48 Valoración general de la Competencia de Mediación del Aprendizaje por los docentes. ....	418
Tabla 49 Valoración de la Competencia de Mediación del Aprendizaje por los docentes según Área Académica. ....	420
Tabla 50 Valoración de la Competencia de Mediación del Aprendizaje por los docentes según Experiencia docente. ....	424
Tabla 51 Valoración general de la Competencia Disciplinar por los docentes. ....	428
Tabla 52 Valoración de la Competencia Disciplinar por los docentes según Área Académica. ....	429
Tabla 53 Valoración de la Competencia Disciplinar por los docentes según Experiencia docente. ....	431
Tabla 54 Valoración general de la Competencia de Evaluación por los docentes. ....	433
Tabla 55 Valoración de la Competencia de Evaluación por los docentes según Área Académica. ....	434
Tabla 56 Valoración de la Competencia de Evaluación por los docentes según Experiencia docente. ....	436
Tabla 57 Valoración general de la Competencia de Investigación e Innovación por los docentes. ....	438
Tabla 58 Valoración de la Competencia de Innovación e Investigación por los docentes según Área Académica. ....	439
Tabla 59 Valoración de la Competencia de Innovación e Investigación por los docentes según Experiencia docente. ....	441
Tabla 60 Observación de los elementos de la Competencia Interpersonal. ....	443
Tabla 61 Observación de los elementos de la Competencia Comunicativa. ....	444
Tabla 62 Observación de los elementos de la Competencia de Planificación y Gestión. ....	445
Tabla 63 Observación de los elementos de la Competencia de Mediación del Aprendizaje. ....	446
Tabla 64 Observación de los elementos de la Competencia Disciplinar. ....	448
Tabla 65 Observación de los elementos de la Competencia de Evaluación. ....	449
Tabla 66 Observación de los elementos de la Competencia de Investigación e Innovación. ....	450

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Conceptos de evaluación con énfasis en el logro de objetivos.....	23
Figura 2. Conceptos de evaluación con énfasis en la toma de decisiones. ....	24
Figura 3. Conceptos de evaluación como la emisión de un juicio de valor.....	25
Figura 4. Conceptos de evaluación como proceso sistemático e integral.....	27
Figura 5. Dinámica de las Competencias.....	82
Figura 6. Esquema del proceso de Evaluación de las Competencias Docentes.....	135
Figura 7. Mapa conceptual sobre paradigmas y modelos en investigación.....	143
Figura 8. Técnicas e Instrumentos del Enfoque Mixto. ....	159
Figura 9. Sistematización del procedimiento de realización del Método Delphi. ....	171
Figura 10. Diseño de la Investigación (Diseño Mixto = Integración Metodológica). ....	209
Figura 11. Comparación de las Competencias Docentes.....	298
Figura 12. Modelo Docente Ideal. ....	302
Figura 13. Modelo Docente Actual.....	303
Figura 14. Comparación entre el Enfoque Socioformativo y el Constructivismo.....	342

## INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Edad de los estudiantes de Medicina. ....	221
Gráfico 2. Distribución de los estudiantes de Medicina según sexo.....	222
Gráfico 3. Medias de los elementos de la Competencia Interpersonal. ....	224
Gráfico 4. Medias de los elementos de la Competencia Comunicativa.....	227
Gráfico 5. Medias de los elementos de la Competencia de Planificación y Gestión.....	229
Gráfico 6. Medias de los elementos de la Competencia de Mediación del Aprendizaje.....	231
Gráfico 7. Medias de los elementos de la Competencia Disciplinar. ....	236
Gráfico 8. Medias de los elementos de la Competencia de Evaluación. ....	239
Gráfico 9. Medias de los elementos de la Competencia de Investigación e Innovación. ....	242
Gráfico 10. Valoración General de las Competencias Docentes por los estudiantes. ....	245
Gráfico 11. Edades de los docentes de Medicina. ....	246
Gráfico 12. Distribución de los docentes de Medicina según sexo. ....	246
Gráfico 13. Distribución de los docentes de Medicina según grado académico. ....	247

Gráfico 14. Distribución de los docentes de Medicina según años de experiencia. ....	248
Gráfico 15. Medias de los elementos de la Competencia Interpersonal. ....	249
Gráfico 16. Medias de los elementos de la Competencia Comunicativa. ....	252
Gráfico 17. Medias de los elementos de Planificación y Gestión de la Docencia. ....	253
Gráfico 18. Medias de los elementos de la Competencia Mediación del Aprendizaje. ....	255
Gráfico 19. Medias de los elementos de la Competencia Disciplinar. ....	258
Gráfico 20. Medias de los elementos de la Competencia de Evaluación. ....	260
Gráfico 21. Medias de los elementos de la Competencia en Investigación e Innovación. ....	263
Gráfico 22. Valoración general de las Competencias Docentes por los profesores. ....	265
Gráfico 23. Observación de los elementos de la Competencia Interpersonal. ....	267
Gráfico 24. Observación de los elementos de la Competencia Comunicativa. ....	269
Gráfico 25. Observación de los elementos de la Competencia de Planificación y Gestión. ....	270
Gráfico 26. Observación de los elementos de la Competencia de Mediación del Aprendizaje. ....	272
Gráfico 27. Observación de los elementos de la Competencia Disciplinar. ....	274
Gráfico 28. Observación de los elementos de la Competencia en Evaluación. ....	275
Gráfico 29. Observación de los elementos de la Competencia en Investigación e Innovación. ....	276
Gráfico 30. Comparación de la valoración de la Competencia Interpersonal por estudiantes y docentes. ....	279
Gráfico 31. Comparación de la valoración de la Competencia Comunicativa por estudiantes y docentes. ....	282
Gráfico 32. Comparación de la valoración de la Competencia de Planificación y Gestión por estudiantes y docentes. ....	285
Gráfico 33. Comparación de la valoración de la Competencia de Mediación del Aprendizaje por estudiantes y docentes. ....	288
Gráfico 34. Comparación de la valoración de la Competencia Disciplinar por estudiantes y docentes. ....	292
Gráfico 35. Comparación de la valoración de la Competencia de Evaluación por estudiantes y docentes. ....	295
Gráfico 36. Comparación de la valoración de la Competencia de Investigación e Innovación por estudiantes y docentes. ....	297
Gráfico 37. Valoración General de las Competencias Docentes por estudiantes y docentes. ....	299

## **RESUMEN**

Las transformaciones sociales, políticas y económicas, determinadas por la globalización, afectan el desempeño humano en todas sus esferas, demandando la actualización y reorientación de la práctica docente mediante el desarrollo de competencias con el fin de que los estudiantes también desarrollen competencias que les permitan hacer frente a los grandes retos de la sociedad, por lo que se planteó en este estudio, evaluar las competencias docentes del profesor de Medicina. El enfoque de la investigación es mixto, resultando de la primera fase cualitativa, un modelo docente por competencias (7 competencias y 64 elementos de competencia) construido a partir del consenso de 14 expertos. En la segunda fase cuantitativa, 233 estudiantes y 103 docentes valoraron las competencias, evidenciando 2 de ellas pobremente desarrolladas en su totalidad (competencia en evaluación y competencia en investigación e innovación) y debilidades parciales en los 5 restantes. La tercera fase (triangulación), estableció las brechas entre el docente ideal y el actual; y la cuarta fase, propone la estrategia de mejora a través de la formación. Los resultados llaman a la reflexión a los directivos de la educación médica, a invertir en la capacitación y evaluación docente para desempeñar nuevas funciones ante las transformaciones de los sistemas educativos que permita la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

## **PALABRAS CLAVE**

Evaluación; competencias; competencias docentes; evaluación de competencias; formación.

## **ABSTRACT**

The social, political and economic transformations, determined by globalization, affect human performance in all its spheres, demanding the updating and reorientation of teaching practice through the competencies development, so that students' also develop competencies that allow them to do in the face of the great challenges of society, for what was raised in this study, evaluate the professional competences of the professor of Medicine.

The research approach is mixed, resulting from the first qualitative phase, a teaching model by competences (7 competencies and 64 competency elements) built from the consensus of 14 experts. In the second quantitative phase, 233 students and 103 teachers assessed the competencies, evidencing 2 of them poorly developed in their entirety (competence in evaluation and competence in research and innovation) and partial weaknesses in the remaining 5. The third phase (triangulation), established the gaps between the ideal teacher and the current teacher; and the fourth phase, proposes the improvement strategy through training. The results call for the reflection of the directors of medical education, to invest in teacher training and evaluation to perform new functions in the face of the transformations of the educational systems that allow the continuous improvement of the teaching-learning process.

## **KEY WORDS**

Evaluation; competences; professional competences; evaluation of competences; training.



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

# Capítulo 1.

## Introducción General



# Capítulo 1. Introducción General

## 1.1. Introducción

Las transformaciones globales acontecidas en el siglo XXI han situado nuevamente en los sistemas educativos, la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad, siendo los sistemas educativos, visualizados como una de las instancias decisivas para el desarrollo de las potencialidades futuras de la sociedad.

La sociedad actual y el mercado laboral en particular, están demandando la formación de un profesional que sea capaz de desempeñarse en diferentes espacios, planteando y ejecutando soluciones pertinentes a los problemas presentados, en síntesis, requiere de un profesional que sea competente. La formación universitaria actual requiere la generación de conocimientos desde una nueva perspectiva social que permita al individuo desarrollar su creatividad para transformar el entorno en el cual se desempeña.

Para producir dichas transformaciones, se necesita imperiosamente cambiar la concepción de la enseñanza en torno a la producción de información a partir de un proceso objetivo de evaluación y seguimiento de las acciones educativas que permita la toma de decisiones con miras a la mejora de la calidad educativa.

Uno de los problemas centrales del sector educativo ha sido la progresiva pérdida de significatividad de los conocimientos que la escuela transmite, que se evidencia a través del desajuste entre los requerimientos del aparato productivo y la formación de los egresados. A lo anterior se le agrega la calidad de los conocimientos que el sistema transmite.

A las deficiencias en la calidad de los conocimientos, se anexa el problema de las características que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior de las aulas. Las investigaciones referidas a este tema han señalado la necesidad de desarrollar políticas masivas de capacitación, perfeccionamiento y actualización de los docentes. Tales señalamientos remarcan la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas cotidianas y los

modelos didáctico-pedagógicos en los que se encuadran los procesos de enseñanza evidenciando la persistencia de fuertes procesos rutinarios del comportamiento de los diferentes actores, situación que incide fuertemente en la calidad del proceso educativo.

En este sentido, las acciones fundamentales para la mejora educativa deberán estar centrada en dos grandes áreas: por un lado, la recuperación significativa de los conocimientos a transmitir y por el otro lado, la mejora del trabajo pedagógico al interior de las aulas. Ante tal situación, la UNESCO (2009) en su Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, plantea como uno de sus ejes estratégicos, la definición de un modelo docente que permita hacer frente a estos desafíos. Es así que se expresa lo siguiente:

Nuestra capacidad para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos (EPT) dependerá de nuestra capacidad para enfrentarnos con la escasez mundial de docentes. La educación superior debe ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI. Este objetivo exigirá nuevos enfoques, como por ejemplo el uso del aprendizaje abierto y a distancia y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).  
(p.3)

En la enseñanza médica, el ritmo de creación del conocimiento médico, así como los desarrollos tecnológicos aplicados a la medicina y las características del entorno social en que ejercerán los profesionales de la medicina han cambiado sustancialmente en las últimas décadas. Estos factores han inducido importantes modificaciones en la enseñanza de la medicina y por ende en los roles desempeñados por sus actores principales: el docente y el estudiante.

Por años, la educación médica se ha caracterizado por la preservación de rasgos de un modelo tradicional. En el aprendizaje, los estudiantes mantienen su rol pasivo ante el aprendizaje, siendo receptores de un cúmulo de conocimientos, sin reflexionar sobre lo que se está aprendiendo y su utilidad en la formación profesional. A lo anterior, se une la

fragmentación en el abordaje del ser humano y su aislamiento del entorno, originando un grave problema epistemológico: no se puede concebir lo humano por medio de un pensamiento disyuntivo. En la enseñanza, se observa que el estudiante en diversas ocasiones no ha desarrollado habilidades y actitudes para ampliar su pensamiento crítico y creativo integrado en una hacer cotidiano y reflexivo, conllevándolo a que actúe de forma mecánica, desmotivada y deshumanizada.

Esta situación es fuertemente cuestionada en la actualidad, siendo uno de los retos docentes, el de llegar a los estudiantes y construir con ellos un conocimiento a partir de una realidad social y que a la vez sea significativo para su desempeño profesional. Para superar dicho obstáculo, se hace necesario romper con la forma en que tradicionalmente se ha venido enseñando, estableciéndose la necesidad de evaluar el modelo docente como un pilar fundamental del proceso educativo, lo que permitirá reflexionar sobre la práctica docente actual y establecer a partir de dicha evaluación, las competencias docentes requeridas con el fin de que el docente pueda desempeñarse de la mejor manera ante un nuevo modelo de enseñanza por competencias.

La preocupación por la calificación docente hace un llamado a los directivos de los diferentes establecimientos de educación superior, a invertir en la capacitación del personal docente para desempeñar nuevas funciones ante las transformaciones crecientes de los sistemas educativos. La calificación del recurso humano que enseña incide en la eficacia de los sistemas educativos para lo cual debe existir un sistema de evaluación objetiva y permanente, que lejos de entenderse como una medición de los productos, propia de otras épocas, debe constituirse hoy, en uno de los pilares fundamentales del proceso educativo que permita la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

A pesar de la importancia central de la docencia en la Educación Superior, y del conocimiento cada vez mayor que se tiene sobre el desarrollo de las habilidades docentes, la evaluación para la mejora de la docencia se caracteriza por ser poco sistemática y objetiva, por no estar claramente definidos los estándares de la práctica docente, no se

valida la calidad del desarrollo profesional docente, ni se establecen mecanismos para la mejora continua de la práctica docente.

La evaluación del ejercicio docente permitirá identificar indirectamente el modelo de enseñanza subyacente y a partir de esta mirada reflexiva se podrá valorar la necesidad de mejorar el ejercicio docente a través del desarrollo de nuevas capacidades y habilidades docentes con el fin de que éstos sean competentes de tal forma que favorezcan el desarrollo de competencias en sus egresados.

## **1.2. Estructura y contenido del trabajo**

Para lograr el propósito de este estudio, se divide el trabajo en siete capítulos con el fin de facilitar su comprensión:

El primer capítulo denominado **Introducción General**, hace alusión a una introducción global del tema de estudio, se plantea el problema describiendo su realidad para formular la pregunta de investigación, se justifica la necesidad del estudio y se plantean sus objetivos.

El segundo capítulo presenta el **Marco Teórico o Estado de la Cuestión**, desde donde se realizan planteamientos sobre las teorías existentes en relación al objeto de estudio. Se describen las variables que sirven de sustento teórico a la investigación, que en este caso, se centra en dos coordenadas, la primera referida a la evaluación que, para fines operativos de dicho trabajo, deberá ser entendida como un proceso continuo, sistemático y organizado que permita valorar el desempeño de la función docente, con fines de mejora y que abarca todo el proceso de enseñanza aprendizaje, incidiendo en la calidad de la formación de los estudiantes y, por tanto, en la calidad de la Educación Superior. Aquí se abordan las concepciones y paradigmas de la evaluación, sus períodos históricos, modelos y enfoques, finalizando con las dimensiones de la evaluación educativa. La segunda coordenada hace referencia a las competencias y en particular a las competencias docentes. Se aborda la concepción del enfoque por competencias desde diversas perspectivas teóricas, partiendo de un contexto proveniente del mundo laboral y tomando en cuenta diversos conceptos,

aproximaciones y modelos, con el propósito de ser explicativo en relación al concepto en cuestión. Se evidencia cómo ha sido la transición del concepto de competencia desde el ámbito antes mencionado al área de la formación. Luego se revisan algunas clasificaciones de competencias docentes, las repercusiones que ha tenido para la formación y de qué manera han servido las competencias como base para diversos programas formativos.

El tercer capítulo plantea el **Diseño Metodológico**, sintetizando la parte práctica de esta investigación. De esta manera, se presenta el diseño, la descripción de la metodología utilizada y la aplicación del estudio atendiendo a las variables propuestas, es decir, los elementos de estudio relacionados con la evaluación de las competencias docentes. Considera también, las características de la muestra que interviene en la investigación, así como los instrumentos que se aplican para la recogida de datos, sus características y su proceso de elaboración.

En el cuarto capítulo se aborda el **Análisis de Resultados y Discusión**, en donde se presentan, analizan e interpretan los resultados. Se expone a manera de tablas y gráficos los resultados de la aplicación de los instrumentos de investigación, realizando el análisis e interpretación por variables. El análisis de resultados se plantea atendiendo el orden de los objetivos y fases de la investigación.

El quinto capítulo pone de manifiesto las **Conclusiones, Implicaciones / Recomendaciones, Limitaciones y Líneas de Investigación**, lo cual constituye el aporte de este trabajo de investigación. Los capítulos sexto y séptimo se dedican por este orden a la **Bibliografía** y a los **Anexos**.

### **1.3. Problema de investigación. Contextualización y delimitación**

La problemática de la calidad educativa se ha convertido en un cuestionamiento recurrente en el escenario de la Educación Superior dadas las exigencias para el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que permita comprender y actuar en la sociedad

actual. El aumento de las tasas universitarias, la movilidad estudiantil, la deserción universitaria, la tensión entre la formación académica y el mundo laboral, así como el desajuste entre la ciencia que se enseña y los propios alumnos, son entre algunos, factores que han obligado a las Universidades a cambiar su forma de enseñar.

En los últimos años, las Universidades se han enfrentado al reto de adoptar nuevos modelos docentes, lo que ha requerido de un gran esfuerzo para ayudar a los profesores a desarrollar nuevas competencias y realizar el cambio de paradigma en la enseñanza, al pasar de un modelo de docencia centrado en el profesor a un modelo centrado en el alumno y su aprendizaje, considerando que el cambio en el modelo docente constituye un aspecto medular de la mejora de la calidad educativa.

El cambio actual radica en que una nueva forma de aprender implica una nueva forma de enseñar, presentando el reto al docente de diseñar nuevas maneras y entornos de aprendizaje. Díaz y Monroy (como se cita en Ejea, 2007) expresan lo siguiente: “los profesores han de aprender a enseñar para que los estudiantes aprendan a aprender” (p.9).

En la actualidad, se están definiendo algunos de los factores que podrían incidir sobre el proceso de enseñanza, sin embargo, la relevancia de los estudios radica básicamente en dos razones: la posibilidad de indagar sobre la naturaleza procedimental de la enseñanza y en el análisis centrado en las habilidades y destrezas humanas que tienen los docentes para desempeñar su rol de la mejor manera. Toda iniciativa de mejora de la docencia universitaria deberá vincularse a un mejor conocimiento de lo que hacen y lo que piensan los docentes.

En Nicaragua, la enseñanza médica no es ajena a las transformaciones educativas ni a las demandas del mercado laboral. Tanto el sistema de educación superior como el de salud han experimentado cambios significativos en los últimos años, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos. Los cambios demográficos, epidemiológicos y los avances vertiginosos en la ciencia y la tecnología, reclaman nuevas perspectivas en la formación médica. Ello demanda a las escuelas y facultades de medicina, innovar sus planes y

programas de estudios para que promuevan una educación de calidad, que garantice el desarrollo integral de los médicos con enfoque por competencias, propicie el aprendizaje permanente a lo largo de la vida y brinde oportunidades de realización individual para que los médicos desplieguen su mayor potencial humano al servicio de la sociedad.

No obstante, la formación médica no ha seguido el ritmo de estos desafíos, en gran parte debido a la diversidad de estructuras curriculares que en su mayoría presentan la fragmentación de los currículos tradicionales y estáticos, egresando médicos con carencias en su perfil profesional. En los últimos años se ha visto un incremento en el número de facultades de medicina en el país, en su mayoría privadas. Este desordenado crecimiento y la ausencia de un organismo rector en materia de educación médica, ha creado las condiciones para que en el país no se cuente con un plan único de formación médica que responda de manera objetiva a las necesidades sociales y de salud de la población nicaragüense y que a la vez favorezca la movilidad académica de los estudiantes de Medicina. Sin embargo, su fin es el mismo, el de formar profesionales médicos, teniendo la responsabilidad de garantizar y acreditar sus servicios profesionales en forma eficiente, efectiva y eficaz debido a la competitividad y al mundo globalizado.

La Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, sede Managua (UNAN Managua), se ha convertido en un referente de la formación médica (tanto a nivel de grado como de posgrado); sin embargo enfrenta cuestionamientos relacionados con la formación de un médico competente que esté preparado no solo para enfrentar los retos actuales sino también, para enfrentar los retos venideros haciéndose necesario el cambio de paradigma en los procesos de enseñanza aprendizaje a través de la modificación de sus modelos educativos.

Son diversos los factores que inciden en la formación médica actual, entre los que se mencionan, las deficiencias observadas en los estudiantes de nuevo ingreso, persistencia de modelos educativos tradicionales, diseños curriculares desvinculados de los programas de las unidades de aprendizaje, prácticas docentes con desconocimiento de los avances de la

educación médica y resistencias al cambio no sólo en el docente sino también en los estudiantes y directivos, entre otros. Al respecto, Jiménez (2013) expresa lo siguiente:

La tendencia en las Facultades de Medicina en los últimos 20 años se fundamenta en la teoría cognitiva y en el desarrollo de métodos activos de formación en pequeños grupos: Estudio de casos, Aprendizaje basado en problemas, Medicina basada en la evidencia, Aprendizaje basado en la comunidad. Sin embargo, en algunas prevalece el uso de métodos pasivos como la clase magistral. (p.101)

En este contexto, la sociedad exige a las Facultades de Medicina garantizar una oferta educativa pertinente; es decir que, a través de sus programas de formación de recursos humanos en salud tanto a nivel de pregrado como de posgrado, sea capaz de brindar a la sociedad un profesional con las competencias requeridas, capaz de resolver los principales problemas de salud de la población al integrarse en múltiples niveles a la sociedad.

Con base en lo anterior, la Facultad de Ciencias Médicas de la UNAN Managua, con el fin de promover una formación médica de calidad que responda a las necesidades actuales de la sociedad y del sistema de salud nicaragüense, está propiciando la implementación de cambios curriculares que abarcan nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje a partir del diseño de un modelo educativo por competencias que contribuya a la formación integral del médico.

Se pretende pasar de estrategias centradas en el docente (tradicionales) a estrategias centradas en el alumno (innovadoras), lo que deberá ir acompañado de la investigación y la evaluación de tal forma que garanticen la aplicación de los cambios. A la par que se van evidenciando las competencias profesionales en el perfil del egresado, se tiene que ir definiendo un perfil docente por competencias. La formación de la mayoría de los docentes es de corte tradicional, lejana al modelo por competencias, y la investigación educativa vinculada con los problemas de la educación médica es escasa. Al respecto, Esperón (2014) refiere:

Los profesores e investigadores de las facultades de medicina tendremos que ser los responsables del diseño de intervenciones educativas que permitan a los estudiantes de medicina de hoy, que practicarán la profesión durante los siguientes cuarenta años, enfrentar avances científicos y tecnológicos cada vez más rápidos y avasalladores, así como cambios económicos, sociales y políticos que producirán sistemas de atención de la salud que ni siquiera podemos imaginar. (p.79)

A partir de lo antes descrito, surge el problema de esta investigación:

Los docentes deben reflexionar sobre su actuación docente, tomando como punto de partida las competencias necesarias de cada campo disciplinar con el fin de entregar a la sociedad profesionales altamente competentes. Estas novedades generan, por lo tanto, la necesidad de determinar las competencias del docente universitario en un nuevo contexto social. En general, los profesores de medicina carecen de una verdadera formación docente. El desconocimiento de las competencias y la poca formación pedagógica, han demostrado que reducen la posibilidad de que los profesores de medicina cumplan con las funciones propias de un profesor ante un nuevo currículum por competencias, haciendo que el “docente real” que está enseñando en las aulas esté lejos del listado del “docente deseado”.

Por lo tanto, el objeto de estudio son las competencias docentes de los profesores de esta carrera que ejercen la docencia en las áreas: básica y clínica, indagadas a partir de un modelo de competencias construido a partir de la consulta a un grupo de expertos. Con base en estos análisis y contexto de las nuevas demandas educativas, queda dar respuesta a través de esta investigación a las siguientes interrogantes:

¿Cuál sería el modelo docente ideal que logre el desarrollo de competencias requeridas en los estudiantes de medicina?

¿Con base en el modelo docente definido, qué competencias manifiestan en mayor y menor medida los profesores de medicina en su quehacer educativo?

Como ya se expresó, los cambios curriculares requeridos deben acompañarse de diversos procesos de capacitación docente como respuesta a las demandas de los nuevos modelos de enseñanza con el fin de transformar la docencia universitaria y facilitar el reconocimiento del docente como agente de transformación y cambio de la institución universitaria. Es así, que si en el cuerpo docente actual, luego de un proceso de evaluación de sus competencias, no se logran evidenciar las competencias requeridas para la puesta en marcha de un curriculum de formación médica por competencia, se estará poniendo de manifiesto la necesidad de contar con programas de formación del profesorado que contribuyan al desarrollo de competencias que le permitan al docente, innovar y transformar los currículos de cara a las características y necesidades del entorno profesional.

#### **1.4. Justificación**

Franco, Ortiz y Palacios (2016) refieren que al hablar de la formación universitaria en el siglo XXI, es necesario el abordaje desde la construcción social de nuevos conocimientos, por lo que la educación superior contemporánea debe abordarse desde una nueva concepción, la que permitiría que los individuos pudieran descubrir, despertar e incrementar, las posibilidades de ser entes creativos para transformar su entorno, lo cual conlleva a que el profesorado deba reflexionar sobre su actuación, sus prácticas y desempeño, e incluso deben revisar y adecuar sus estrategias didácticas en función de las competencias necesarias de cada campo disciplinar, con el fin de entregar a la sociedad profesionales altamente competentes, por lo tanto la presente investigación es destacable por su conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico, utilidad metodológica y viabilidad de la investigación.

#### **Conveniencia:**

Su conveniencia radica en varios acontecimientos que trascienden en la educación médica. El avance sin precedente de la medicina y de sus herramientas diagnósticas y terapéuticas, así como la imposibilidad de alargar la duración de los programas académicos, ha dado lugar a programas sobrecargados, lo que abruma a los estudiantes porque tienen

que memorizar gran cantidad de detalles e información, mucha de la cual sufrirá cambios durante su formación y ejercicio profesional, lo que lleva a cuestionar la relevancia de este conocimiento. Esto ha traído insatisfacción de estudiantes y profesores, y una gran preocupación por el aprendizaje. Este avance ha aumentado la necesidad de especialización y requiere una constante actualización de profesores que permita la innovación pedagógica a través de la cual se garantice la obtención de un aprendizaje significativo.

Estas novedades generan la necesidad de determinar las competencias del docente universitario en un nuevo contexto social. Es así como en muchos países el “docente real” que está enseñando en las aulas está lejos del listado del “docente deseado”, por lo que ha sido necesario invertir en la calificación del recurso humano que enseña, como una manera de incidir en la eficacia de los sistemas educativos. Unido a la calificación del recurso docente, se debe desarrollar la evaluación de forma objetiva y permanente, que lejos de entenderse como una medición de los productos y realizaciones escolares, propia de otras épocas, debe constituirse hoy, en uno de los pilares fundamentales del proceso educativo que permita la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

Consecuentemente, la conveniencia de esta investigación radica en las siguientes razones:

- Partiendo del hecho de que no existe hasta el momento, ningún estudio en la carrera de Medicina de la UNAN Managua sobre las competencias de sus docentes, hace que se convierta en un estudio de utilidad educacional y social.
- Los resultados de la investigación permitirán realizar nuevas propuestas para la mejora de la calidad docente.
- Posibilitará establecer una manera diferenciada de calificar al profesorado, de tal forma que tanto la teoría como la práctica caminen en una sola dirección.

### **Relevancia social:**

Para entender los retos que enfrenta el docente en la era actual, hay que avanzar en la comprensión de cómo enseña a sus estudiantes, qué los motiva a cambiar o no sus prácticas

educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrentan a la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide.

Se establece que la calidad educativa está asociada a las competencias desarrolladas por los docentes en la sociedad del conocimiento, por lo que es necesario establecer estudios relacionados con la formación docente, así como evaluaciones que valoren el nivel de dominio de los profesores para los ámbitos de planeación, didáctica, evaluación, y manejo de las herramientas tecnológicas, entre otros. La relevancia de evaluar las competencias docentes radica en que son los responsables de implementar, organizar y evaluar los programas educativos de la institución en la que laboran. Por lo tanto, esta evaluación de la actividad docente conducirá a la identificación de un modelo docente subyacente que permita vislumbrar nuevas posibilidades de desarrollar competencias para la enseñanza ajustados a las necesidades actuales. Esta mirada reflexiva al modelo presente conducirá a plantearse si es el adecuado o si es necesario adoptar otro, en qué medida el nuevo modelo afectaría a la actuación del profesor en el aula y por qué debería ser adoptado. Su objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación.

### **Valor teórico:**

El enfoque teórico que sustenta esta propuesta es el socio constructivismo ya que asume las competencias como habilidades, conocimientos y actitudes que deben tener los docentes para que sus estudiantes inmersos en una realidad dinámica y cambiante puedan aprender.

Frente a este panorama, y con el arribo del enfoque por competencias a la enseñanza médica, la presente investigación se encamina hacia dos tareas:

- Aportar una base sólida para la definición de las competencias docentes requeridas por la Facultad de Ciencias Médicas de la UNAN Managua (modelo docente por competencias)

- Con base en dicho modelo, plantear estrategias de mejora a través de la formación la que, partiendo de una evaluación de las competencias docentes, permita integrar estrategias de práctica reflexiva.

### **Implicaciones prácticas:**

Ante la relevancia que ocupa la docencia médica y con el propósito de responder a las demandas de formación por competencias del personal médico y de mejorar la calidad de la educación, se hace necesario diseñar una propuesta de competencias docentes del profesor de medicina a partir de una evaluación de la práctica docente actual que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Médicas, dado que hasta el momento no se dispone de información acerca de las manifestaciones de estas competencias docentes en el quehacer educativo. Esta evaluación permitirá identificar qué competencias manifiestan en mayor y menor medida los profesores de medicina de la UNAN Managua en su quehacer docente, contando con elementos que permitan fortalecer el perfil docente de acuerdo a las demandas actuales con el fin de ejercer una docencia de alto nivel en la carrera de Medicina.

Las tareas antes mencionadas en el valor teórico, permitirán a las autoridades de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNAN Managua lo siguiente:

- Fortalecer sus estrategias de desarrollo docente de cara a la elaboración de herramientas de cualificación docente que les permitan complementar la formación de sus docentes.
- Esta caracterización permitirá poner en evidencia que el buen desempeño profesional en una disciplina técnica no es suficiente para garantizar su enseñanza eficiente a los estudiantes.
- Los resultados de dicho estudio, aportarán elementos relevantes al debate y la actual reflexión sobre el quehacer docente permitiendo en un futuro relacionar las competencias docentes que manifiestan en el quehacer educativo los profesores de medicina y el desempeño académico de los estudiantes.

### **Utilidad metodológica:**

En esta investigación se diseña un instrumento de evaluación de las competencias docentes que, al ser aplicado de manera sistemática, permitirá ir monitoreando la mejora continua de las competencias de los docentes. Estos resultados pueden ser sistematizados en una propuesta para ser incorporado como conocimiento a las ciencias de la educación, ya que se estará demostrando que la evaluación sistemática de las competencias docentes mejora la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje evidenciado a través del desempeño satisfactorio de los estudiantes.

A manera de conclusión, hay que advertir que el intento por evaluar las competencias docentes es consecuencia obligada de la necesidad de adoptar el modelo de enseñanza por competencias que conlleva la incorporación de acciones distintas tanto para los docentes como para los estudiantes, y que efectivamente la evaluación de las competencias docentes puede resultar un elemento muy importante en el desarrollo y puesta a prueba de este modelo. Las competencias docentes emergen desde la identificación y justificación de las funciones que el proceso de enseñanza aprendizaje demanda, siendo necesario capacitarse como expertos en la reflexión y actuación educativa. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento docente es prioridad si se pretende ofertar una educación médica de calidad. El desarrollo profesional docente debe transformarse al compás de los cambios que se están operando en los modelos curriculares. Para hacerlo, es importante contar con un programa de formación docente con estrategias sistémicas de acción que vayan más allá de las políticas educativas, lo cual debe realizarse como parte de un cambio integral que comprometa a toda la institución educativa.

### **1.5. Objetivos**

Como se ha expresado anteriormente, en los últimos años se han enfrentado grandes transformaciones en el ámbito social, político y económico, determinado por los procesos de globalización que afectan el desempeño humano en todas sus esferas. Debido a estos cambios acelerados en la sociedad, surgen las necesidades de actualización, reorientación y

enriquecimiento conllevando a una serie de reformas educativas en donde se establece una mayor vinculación con el mundo del trabajo, la aplicación de estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo de una mayor relación entre los centros formadores y la comunidad.

Lo anterior demanda que los formadores tengan las competencias necesarias para hacer que sus estudiantes desarrollen competencias que les permitan hacer frente a los grandes retos que le impone la nueva sociedad del conocimiento. Esto hace que los docentes se enfrenten a un nuevo contexto educativo para el cual ellos no han sido formados.

Las consideraciones expresadas a lo largo de este trabajo, permiten plantear los objetivos de la investigación ayudando a la delimitación de lo que se quiere estudiar. Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que “los objetivos de la investigación señalan a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio” (p.37).

A partir de lo antes expuesto, se formulan los objetivos de la presente investigación de la siguiente manera:

#### Objetivo General:

Evaluar las competencias que a juicio de los docentes de la carrera de Medicina de la UNAN Managua son requeridas para la implementación de un curriculum basado en competencias.

#### Objetivos Específicos:

1. Elaborar un referente de competencias requeridas para el profesorado de Medicina.
2. Valorar las competencias docentes del profesorado de Medicina.
3. Identificar las necesidades de formación docente para la mejora de las competencias del profesorado de Medicina.
4. Elaborar una propuesta de mejora de las competencias docentes a través de un programa de formación docente.



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA

UNAN - MANAGUA

## Capítulo 2.

### Marco Teórico

### Preguntas directrices

### Variables



## **Capítulo 2. Marco Teórico o Estado de la Cuestión – Preguntas directrices - Variables**

### **2.1 Evaluación**

#### **2.1.1 Introducción**

La evaluación se ha convertido en un elemento esencial del proceso educativo y ha alcanzado un rol protagónico evidente hasta convertirse en uno de los aspectos centrales de discusiones, reflexiones y debates pedagógicos. No existe hasta el momento una sola concepción de lo que debe entenderse por evaluación por lo que se presta a confusión, al ser un término polisémico dado sus orígenes en procesos políticos, sociales, económicos e históricos particulares y, en sí mismo, no teniendo identidad disciplinaria ya que se puede aplicar en diversos campos.

El concepto de evaluación se ha ido modificando a lo largo del tiempo, según se ha profundizado en su sentido, sus aplicaciones y las virtualidades que ofrece en los diferentes ámbitos de aplicación. Es así, que puede ser entendida de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos y objetivos de dicha actividad. Desde esta perspectiva, se puede determinar en qué situaciones es pertinente realizar una valoración (cualitativa), una medición (cuantitativa) o la combinación de ambas concepciones.

Los hechos históricos argumentan que el concepto de evaluación aparece en el siglo XIX con el proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos, marcando sus inicios dentro del campo empresarial. Este origen explica el concepto tradicional de evaluación equivalente a medir, calcular o señalar el valor de algo. A menudo se usa para caracterizar y evaluar campos y temas de interés en una amplia gama de las empresas humanas, incluidas las de educación.

En el campo de la educación, el concepto de evaluación también ha sufrido transformaciones en su concepción. En un principio, se unió a la tradición examinadora y de control que caracterizaba las prácticas evaluativas hasta los años cuarenta, cuando se

vinculaba directamente con la valoración de los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Posteriormente, su ámbito se extendió a otros aspectos educativos, hasta llegar a tener un aspecto totalizador como el que tiene hoy en día (Imbernón, 1993).

Esta evolución en la educación ha tenido una connotación radical de tal forma que para muchos constituye una nueva revolución educacional. La evaluación se ha convertido en una práctica universal, desde que Ralph W. Tyler considerado el padre de la evaluación educativa, desarrolló el primer método sistemático de evaluación e introdujo la evaluación por objetivos en el sistema educativo. Las transformaciones han tenido por finalidad la mejora de la calidad, motivo por el que han sido constantes, pasando de la evaluación por objetivos a la evaluación por logros e indicadores, luego a la evaluación por competencias y más recientemente a la evaluación de estándares (Cerdeira & Méndez, 2005).

Con el fin de comprender un poco mejor la compleja transformación que ha sufrido la evaluación a lo largo de la historia, es que este primer apartado correspondiente al eje de la evaluación se ha organizado en cuatro acápitales: a) Concepciones acerca de la evaluación, b) Períodos históricos de la evaluación, c) Paradigmas, modelos y enfoques de la evaluación y, d) Dimensiones de la evaluación. De forma general se realiza una aproximación histórica haciendo referencia a los paradigmas que han marcado las diferentes transformaciones que ha sufrido la evaluación en términos conceptuales y funcionales hasta llegar a instaurarse como una disciplina, dando origen a un sin número de modelos y por ende a diferentes categorías conceptuales. Al final se podrá concluir que el enfrentamiento que se produce entre una corriente y otra, se da más por la adhesión a un paradigma en su oposición a otro que, por el uso de unos u otros métodos, predisponiendo a cada uno a concebir el mundo y los acontecimientos de formas muy diferentes.

### **2.1.2 Concepciones acerca de la evaluación**

A medida que se ha ido profundizando en el sentido, aplicaciones y virtualidades que la evaluación ofrece en los diferentes ámbitos, su conceptualización ha ido evolucionando.

Esto ha determinado que el concepto de evaluación no sea un concepto uniforme, pudiéndose considerar como la suma de factores diferentes que pretenden configurar un elemento o concepto común. Es por ello que intentar definir el concepto de evaluación no resulta fácil, mucho menos en el ámbito educativo, por lo que al ser un término polisémico se pueden encontrar diversas definiciones y de todas ellas se podría extraer algún elemento válido para llegar a una definición que resultase completa y operativa, teniendo en cuenta al hacerlo, las diversas connotaciones que el término evaluación adquiere.

Si se toma en cuenta su etimología (origen o procedencia de la palabra que explica su significado y su forma), evaluación se refiere a la acción y a la consecuencia de evaluar, siendo este último, un verbo cuya etimología se remonta al francés *évaluer* y que permite indicar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto. De forma general, la evaluación hace alusión a la acción y el efecto de evaluar (Arenas, 2018; Pimienta, 2008).

Dada la diversidad conceptual que plantea el término de evaluación y con el fin de tener una visión más acertada de los aportes que cada concepto brinda, algunos autores han realizado una clasificación de estos. Con base en los elementos centrales que retoma cada concepto. Ellos identifican tres grandes momentos conceptuales por los que ha transitado la evaluación, siendo estos, el del testing, procesos y juicios (Casanova, 1998; Morales, 2001; Ruiz & Tejada, 2001).

Un primer momento (antes de Ralph Tyler, padre de la evaluación) en el que la evaluación es considerada sinónimo de medida. En este caso, la evaluación consiste en determinar con precisión y exactitud el aprendizaje obtenido por los estudiantes, destacándose por su objetividad y confiabilidad.

El segundo momento lo establece Ralph Tyler (1973), al definir evaluación como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos (Arenas, 2018). Esta definición amplió el enfoque tradicional de la evaluación y las posibilidades de retroalimentación por lo que constituyó la base para otras definiciones

relacionadas, las cuales han sido clasificadas bajo la categoría de definiciones centradas en el logro de objetivos, en la evaluación del rendimiento de los estudiantes y en la preocupación por los resultados:

#### **Stocker (1964)**

- Es una actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo, con una serie de metas que dan como resultado escalas comparativas o numéricas.

#### **Lafourcade (1972)**

- La evaluación tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación.

#### **Gronlund (1973)**

- Es un proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación.

*Figura 1.* Conceptos de evaluación con énfasis en el logro de objetivos.

Fuente: Recopilado de Alcaraz, 2015a, 2015b; Arenas, 2018; Cano, 2009; Cardoso, Vanegas & Cerecedo, 2015; Castillo & Cabrerizo, 2010; Duque & Perdomo, 2014); Escudero, 2003; Gimeno & Pérez, 1996; Martín & Reyes, 2004; Mora, 2004; Morales, 2001; Pimienta, 2008; Reyes, 2001; Ruiz, 2001; Stufflebeam & Schinkfield, 1985.

Un tercer momento conceptual lo determina Cronbach en 1963, al agregar un elemento importante para la moderna concepción de la evaluación, al definirla como "la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo". En este caso, la evaluación es considerada un medio retroalimentador y no solo un fin como la concebía Tyler al dar solamente una valoración sin intervenir para mejorar. Lo anterior permite agrupar algunas definiciones que tienen como elemento común a la evaluación como un proceso de recogida de información para la toma de decisiones:

### **Stufflebeam (1973)**

- Evaluar es el proceso de planear, recoger y obtener información utilizable para tomar decisiones alternativas.

### **Attkinson (1978)**

- Un sistema de ayuda esencial para la toma de decisiones en cualquier nivel administrativo del sistema de apoyo.

### **Nevo (1983)**

- Proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones.

*Figura 2.* Conceptos de evaluación con énfasis en la toma de decisiones.

Fuente: Recopilado de Alcaraz, 2015a, 2015b; Arenas, 2018; Cano, 2009; Cardoso, Vanegas & Cerecedo, 2015; Castillo & Cabrerizo, 2010; Duque & Perdomo, 2014); Escudero, 2003; Gimeno & Pérez, 1996; Martín & Reyes, 2004; Mora, 2004; Morales, 2001; Pimienta, 2008; Reyes, 2001; Ruiz, 2001; Stufflebeam & Schinkfield, 1985.

Un cuarto momento importante en la evolución del concepto de evaluación lo marca Scriven en 1967, al incluir en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado; es decir, de integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido (Arenas, 2018). Este elemento de concebir la evaluación como la emisión de un juicio de valor o determinación de méritos sienta las bases para otra serie de definiciones:

Suchman (1972)

- Evaluar es emitir juicios de valor.

Popham (1980)

- Consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981)

- Enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de una cosa.

Alvira (1991)

- Emitir juicios de valor, adjudicar valor o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente.

Ferrández (1993)

- Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto.

Pérez Rocha (2003)

- Es la acción o acciones que conducen a la determinación del valor o valores de algo.

Hancones (2005)

- Proceso por medio del cual los profesores buscan y usan información procedente de diversas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno o sistema de enseñanza en general o sobre alguna faceta particular del mismo.

*Figura 3.* Conceptos de evaluación como la emisión de un juicio de valor.

Fuente: Recopilado de Alcaraz, 2015a, 2015b; Arenas, 2018; Cano, 2009; Cardoso, Vanegas & Cerecedo, 2015; Castillo & Cabrerizo, 2010; Duque & Perdomo, 2014); Escudero, 2003; Gimeno & Pérez, 1996; Martín & Reyes, 2004; Mora, 2004; Morales, 2001; Pimienta, 2008; Reyes, 2001; Ruiz, 2001; Stufflebeam & Schinkfield, 1985.

Los momentos citados anteriormente son considerados los referentes en materia de conceptualización de la evaluación, sin embargo, en la actualidad han surgido otras definiciones que tratan de integrar los diferentes elementos referenciales antes

mencionados. Tratan de dar un sentido más integral u holístico al término de evaluación. Algunos de esos conceptos son los siguientes:

#### De la Orden (1982)

- Proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones.

#### Pérez (1985)

- Proceso de recopilación y provisión de evidencias sobre el funcionamiento y la evolución de la vida en el aula, y con base en ellas se toman decisiones sobre la posibilidad, la efectividad y el valor educativo del currículum. Más que medir, la evaluación implica entender y valorar.

#### Cabrera (1987)

- Proceso sistemático de obtener información para describir, sea algún elemento, sea el proceso, sean los resultados educativos, con el objeto de emitir un juicio sobre los mismos, según su adecuación a unos criterios previamente establecidos, y en todos ellos en orden a servir de base para una eventual decisión educativa.

#### Casanova (1991)

- Proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente.

Tejada (1997, 1998)

- Conceptualiza la evaluación como: Un proceso sistemático de recogida de información; emisión de juicio de valor respecto a la información recogida; orientada a la toma de decisiones; un proceso de formación permanente de todas las personas implicadas en la evaluación.

Serpa Naya (2008)

- Es un seguimiento continuo y sistemático que se le hace para identificar los logros y las dificultades presentadas en el proceso y poder tomar decisiones que lleven a un mejoramiento de la calidad educativa.

Pimienta (2008)

- Proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), previa comparación con unas normas o criterios determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas.

*Figura 4.* Conceptos de evaluación como proceso sistemático e integral.

Fuente: Recopilado de Alcaraz, 2015a, 2015b; Arenas, 2018; Cano, 2009; Cardoso, Vanegas & Cerecedo, 2015; Castillo & Cabrerizo, 2010; Duque & Perdomo, 2014); Escudero, 2003; Gimeno & Pérez, 1996; Martín & Reyes, 2004; Mora, 2004; Morales, 2001; Pimienta, 2008; Reyes, 2001; Ruiz, 2001; Stufflebeam & Schinkfield, 1985.

Al comparar dichos conceptos, se identifican rasgos comunes entre ellos, destacándose los siguientes:

- La evaluación es vista como un proceso
- Implica la recogida y el análisis de la información
- Implica un juicio sobre algo
- Que lleva a la toma de decisiones

Como puede observarse, son numerosos los conceptos atribuidos a la evaluación que muestran la evolución que ésta ha tenido, transitando desde una declaración rigurosa de comparación de la realidad evaluada con unos objetivos previamente establecidos, pasando por una tendencia a considerar aspectos cualitativos en el proceso evaluador y la consideración del para qué evaluar, hasta los planteamientos de procedimientos mixtos para la recopilación de información que permitan la comparación para emitir juicios y contribuir a la toma de decisiones.

Tabla 1 *Resumen de la evolución del concepto de evaluación.*

Hasta los años 20	Medida
Años 1930-40	Grado de consecución de objetivos
Hasta finales de los 60	Totalidad del sistema educativo
Década de los 70	Valoración del cambio ocurrido en el alumno
Década de los 80	Cuantitativa/cualitativa
Década de los 90	Formativa/diferenciada/integradora
Inicios del Siglo XXI	Valoración del grado de adquisición de las competencias básicas. Demostración evidenciable de los resultados

**Nota.** Fuente: Tomado de Castillo & Cabrerizo, 2010 (p. 16).

Para finalizar hay que expresar que los conceptos no deben ser considerados excluyentes, muy por el contrario, cada uno de ellos ha puesto diferentes elementos que van enriqueciendo el concepto de evaluación. El concepto debe ser flexible y capaz de adecuarse a los objetivos, las necesidades y requerimientos de lo que se va a evaluar, por lo tanto, cada quien define su propio concepto de evaluación. Un punto consensual de los conceptos expuestos es la de concebir a la evaluación como un procedimiento o acto sistemático, organizado y propositivo, lo cual implica que su realización precisa del dominio de elementos teóricos, metodológicos y técnicos.

En educación, el concepto de evaluación puede tener varias connotaciones y muchas de las definiciones que en la actualidad se manejan son similares, no obstante, se hace

necesario formular el concepto de evaluación del que se parte, dado que esto permitirá definir el modelo de evaluación a utilizar. En función de las definiciones anteriormente planteadas y para fines del presente trabajo, la evaluación será entendida como:

Un proceso sistemático, integral, participativo y riguroso de obtención de datos y análisis de resultados a través de una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), que permita emitir un juicio de valor del proceso docente a partir de un enfoque por competencias, orientando la toma de decisiones con fines de mejora a través de un perfeccionamiento sostenido al actuar como un sistema de retroalimentación permanente del mismo.

### **2.1.3 Períodos históricos de la Evaluación**

Con base en la revisión bibliográfica se encuentra que existen diferentes esquemas, ordenadores o propuestas que se han formulado para identificar las etapas o momentos de la evolución histórica de la evaluación, desde que aparecen las primeras prácticas evaluadoras en el ámbito educativo.

Es así que partiendo de la revisión conceptual de la evaluación (acápite 2.1.2), se identifican cuatro connotaciones que determinan cuatro generaciones dentro de la evaluación: la de la medición, descriptiva, juicio y constructivista (Ver Tabla 1). Esta revisión de la evolución histórica de la evaluación, permite inferir que los hechos tienden a ser los mismos organizados bajo diferentes perspectivas históricas según los autores, por lo que en este trabajo se realiza una descripción de los principales hallazgos históricos utilizando una combinación de ellas, pero teniendo como referencia los aportes de Ralph Tyler considerado el Padre de la Evaluación Educativa (Escudero, 2003). A continuación, se describen los hechos más importantes de cada período:

**Período Pre-Tyleriano.** Diversos autores describen lo que parecen ser las primeras manifestaciones históricas que ponen en evidencia que las prácticas evaluativas no son algo nuevo. La identificación de estos primeros hallazgos da origen al denominado período Pre Tyleriano (desde el 2000 a. de C. hasta 1930), encontrándose evidencias que los

funcionarios imperiales chinos utilizaron la evaluación para asignar puestos gubernamentales alrededor del año 2000 a.C. Se trata de las primeras prácticas selectivas de evaluación oral que se registran en diferentes escritos. Posteriormente, en el Siglo V a.C. Sócrates y otros grandes maestros utilizaron cuestionario como una forma de evaluación en sus prácticas de enseñanza (Alcaraz, 2015a; Gimeno & Pérez, 1996; Lemus, 2012).

Ya en la Edad Media entre los siglos V y XV d.C. surgen las grandes universidades y los sistemas de evaluación educativa de tipo dogmático y con ello los esfuerzos para contribuir a la educación de los estudiantes. Es a partir del siglo XIX que se observan los mayores avances en este campo. Entre 1800 y 1900 suceden grandes cambios producidos por la revolución industrial, por lo que se le denomina a este período, “Época de la Reforma”, la cual es una de las seis épocas acontecidas en el mundo anglosajón (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Estos cambios impactan en todas las esferas sociales e impulsa a los gobiernos a buscar maneras de modernizar el funcionamiento de sus distintas instancias. Uno de esos mecanismos utilizados fue el de formar comisiones para recabar información acerca del desempeño de ciertas áreas y formular recomendaciones. La educación no escapó a esta práctica, apareciendo la evaluación desde sus inicios, influenciada por su procedencia del campo empresarial. Por eso, al igual que los empresarios miden cuantitativamente los resultados de su producción, en el campo educativo se pretendió medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido (Casanova, 1998).

Lemus (2012) menciona que Estados Unidos y Gran Bretaña se destacan como los países precursores de los esfuerzos evaluativos. En Boston, Estados Unidos (1845), se inició el empleo de pruebas de rendimiento escolar como fuente básica de información para evaluar a las escuelas y a los profesores, y a finales del siglo XIX en Gran Bretaña, se crean comisiones para evaluar los servicios públicos. Se crea además una comisión para evaluar la educación en Irlanda y entre sus principales conclusiones se destaca la que decía que el progreso de los niños en las escuelas estudiadas, era menor al que debería ser, lo cual no está lejos de nuestra realidad. Entre sus recomendaciones para tratar de mediar el problema,

se planteaba que el salario de los profesores fuera proporcional a las calificaciones obtenidas por sus estudiantes (medida denominada: pagar por resultados) (Alcaraz, 2015b).

Entre 1887 y 1898, el pedagogo Joseph Rice utilizó por primera vez grupos de comparación para medir la eficacia de los programas, al evaluar los conocimientos ortográficos en miles de estudiantes. Este estudio es reconocido como la primera evaluación formal sobre un programa educativo realizado en América (Alcaraz, 2015b). Asimismo, Rice pugnaba porque los educadores se convirtieran en investigadores de sus prácticas pedagógicas empleando para ello grupos de comparación, así constató la efectividad de los programas escolares. Recomendaba a los profesores buscar la manera de cuantificar la información utilizada (Hernández & Guzmán, 1991).

Un segundo momento destacado en la época Pre Tyleriana es la denominada “Época de la Eficiencia” entre 1900 y 1930, la cual constituye la segunda época referida por Stufflebeam y Shinkfield (1987) para el mundo anglosajón. Este momento se caracteriza por la gran influencia de ideas de la administración científica del trabajo, las cuales transformaron muchas prácticas industriales. Los educadores al ver su éxito intentaron aplicarlas en las escuelas. Se desarrolla un gran interés por implementar mecanismos y procedimientos para buscar y ordenar de manera sistemática la información (Hernández & Guzmán, 1991).

En esta época se destaca la tradición de dar calificaciones del rendimiento escolar de los estudiantes en las asignaturas o áreas del curriculum, para permitir su graduación, propiciando la selección y jerarquización de estudiantes. A los profesores se les daba la competencia para realizar la valoración y aplicar la sanción. Se consideraba que esta función era ejercida sin más bagaje técnico que aplicar una escala de puntuaciones sencillas (Gimeno & Pérez, 1996). Unido a lo anterior, surge el interés por hacer “objetiva” la evaluación y aplicarla a grandes poblaciones. Su propósito primordial era medir la eficiencia escolar juzgándola por medio de tasas de reprobación, acreditación y costos, institucionalizándose la práctica de emplear los resultados de pruebas estandarizadas como los principales indicadores de la eficiencia educativa, conllevando a la obtención de datos

cuantitativos, por lo que en esa época el término de evaluación era sinónimo de medición (Alcaraz, 2015; Hernández & Guzmán, 1991; Reyes, 2001).

Tabla 2 *Características más importantes del Período pre Tyleriano.*

---

<i>Período pre Tyleriano</i>
<i>Primera generación – De la medición – Etapa técnica (de los test)</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se asume el positivismo de las ciencias físico- naturales al reconocer el interés por la medición científica de las conductas humanas.</li><li>• El papel del evaluador se caracterizaba por aplicar los instrumentos de forma técnica (test de inteligencia y personalidad) (Reyes, 2001).</li><li>• Valoración de resultado de los programas educativos en estudiantes a través de la aplicación de test, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales.</li><li>• Medición es sinónimo de evaluación, anteponiéndose el término medición.</li><li>• “Evaluación basada en la norma”. Informa sobre el rendimiento del individuo en comparación con un grupo.</li><li>• El punto más alto del uso de test se sitúa en la década entre 1920 y 1930, donde los test estandarizados ocupan un espacio privilegiado en el ámbito de la educación.</li><li>• Se le conoce como la “generación de la medida”, ya que la persona que evalúa es simplemente proveedora de instrumentos de medición. Los test informaban algo sobre los alumnos, pero nada de los programas de formación.</li></ul>

---

**Nota.** Elaboración propia.

Este período Pre-Tyleriano (Escudero, 2003) es coincidente con la primera generación de la evaluación (de la medición) denominada así por Guba y Lincoln en 1989 (como se cita en Alcaraz, 2015; Escudero, 2003; Mora, 2004) y con la Época de la Reforma (siglo XIX) y Época de la Eficiencia (1900-1930) mencionadas por Stufflebeam y Shinkfield (1987) como parte de las seis épocas referidas para el mundo anglosajón. Independientemente de la clasificación por autores, se observa que el rasgo distintivo de esta época era el de considerar la evaluación como sinónimo de medición lo cual permanece aún en la actualidad.

**Período Tyleriano.** Recibe este nombre por Ralph Tyler denominado como el padre de la evaluación educativa. Fue el primero en acuñar el término de evaluación educativa. (Castro & Martínez, 2014; Hernández & Guzmán, 1991; Martín & Reyes, 2004).

En este período se destacan dos épocas: una que va desde 1930 hasta 1945 denominada “Época Tyleriana” propiamente dicha, y otra que abarca de 1946 a 1957 correspondiente a la “Época de la Inocencia o Irresponsabilidad Social” denominadas así por Stufflebeam y Shinkfield (1987).

La época Tyleriana propiamente dicha, parte del hecho que evaluación y medición eran conceptos intercambiables. Es Tyler quien supera la mera evaluación psicológica (característica del periodo anterior) y aplica la evaluación en el ámbito educativo. Dicha propuesta basada en la formulación de objetivos curriculares muy precisos y en la comprobación de la consecución o no de los mismos, se extiende ampliamente por EE.UU. Se da origen al Modelo de Evaluación de Tyler, constituyendo un gran avance con respecto a la época anterior (Alcaraz, 2015).

El esquema de organizar la práctica didáctica basada en la teoría curricular de Tyler, junto a una visión conductista del aprendizaje predominante de esta época, añadía una herramienta bien construida a la mentalidad anterior. El paradigma conductista del aprendizaje tenía para la evaluación la consecuencia de considerar como efectos educativos sólo aquellos que se traducen en cambios de conducta y que, por lo mismo, son observables por medio de técnicas objetivas de evaluación. Esta orientación predominó durante los años sesenta y setenta (Gimeno & Pérez, 1996).

Con Tyler en 1950, nace el planteamiento de la evaluación educativa como proceso y es a partir de este momento que se empieza a orientar la evaluación como un mecanismo de mejora continua del currículum y de sus resultados. Pero este concepto de evaluación, aunque más procesual, todavía estará unido a la importancia de exigir de la enseñanza el rendimiento de cuentas, tanto por lo que hace referencia a la utilización de recursos y planificación de tareas como por lo que respecta al cumplimiento de los objetivos.

Desde esta perspectiva, evaluar era establecer los medios para comprobar si se han conseguido unos objetivos previamente definidos. Es la medida del éxito en la enseñanza en términos de conducta observable (qué es lo que ha cambiado) en los estudiantes. A ello se dedicarán multitud de profesores durante largos años, buscando más la perfección estilística que el cambio de las prácticas evaluadoras.

La propuesta Tyleriana se endureció más por la aportación de la psicología educativa cognitiva de orientación conductista que postulaba la necesidad de disponer de diseños de secuencias de instrucción muy estructuradas que expliciten la concatenación de pasos de aprendizaje que es preciso seguir para el dominio de una determinada unidad de contenido, de suerte que pueda ir comprobándose el progreso y los fallos concretos en la cadena (Gimeno & Pérez, 1996).

La parte más atractiva del modelo de Tyler fue considerar que para evaluar un currículum no se precisa disponer de grupos de comparación (como lo postulaba Rice) los cuales son costosos y problemáticos. Según Tyler las comparaciones se establecen entre los resultados obtenidos y las metas propuestas, lo cual permitía medir directamente los resultados del aprendizaje, sin necesidad de utilizar otra información (Hernández & Guzmán, 1991)

Empieza a abandonarse la evaluación basada en la norma y surge la evaluación criterial en donde la primera solo informa del rendimiento del individuo en comparación con un grupo, mientras que la segunda, indica rendimiento de un individuo en relación con un estándar o criterio (Alcaraz, 2015b)

Posteriormente se presenta una época de gran autocomplacencia social y optimismo en donde los problemas parecían no existir por lo que se le asigna el nombre de “Época de la Inocencia o Irresponsabilidad Social”. Esta situación tuvo un impacto negativo en la educación, no habiendo preocupación por formar profesores competentes y muchos menos por identificar los problemas del sistema educativo.

Se considera una continuidad de la mentalidad Tyleriana. Las evaluaciones continuaban describiendo y midiendo resultados, pero no ofrecían recomendaciones para la mejora de los programas, sin embargo se observan algunos avances en materia de educación como la elaboración de mejores instrumentos de evaluación; la aportación de los algoritmos que sirvieron para designar los objetivos de comportamiento y taxonomías de objetivos (Taxonomía de Bloom); y para el análisis de datos, se retomó la utilización de los diseños experimentales y la utilización de procedimientos estadísticos (Lemus, 2012). En este último momento de la Época Tyleriana, se expresa que, aunque hubo cierto desarrollo, estas innovaciones no impactaron al sistema educativo ni contribuyeron a cambiar la forma de enseñanza por lo que es considerado un período de estancamiento para la evaluación educativa

De manera general, el Período Tyleriano se caracteriza por una fuerte influencia conductista, destacándose la “Evaluación basada en criterios”. Según Guba y Lincoln, este período también recibe el nombre de “Segunda Generación” o “Generación de la Descripción” (Alcaraz, 2015a; Escudero, 2003; Mora, 2004).

Es así que hasta finales de la década de los 50, la orientación Tyleriana de una evaluación basada en la comprobación del logro de objetivos lideró no solo en el ámbito educativo, sino de otros programas sociales y los métodos utilizados para detectar productos fueron los métodos cuantitativos. La década de los 60 trajo nuevos desarrollos en el campo evaluativo impulsados principalmente por hechos teóricos y políticos. En el campo teórico se menciona la fuerte influencia de la psicología cognoscitivista, sobre todo la influencia recibida de Piaget, Bruner y Ausubel, al insistir en el desarrollo y evaluación de las funciones intelectuales primarias, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo, lo cual demanda que la evaluación esté más orientada hacia los procesos que a resultados comparados con objetivos lo que permitiría la comprensión y el mejoramiento de procesos, concepción que se evidenciará en el florecimiento de modelos cualitativos a partir de la década de 1960. A partir de este momento los métodos cualitativos entran a compartir con los cuantitativos la implementación de la evaluación.

Tabla 3 *Características más importantes del Período Tyleriano.*

---

***Período Tyleriano***

***Segunda generación – Etapa descriptiva***

---

- Tyler acuña el término de “evaluación educativa” y va más allá de la evaluación psicológica.
- A partir de la propuesta de Bloom se define el currículum en términos de conductas (a través de objetivos muy precisos). Predomina el uso de test.
- La evaluación verifica la consecución de los objetivos propuestos, con objeto de valorar la eficacia de los programas. Su aporte a la mejora de la enseñanza es escaso.
- El término evaluación se antepone al de medición. Se habla de evaluación y medición
- “Evaluación basada en criterios”. Indica el rendimiento de un individuo en relación con un estándar.

---

**Nota.** Elaboración propia.

**Período Post-Tyleriano.** Lo anterior marca un tercer período denominado post Tyleriano (desde 1958 hasta la fecha). Este tercer período histórico se subdivide en dos momentos históricos: la Época del Realismo y Expansión (1958-1972) y la Época de la Profesionalización (1973 a la fecha), denominados así por Stufflebeam y Shinkfield (Escudero, 2003).

El primer momento histórico correspondiente al “Período del Realismo y Expansión” se caracteriza por una serie de acontecimientos coincidentes con gran parte de la época de la Guerra Fría, originando un incremento de la presión por la rendición de cuentas.

A la edad de la irresponsabilidad social le puso fin el lanzamiento del satélite soviético en 1957 (Sputnik), dando inicio a la carrera espacial. Las repercusiones fueron impactantes, pues el adelanto de los rusos implicaba que su ciencia y su tecnología eran superiores a la norteamericana. La educación fue acusada de obsoleta y, deficiente y por lo mismo responsable del atraso tecnológico. La preocupación desatada se refleja claramente en lo

declarado por un senador norteamericano "o hacemos cambios y reformas radicales a la educación o vamos a tener que enseñarles ruso a nuestros alumnos" y es a partir de esta célebre frase que la prioridad asignada fue hacia la búsqueda de propuestas innovadoras tendientes a mejorar, sobre todo, la enseñanza de las ciencias y las matemáticas (Hernández & Guzmán, 1991).

La función desempeñada por la evaluación en este contexto fue la de juzgar la efectividad de los nuevos currículos y controlar el uso adecuado de los recursos económicos asignados. A este período se le conoce como la "tercera generación de la evaluación" o "generación del juicio y la valoración", de acuerdo a la nomenclatura de Guba y Lincoln (1989) la que se caracteriza fundamentalmente por reconocer la responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos educativos previamente establecidos (Escudero, 2003).

Se utilizan por primera vez como elemento innovador, evaluadores profesionales que emitieran un juicio externo sobre los resultados obtenidos. A pesar de los esfuerzos realizados, los resultados fueron desalentadores dado que los enfoques y procedimientos eran simplistas para abordar de manera adecuada la complejidad de los problemas afrontados y, además, lo que obtenían de sus evaluaciones servía más para una evaluación de resultados, proporcionando muy poca información sobre otros aspectos.

A raíz de las nuevas necesidades de la evaluación, se crea un contexto en el que surge un período de reflexión y de ensayos teóricos que enriquecen decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación. La evaluación se entiende como el recurso para proporcionar información sobre los procesos, que debe ser valorada después, para ayudar en la toma de decisiones de quienes gobiernan, adoptando además el sentido de ser un juicio de valor que recae sobre algo, previa descripción de la realidad observada, resaltando la cualidad de ser un proceso de valoración que considera circunstancias del objeto evaluado y criterios de valor.

Escudero (2003) expresa, que este período de reflexión está caracterizado especialmente por la aparición de nuevas voces y autores, entre los cuales destacaron Cronbach (1963) y Scriven (1967), cuyas nuevas ideas critican algunos aspectos del pensamiento Tyleriano para ir más allá de éste, tratando de superar lo que parecían limitaciones del modelo de evaluación.

Cronbach en 1963 amplía el marco referencial de la evaluación educativa y ésta debería de tener el propósito de recopilar y utilizar la información para la toma de decisiones con el fin de la mejora y no solo de estimación del valor. Elimina el uso exclusivo de tests de rendimiento, e incluye los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, como técnicas de evaluación (Alcaraz, 2015a).

Un aspecto que desató polémica fue que Cronbach se oponía al uso del método experimental en educación, estando en desacuerdo con la comparación de los cursos como mecanismo para decidir su efectividad. Argumentaba que, por las propias características de la educación, era difícil, la comparación intergrupala, ya que es inevitable que los sujetos sepan a qué tipo de grupo (experimental o control) pertenecen y actuar en consecuencia.

Hasta el momento resaltan dos grandes concepciones sobre las que se asentaba el concepto de evaluación, representando dos concepciones aparentemente contrapuestas: para Tyler la evaluación era concebida como el mecanismo de definición final de la calidad de la educación, mientras Cronbach, por el contrario, resaltaba el carácter instrumental de la evaluación. En ambos se evidencia que el primer elemento constitutivo de la definición de la evaluación se asienta sobre el momento en que se evalúa además de que en ambos modelos se destaca el carácter cuantitativo.

Scriven en 1967, en contrapartida difería de esta postura, ya que apoyaba las comparaciones en educación, afirmando que es crucial identificar cuáles programas son los mejores. Otra aportación fue la de distinguir los distintos momentos de la evaluación; denominándola formativa, la que se realiza cuando el programa o curso está en proceso para mejorarlo y la sumativa que se da al final de la aplicación del programa y está

orientada a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad. Al proponer estas etapas de la evaluación hizo notar que cada una de ellas requería de diferentes métodos y personas (Alcaraz, 2015a).

Es así que Hernández y Guzmán (1991), expresan que Cronbach (1963) y Scriven (1967), son considerados los padres de la evaluación curricular moderna y resaltan el hecho de que Cronbach (1963) estuviera en desacuerdo con los planteamientos de entender a la tarea evaluativa como una mera aplicación de test e instrumentos estandarizados y por el contrario, reconoce la complejidad de la evaluación y asume la imposibilidad de que ésta pueda ser abordada mediante procedimientos simples o pueda ser entendida únicamente como aplicación de instrumento y es así que Cronbach y Scriven son de los primeros en asociar la evaluación a la toma de decisiones.

Las ideas de Cronbach y Scriven contribuyeron a clarificar la función y los propósitos de la evaluación, y sirvieron de punto de partida para desarrollar diferentes modelos evaluativos. Los nuevos modelos a diferencia de los anteriores reconocían la necesidad de evaluar no sólo aspectos "educativos", sino tomar en consideración otros factores que repercuten en los logros educacionales como son: las formas en que se emplean los recursos económicos, la valoración de las propias metas educativas y estar pendiente de los efectos deseables e inesperados de los programas educativos. Insistieron también en la necesidad de que la evaluación sirva para juzgar el mérito o valor del objeto de estudio.

En esta época se plantea que, debido a la necesidad de rendir cuentas, comienzan a entrar como parte de la evaluación, todos los demás elementos que confluyen en el proceso educativo (el programa educativo, en sentido amplio, el profesorado, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, la organización, entre otros), además del propio producto educativo, todo lo cual contrasta con la etapa anterior, caracterizada por la ausencia de consecuencias en los programas educativos.

A finales de los 60, se hace evidente la crítica del modelo tradicional de evaluación (modelo de los objetivos del aprendizaje). Las críticas expresadas por diferentes

evaluadores de la época como Atkin (1963), Cronbach (1963), Scriven (1967), Stake (1967), Parlett y Hamilton (1972) y Stenhouse (1975), señalaban que el modelo de objetivos limitaba la reforma curricular y trivializaba la naturaleza del aprendizaje, abogando algunos de ellos, por una evaluación que permitiera entender el proceso y no sólo emitir juicios acerca de su efectividad, destacando el carácter multidimensional del proceso educativo (Garza, 2004).

En esta década la evaluación tiene dos niveles de actuación: uno orientado hacia los individuos (docentes y estudiantes) y el otro hacia la toma de decisiones ya sea del instrumento o del programa educativo lo cual constituye la base para la consolidación de la evaluación de programas y de la investigación evaluativa.

El segundo momento histórico de la Época post Tyleriana es denominada “Época de la Profesionalización” (1973 a la fecha) se distingue por tres aspectos fundamentales: 1. La creciente diferenciación del campo evaluativo como una disciplina distinta, con teorías, métodos y objetos de estudio particulares adquiriendo en consecuencia, una identidad propia. 2. Ampliación de su marco de injerencia al no quedar circunscrita a los aspectos educativos, sino hacia otras esferas sociales e institucionales. 3. La explosión de modelos y metodologías divergentes, muchas veces opuestas, donde parecería que el evaluador tiene forzosamente que elegir, aunque en la actualidad hay una tendencia hacia la integración (Hernández & Guzmán, 1991).

Escudero (2003) apunta una división de periodos durante este época de auge: la primera mitad de la década, en la que las propuestas aún tienen un marcado carácter Tyleriano y la segunda mitad de los setenta, con la aparición de los modelos alternativos de evaluación, entre los que destacan: la evaluación responsable de Stake (1975 - 1976), con el apoyo de Guba y Lincoln (1982), la evaluación democrática de McDonald (1976), la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977) y la evaluación como crítica artística de Eisner (1985). Mientras los modelos tradicionales se caracterizaban por contar con influencia cuantitativa, éstos se caracterizan por su influencia cualitativa. El primer momento expresado por Escudero (2003) es el período denominado “Tercera Generación”

o “Generación del juicio o valoración” y el segundo momento caracterizado por la eclosión de modelos es denominado “Cuarta Generación” o “Generación Sensible y Constructivista” según Guba y Lincoln.

Es así que esta “eclosión de modelos” da lugar a dos grandes grupos, los cuantitativos y los cualitativos, además de enriquecer considerablemente el vocabulario evaluativo. Se caracteriza por distanciarse ampliamente de las anteriores generaciones, haciendo una nueva apuesta por la evaluación. Es a partir de los años setenta que se da la consolidación de la investigación evaluativa. Se trata de una época caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica, contabilizándose más de cuarenta modelos propuestos en estos años (período de eclosión de modelos).

Tabla 4 *Características más importantes del Período pos Tyleriano.*

<i>Período pos Tyleriano</i>	
<i>Época del realismo y expansión</i>	<i>Época de la profesionalización</i>
<i>Tercera generación – Etapa del juicio o valoración</i>	<i>Cuarta generación – Etapa sensible y constructivista</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación se asocia a la toma de decisiones</li> <li>• Interés por rendir cuenta. El alumnado seguía siendo sujeto directo de la evaluación, pero además, profesores, medios, contenidos, experiencias de aprendizaje, la organización.</li> <li>• Cronbach incluye los cuestionarios, las entrevistas, y la observación como técnicas de evaluación</li> <li>• La evaluación sirve para rendir cuentas. Y éstas deben tener incidencia directa en los programas, los proyectos o las instituciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se produce una “eclosión” de modelos de evaluación</li> <li>• Aparecen los cualitativos, impregnados por la lógica del constructivismo. El interés se basa en la comprensión y reconstrucción de los acontecimientos educativos.</li> <li>• Es necesario fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias entre los participantes de un programa a través de la utilización de métodos participativos.</li> <li>• La evaluación es una herramienta que</li> </ul>

---

<p>Las decisiones deben mejorar la enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se incluye el término de “juicio”. Se valora el mérito o valor de los programas. El evaluador es un juez, que emite juicios.</li> <li>• Predomina la “evaluación criterial”. Scriven acuña los términos “evaluación formativa” y “sumativa”, o “evaluación intrínseca” y “extrínseca”.</li> </ul>	<p>facilita el empoderamiento, la emancipación de los individuos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Deja de hablarse de “medición”, para avanzar en el concepto de evaluación educativa</li> <li>• Aparecen modelos alternativos (“Evaluación respondiente” de Stake, “democrática” de McDonald, “iluminativa” de Parlett y Hamilton, la “evaluación como crítica artística” de Eisner, entre otros).</li> </ul>
---	--

---

**Nota.** Elaboración propia.

Esta evolución en la educación ha tenido una connotación radical de tal forma que para muchos constituye una nueva revolución educacional. La evaluación se ha convertido en una práctica universal, desde que Ralph W. Tyler considerado el padre de la evaluación educativa, desarrolló el primer método sistemático de evaluación e introdujo la evaluación por objetivos en el sistema educativo.

Este recorrido histórico de la evaluación permite reconocer claramente los objetivos que esta ha tenido que desempeñar en diferentes momentos. En una primera etapa de esta disciplina, inicialmente fueron los objetivos alcanzados en el programa de instrucción, extendidos luego a otras áreas del sector social, llegando a la comparación de los resultados frente a objetivos propuestos. En la segunda etapa, junto con los productos, se resaltó la importancia de los procesos y más recientemente, durante la tercera etapa, se incluyeron el contexto, los esfuerzos, insumos o estrategias generales de implementación, y los procesos y resultados organizacionales, internos y de impacto en la sociedad. Se pasó así, poco a poco, de una evaluación meramente académica o de aprendizajes, a la evaluación de programas y de instituciones.

Las transformaciones han tenido por finalidad la mejora de la calidad, motivo por el que han sido constantes, pasando de la evaluación por objetivos a la evaluación por logros e indicadores, luego a la evaluación por competencias y más recientemente a la evaluación de estándares (Cerdeña & Méndez, 2005).

Hasta aquí hacen referencia la mayoría de la literatura clásica, sin embargo, dado la necesidad de continuar avanzando en término de evaluación, en la actualidad se plantea una nueva corriente que para otros es un nuevo paradigma, denominado la “Quinta Generación de la Evaluación”.

#### **2.1.4 Paradigmas, Modelos y Enfoques de la Evaluación**

Antes de entrar en materia se considera importante definir lo que se debe de entender por paradigma, modelo y enfoque. En este caso, como paradigma se entenderá un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas y que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica (Thomas Kuhn, 1962). En ciencias sociales se usa para describir el conjunto de experiencias, creencias y valores que afectan la forma en que un individuo o comunidad percibe la realidad y la forma en que responde a esa percepción (Carbajosa, 2011; Cardona, 2013; Duque & Perdomo, 2014).

Un enfoque es la atención o interés particular sobre un objeto de estudio que parte de una consideración propia de un campo de conocimiento científico y que tiene como finalidad la comprensión del objeto de estudio, en este caso puede ser una evaluación con enfoque cuantitativo, cualitativo o mixto. En el campo educativo, los diferentes tipos, enfoques o modelos de evaluación han estado determinados por cada uno de los cinco paradigmas psicopedagógicos existentes: conductista, humanista, cognitivo, sociocultural y constructivismo.

Un modelo es una representación a escala reducida, una imitación o realización parcial o singular de la realidad definida desde un paradigma. Lo modélico es un intento de imitar

el ideal que muestra o contiene el paradigma lo cual es intangible e inalcanzable (Cardona, 2013). El modelo pasa a ser la herramienta conceptual o una representación física o mental de las características de un objeto, fenómeno o evento, con la intención de analizarlo y comprenderlo.

Al igual que no existe un criterio único de evaluación, tampoco se ha establecido una clasificación única de los modelos de evaluación. Su estudio se dificulta por la multiplicidad de enfoques y definiciones existentes. Cada uno de los modelos propuestos se fundamenta en diversos criterios, entre ellos el origen paradigmático, eje de análisis, enfoque metodológico e identificación de los elementos del objeto que serán valorados. A continuación, se citan dichas clasificaciones:

1. Según el eje o línea de análisis. El fundamento de esta clasificación radica en la polaridad que adoptan los diferentes modelos de evaluación para lo cual se han planteado 3 ejes o líneas de análisis (Castillo & Cabrerizo, 2010; Monedero, 2014).
  - a. Eje descriptivo: con sus polaridades de medida versus estimación. Se basan en el paradigma cuantitativo (modelo de evaluación cuantitativa centrado en la medición) y en el paradigma cualitativo (modelo de evaluación cualitativa centrado en la estimación).
  - b. Eje normativo: con sus polaridades norma versus criterio. Lo anterior se representa a través de la evaluación normativa y la evaluación criterial. En el primer caso se establecen grupos normativos como sistema de referencia, dando especial importancia a las calificaciones de los estudiantes o a las puntuaciones de los profesores en su práctica docente. Por el contrario, en el segundo caso, se apoya en criterios previos orientados a objetivos a alcanzar, favoreciendo la personalización didáctica al permitir determinar si los sujetos de estudio tienen las capacidades y los conocimientos que se esperaba que tuvieran en un momento determinado del proceso educativo.

- c. Eje de toma de decisiones: con sus polaridades toma de decisiones versus ausencia de decisiones. Este eje define a la evaluación sumativa (ausencia de decisiones y su fin primordial es la calificación escolar) y la evaluación formativa (implica la toma de decisiones con el fin de la mejora a lo largo del proceso).
2. Según la opción metodológica (Martín & Reyes, 2004; Monedero, 2014; Ruíz & Tejada 2001; Tejada, 1989):
- a. Modelos cuantitativos: comparten los presupuestos del enfoque empírico-analítico. Se orientan hacia los productos, hacen referencia al éxito fracaso de los objetivos, utilizan datos numéricos y los analizan fundamentalmente a través de operaciones estadísticas ya que buscan la objetividad. El evaluador se ubica al margen de los datos con una perspectiva desde afuera. La evaluación es ajena al contexto. Dentro de esta categoría aparecen varios modelos: el experimental, el enfoque sistemático, los de la pedagogía por objetivos, y el de toma de decisiones.
  - b. Modelos cualitativos: en 1972 se firma un acuerdo en la Conferencia de Evaluadores que tuvo lugar en Cambridge por el que se declaraba el comienzo de la corriente de evaluación cualitativa. A esta Conferencia asisten autores como McDonald, Hamilton, Stenhouse, Stake, etc., que reaccionan al enfoque tecnológico del modelo anterior y, parten de un enfoque fenomenológico y/o crítico. Se orienta hacia los procesos, considerando que debe ser valorada por los distintos agentes que intervienen en el proceso de evaluación. En este tipo de modelos, casi nunca se manejan datos numéricos y por ello, se realizan otro tipo de análisis. El evaluador con una perspectiva desde adentro que le permite comprender y explicar los fenómenos en relación con su ocurrencia a la realidad y se toma en cuenta las particularidades del contexto. A esta categoría pertenecen los siguientes modelos: la evaluación iluminativa, la evaluación respondente, la evaluación basada en la crítica artística, evaluación libre de objetivos o metas y la evaluación democrática las que ya fueron descritas anteriormente.

- c. Modelos mixtos: algunos autores plantean una postura de complementariedad de los paradigmas cuantitativo y cualitativo en la evaluación al igual que en la investigación. Al respecto Casanova (1998) comenta refiriéndose a otros autores: “es innecesaria una dicotomía entre los tipos de métodos y existen todas las razones (al menos en la lógica) para emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación de la evaluación del modo más eficaz posible” (p.27). La complementariedad de los paradigmas entraña un conocimiento de los recursos de ambos para su oportuna aplicación según los propósitos planteados, incluso contempla la posibilidad de que un instrumento proporcione información tanto cuantitativa como cualitativa. Se busca conciliar los paradigmas desde el punto de vista filosófico y epistemológico atribuyendo una raíz cognoscitiva común a los dos.
3. Basada en la identificación de los elementos del objeto que serán valorados, algunos autores los han clasificados en clásicos o tradicionales (desde la perspectiva empírico racionalista, conductista, cuantitativa) y en alternativos (de perspectiva constructivista y diseño cualitativo) (Cardoso, Vanegas & Cerecedo, 2015).

Con base en lo anterior se evidencia que, en la evaluación educativa los problemas se plantean y resuelven desde la perspectiva de alguno de los paradigmas principales que permiten integrar lo ontológico, epistemológico y lo metodológico (Cano, 2009; Carbajosa, 2011; Rivera & Piñero, 2010). Al ser los paradigmas esquemas básicos de interpretación de la realidad, los procesos de enseñanza aprendizaje y los procesos de evaluación han recibido la influencia de los diferentes paradigmas psicológicos y educativos (Duque & Perdomo, 2014), determinando sus rasgos característicos en un momento determinado. A continuación, se describen los paradigmas que han determinado el proceso de evaluación:

### **1. Paradigma positivista (conductista-eficientista-racionalista)**

El paradigma positivista concibe la realidad como externa y objetiva. Este paradigma está relacionado con una concepción conductista de la enseñanza, por lo tanto, es importante describir como es vista la enseñanza desde esta concepción.

Desde la teoría del aprendizaje denominada conductista, la enseñanza es vista como una forma de adiestramiento, teniendo que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales para centrar su estudio en la conducta como un proceso observable, por lo tanto, utiliza para su estudio métodos objetivos, como la observación y la experimentación. La enseñanza está centrada en el profesor quien es una persona dotada de competencias aprendidas que transmite conforme a una planificación realizada en función de objetivos específicos determinados a priori; en este sentido, el alumno es considerado como un receptor y su misión es aprender lo que se le enseña, recordando entonces que el sentido de la evaluación se dirige hacia los productos del aprendizaje y no a los procesos, en donde lo que interesa saber es el alcance sin ir más allá en busca de los procesos cognitivos, afectivos, etc. que intervienen durante el aprendizaje. Por lo tanto, desde el paradigma positivista relacionado con una concepción conductista de la enseñanza, la evaluación es entendida como una medida, destacando la importancia de lo observable, medible y cuantificable, con la pretensión de proporcionar al proceso de evaluación la máxima objetividad posible. En resumen, la evaluación se centra en la medición y en lo cuantificable (Duque & Perdomo, 2014).

La evaluación desde el paradigma positivista adquiere un enfoque cuantitativo. La evaluación pasa a concebirse como un proceso racional de recogida de información diseñado al margen del contexto y que opera bajo objetivos preestablecidos y normas formales, enfatizando la fase de medición bajo los criterios de validez y fiabilidad. Por tal razón, predominó el uso de técnicas y procedimientos para recoger sus resultados, centrándose en la aplicación de test como una forma objetiva de verificar el alcance de un resultado brindándole una determinada calificación. Ante esto, se determina que los esfuerzos de la evaluación se centran en el estudio de la conducta (teoría conductista), en lo que los hombres hacen y no en lo que piensan y sienten. En este sentido, la evaluación bajo el enfoque conductista se constituye en un controlador que refuerza la conducta esperada y autoriza el paso hacia la siguiente fase. Entre sus principales características se destacan las siguientes:

- La realidad es única, se puede controlar y predecir dado que se caracteriza por un orden mecánico y estable.
- Es un diseño cerrado lógico deductivo conformado por conceptos, definiciones operacionales, recolección de datos, comprobación de hipótesis, análisis e informes para ratificar o desechar la hipótesis.
- Busca identificar relaciones causales predominantes previamente establecidas con base en un marco teórico.
- Se establecen generalidades como afirmaciones verdaderas y con independencia del contexto con base en las relaciones de causalidad dado que cada acción es el resultado de otra que la precede.
- El investigador emplea conceptos y definiciones operacionales de los mismos.
- El papel del investigador debe ser neutro y acrítico por lo tanto debe eliminar toda subjetividad y mantenerse al margen del hecho investigado. En este paradigma la relación sujeto objeto no debe existir.
- Utiliza información previamente delimitada y reducida solamente a las variables que se deben observar. Esta delimitación es establecida solamente por el investigador.
- Transmite información por medio de números y medidas requiriendo garantizar la objetividad; para ello utiliza procedimientos estáticos y sin la intervención del investigador.
- La información se entrega en un reporte final que se expresa en un informe objetivo y ajeno tanto al investigador como al investigado.

Dentro de este paradigma se ubican los denominados Modelos Clásicos de la Evaluación siendo su máximo representante Tyler. Este grupo incluye todos los modelos de consecución de metas y pretenden evaluar en qué medida se alcanzan las metas u objetivos de un programa educativo. Algunos los denominan modelos decisionales o de facilitación de decisiones y están al servicio de las personas o instancias que deben tomar decisiones. Perteneciente a este grupo de modelos están los siguientes (Arenas, 2018; Cano, 2009; Castillo & Cabrerizo, 2010; Martín & Reyes (2004); Méndez & Monescillo, 2002; Monedero, 2014; Mora, 2004; Morales, 2001):

a. Modelos de evaluación por objetivos:

- Modelo de Tyler (1940): proporcionaba información a los tomadores de decisiones acerca del alcance de los objetivos de un programa al basarse en la coincidencia entre los objetivos y los resultados reales. Gracias a este modelo se logró distinguir dos términos que eran utilizados como sinónimos: evaluación y valoración.
- Modelo de evaluación de Metfessel y Michael: es considerado una ampliación del método Tyleriano al especificar una serie de criterios para la valoración del resultado.
- Modelo de evaluación de Edward Suchman: lo interesante de este modelo a diferencia de los anteriores, es el planteamiento de que la evaluación debía disponer de la lógica del método científico y por lo tanto habla de investigación evaluativa, planteándola como una investigación aplicada conservando siempre el propósito de determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado esperado.

b. Formulación de juicios: son diseños de evaluación en los que las conclusiones de los evaluadores son determinantes a la hora de decidir sobre la bondad de una intervención o de un programa educativo. Se menciona que la mayor parte de responsabilidad compete a la figura del evaluador que como “experto” que emite “juicios” y que serán decisivos a la hora de mantenerlos, modificarlos o evaluarlo. Aquí se encuentran los Modelos de Acreditación.

c. Modelos facilitadores para la adopción de decisiones: denominados así ya que el propósito de estos estudios es proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones. Cronbach (1963) fue el primero que planteó que la evaluación debía ser reorientada y pasar a ser una ayuda para que los administradores tomaran decisiones más acertadas acerca de cómo orientar los programas o instituciones dando origen al Modelo de Planificación Educativa. Posteriormente, Stufflebeam (1966, 1967) introdujo la idea de que la evaluación debía ayudar a los

educadores a tomar y justificar decisiones que pudieran satisfacer más las necesidades de los estudiantes. El Modelo de Stufflebeam y Shinkfield engloba cuatro tipos de evaluación recogidos en las siglas C.I.P.P. (análisis de sistema): evaluación del Contexto, evaluación de Entrada (Input), evaluación del Proceso y evaluación del Producto (Output) (Martín & Reyes, 2004). Más recientemente otros autores como Alkin (1969) y Guba (1978) han contribuido al desarrollo del concepto de la evaluación centrada en las decisiones y orientada a la administración. En particular el Modelo C.S.E. (debe su nombre al hecho de haberse desarrollado en el Centro para el Estudio de la Evaluación de la Universidad de California) de Alkin tiene sentido cuando hay que decidir entre la adopción, mejora o extinción de un programa educativo que ya está experimentado.

## **2. Paradigma interpretativo (humanístico-naturalista-fenomenológico)**

Se centra en el mundo de los significados y los valores desarrollados dentro de la organización y que conforman su «cultura», o sea, estudia el significado de las acciones humanas y de la vida social, acentuando el carácter ambiguo, incierto y complejo de ésta, es así que la evaluación se concibe como un proceso subjetivo de interpretación de los fenómenos educativos, aceptando su multidimensionalidad y ambigüedad, como medio para clarificar e interpretar los fenómenos educativos.

Frente al vacío socioafectivo dejado por el paradigma conductista de la enseñanza, surge el paradigma humanista en donde se plantea que el aprendizaje máximo de cada alumno está en función de su desarrollo integral, como persona humana distinta de los demás y como miembro constructivo de una sociedad. Es así que, ante la inoperancia del paradigma conductual en el aula, surge como alternativa el paradigma cognitivo como teoría del aprendizaje, cuyo fundamento básico es el organicismo entendido como una totalidad, donde la mente es la que dirige la persona y no los estímulos externos como en el conductismo (Carbajosa, 2011). Este modelo se subordina al aprendizaje del alumno y la evaluación se orienta a valorar los procesos y los productos, siendo preferentemente formativa y criterial. Este paradigma sea enriquecido de la teoría constructivista de Jean

Piaget (1952), de la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner (1960) y de la teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel (1963) y desde esta perspectiva, se explica que el ser humano construye esquemas de aspectos cognoscitivos, sociales y afectivos día a día como resultado de su relación con el medio que le rodea (Duque & Perdomo, 2014).

Contrario al positivismo, el paradigma interpretativo (humanista, naturalista, fenomenológico, descriptivo) de orientación cualitativa, entiende la evaluación como una estimación. Este paradigma surge con el objetivo de corregir las limitaciones del paradigma positivista. Utilizado inicialmente en el campo de la investigación sociológica, pasó al ámbito educativo no para evaluar en principio a los alumnos, sino para evaluar los diseños curriculares. Hoy en día está más orientada a la valoración de los procesos (proceso educativo), que a la valoración del producto (resultado final) y pretende comprender los valores, creencias y significados de las personas que están inmersas en la situación evaluada, lo que supone por parte de cada persona una autointerpretación de lo realizado.

La evaluación es considerada parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje y no solo como la acción terminal. En este sentido, se valoran tanto los procesos como los productos y, es preferentemente formativa y constructora de criterio. Es así que la finalidad de ésta son los procesos cognitivos, razón por la cual, dentro de este enfoque, la inteligencia se considera como la potencia capaz de procesar y estructurar la información, para mejorar el cociente intelectual y elevar así la competencia, por lo tanto, la evaluación se constituye en un medio que debe guiar al docente hacia la reflexión y el mejoramiento de sus prácticas académicas.

Es así que este paradigma se basa en la indagación fenomenológica, usando aproximaciones cualitativas para entender de manera inductiva y holística el comportamiento humano (la realidad) en un contexto específico, mientras que el positivista usa enfoques cuantitativos y experimentales para contrastar generalizaciones utilizando para ello el método hipotético-deductivo. Sus rasgos más importantes son los siguientes:

- Se considera la realidad como múltiple dado que cada una es única e irrepetible caracterizada por un orden dinámico creado por la acción y la asignación de significados.
- Es un diseño abierto que valora lo esperado o no, lo común pero especialmente lo singular.
- Busca comprender el fenómeno. La teoría emerge de los datos y el investigador intenta averiguar cuáles son los esquemas explicativos de los fenómenos para darles sentido.
- Se puede establecer hipótesis descriptivas sobre casos particulares y, por lo tanto, contextualizadas espacio temporalmente; dado que todo se influye mutua y simultáneamente, no existen relaciones de causalidad.
- Utiliza conceptos sensibles que captan significados y emplea descripciones de estos para aclarar las múltiples facetas del concepto.
- El investigador está inmerso en el hecho investigado, interpreta, participa y explora asumiendo su subjetividad y haciéndola explícita. La interdependencia sujeto objeto se concibe como imprescindible.
- Toma información que surge de la interacción con base en categorías que pueden ser ampliadas en el desarrollo de la investigación, la información que obtiene es textual y sobre ella se infiere más allá de éste. Durante el proceso se replantea la pregunta de la investigación y ésta sugiere la dirección de la información que se requiere.
- Transmite información por medio de registros del lenguaje original para conservar el significado, por lo tanto, utiliza instrumentos que le permitan aproximarse a la realidad y conocerla en la forma más directa posible.
- La información es permanente y busca ampliar la comprensión y el compromiso de los implicados en el hecho investigado. Se negocian significados y se establecen acuerdos.

Es una época caracterizada por lo que se denominó “eclosión de modelos” lo que dio lugar a dos grandes grupos, los cuantitativos y los cualitativos, además de enriquecer considerablemente el vocabulario evaluativo. Se caracteriza por distanciarse ampliamente

de las anteriores generaciones, haciendo una nueva apuesta por la evaluación. Se trata de una época caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica, contabilizándose más de cuarenta modelos propuestos en estos años.

Estas propuestas alternativas, pretenden alejarse del tradicional modelo positivista, tratando de incorporar los principios de un nuevo modelo, el antropológico y naturalista, constituyendo un concepto de proceso (Imbernón, 1993). Tales principios y modelos repercuten de un modo relevante en el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes que, se verá directamente influenciada por los principios de una nueva forma de entender el proceso de enseñanza aprendizaje como era el constructivismo, surgiendo así la denominada generación “sensible y constructivista” que según Escudero (2006) se apoya en dos elementos fundamentales: 1. La metodología constructivista y 2. La evaluación respondiente de R. Stake (1976).

Desde esta perspectiva, la evaluación será entender y valorar los procesos y resultados de la intervención educativa, planteándose como una evaluación sensible a los cambios y que forma parte de un sistema abierto, complejo y cambiante como es la enseñanza. Así, bajo este paradigma se encuentran los modelos denominados alternativos que enfatizan el papel de los propios participantes en el programa o proceso educativo y no el papel de los que deben tomar decisiones. Dada esta característica se le ha denominado también evaluación participativa siendo el representante de esta corriente Robert Stake, al plantear un modelo con un enfoque global (holístico) y naturalista, orientado hacia el servicio.

Los modelos más representativos bajo el paradigma interpretativo son los siguientes (Arenas, 2018; Cano, 2009; Castillo & Cabrerizo, 2010; Martín & Reyes (2004); Méndez & Monescillo, 2002; Monedero, 2014; Mora, 2004; Morales, 2001):

- a. Evaluación libre de metas o evaluación centrada en el consumidor/cliente (atención al cliente): propuesto por Michel Scriven (1973) quien en su papel de evaluador se dio cuenta de cómo los evaluadores se veían condicionados por los objetivos de los programas que pretendían evaluar, sesgando en muchas ocasiones los resultados de

sus análisis. Para impedir este hecho y liberarse de las limitaciones impuestas por el conocimiento previo de las metas de los proyectos, propuso que los evaluadores no solo debían de calibrar el valor de los fines educativos y el de los resultados previstos, sino también aquellos otros productos obtenidos, no pretendidos, pero que pudieran ser incluso más relevantes que los anteriores. En resumen, busca los resultados reales obtenidos por el programa, sin determinar por anticipado sus objetivos para no limitar la identificación de sus efectos posibles, entre ellos, los resultados no anticipados y los efectos imprevistos.

- b. Modelo de evaluación respondiente o evaluación sensitiva de Stake (1975 - 1976): se le denomina así porque incide más sobre las acciones reales (lo que está ocurriendo), que sobre las intenciones iniciales (objetivos). Este modelo focaliza su atención en el proceso y debe responder a lo que el cliente realmente necesita. La evaluación la proponen y la llevan a cabo los agentes de la acción educativa (profesores, órganos directivos escolares, etc.) (Martín & Reyes, 2004).
- c. Modelo de evaluación iluminativa, desarrollado por Parlett y Hamilton (1976). Sus fines consisten en estudiar las consecuencias de la implantación de un proyecto o programa innovador, cómo funciona, cómo es influido por las situaciones escolares y qué ventajas o desventajas le ven quienes están directamente implicados. Su objetivo consiste en descubrir lo que los alumnos y profesores participantes experimentan y cuáles son los aspectos más importantes. Busca clarificar los hechos y comprender las situaciones que se presentan en el programa, desde distintas perspectivas. Se centra en el análisis de los procesos de negociación que tienen lugar en el aula (Martín & Reyes, 2004).
- d. Evaluación como crítica artística: se debe a Eisner (1979) la visión de la evaluación como un proceso similar al realizado por los expertos cuando enjuician el valor de una obra de arte, especialmente el literario. A nivel educativo sería el propio profesor el experto que juzga los procesos educativos, comprendiéndolos profundamente y como fruto de esta comprensión es capaz de describirlos, interpretarlos y valorarlos respetando el desarrollo natural de la enseñanza.

Los modelos antes mencionados muestran ciertas distancias entre sus aportaciones, sin embargo, todas tienen en común la adopción de fundamentos epistemológicos y metodológicos naturalistas para conocer, analizar y explicar los fenómenos y los procesos conforme a su naturaleza social, política y ética. Estos modelos cualitativos que tienen por finalidad intentar interpretar los hechos humanos se contraponen a la perspectiva científico-cuantitativa que quiere medir objetivamente los fenómenos humanos.

### **3. Paradigma socio crítico (socio histórico, sociocultural, histórico cultural, ecológico contextual, holístico, sistémico)**

La realidad plantea la necesidad de un nuevo paradigma en la evaluación a partir del agotamiento de los paradigmas tradicionales. Diferentes estudios hacen referencia a un nuevo paradigma holístico denominado “Paradigma Sistémico de Evaluación” denominados por otros como Paradigma para la Calidad en el cual se considera la evaluación como un verdadero proceso de investigación social y que de alguna manera se considera la génesis de la llamada “Quinta Generación de Evaluación”.

Se expresa que estamos en un período de transición en que las insuficiencias de paradigmas tradicionales son patentes, sin embargo, no está todavía claro el concepto, la estructura y la articulación del nuevo paradigma que deberá sustituirlo. Este período se está caracterizando por las siguientes circunstancias: 1. Al tiempo que se sofistican los conceptos, se mantienen las prácticas. 2. Se produce una especie de enmascaramiento de prácticas “evaluadoras” tradicionales, ocultas tras novedosos e imaginativos apellidos de la evaluación (Alcaraz, 2015a; Muñoz, 2007).

Con base en lo anterior, surge la gran interrogante: ¿Por qué la necesidad de un nuevo paradigma en evaluación? Para ello se deberá recordar los aspectos más importantes de cada generación de la evaluación que ya fueron abordados anteriormente.

La primera generación centra su atención en el estudiante (evaluado) y en los instrumentos (test) como medida para determinar si los estudiantes dominaban los

contenidos de las materias. Los términos de medición y evaluación eran considerados sinónimos y se utilizaban por igual. El papel del evaluador era el del técnico experto, se limitaba a la aplicación de los instrumentos de evaluación para medir cualquier atributo por lo que la evaluación adquiere un carácter tecnicista (Reyes, 2001).

La segunda generación, proporciona un marco de referencia respecto al proceso educativo como un todo (no solo evalúa a los estudiantes, sino que además toma en cuenta otros aspectos) y permite conocer las fortalezas y debilidades del currículo. El rol del evaluador es de descriptor y medidor. La evaluación se interpreta como algo que involucra la medición (Reyes, 2001).

La tercera generación, aparece al introducir el término juicio en la evaluación y el evaluador se convierte en un juez, manteniendo las cualidades de las generaciones anteriores (técnica y descriptiva). Dentro de esta generación aparece la Evaluación por la Toma de Decisiones. La tarea principal del evaluador consiste en obtener y procesar sistemáticamente la información a fin de que pueda ser usada por quienes han de tomar decisiones, aunque esas puedan ser influidas por la experticia y conocimiento del evaluador (Reyes, 2001).

Estas tres generaciones se caracterizan por basarse en una estrecha relación entre el evaluador y el evaluado, sin tener en cuenta a otros actores, ni sus valores o construcciones, por lo que pudiera decirse que estos paradigmas descansan en el rigor con que se toman los datos y los posteriores análisis estadísticos que se hagan, ya que sólo lo mensurable lo consideran realidad. Esto determina el paso a una nueva generación de evaluación.

La cuarta generación o de Negociación, descansa sobre el paradigma interpretativo o hermenéutico al adoptar una postura distinta a la positivista dado que asume la realidad no como algo que se encuentra objetivamente “fuera”, sino como construcciones de la gente, frecuentemente bajo la influencia de una variedad de factores sociales y culturales, que pueden conducirlo a construcciones compartidas. Los resultados de la evaluación no son descripciones que indican cómo funcionan las cosas, sino que constituyen construcciones

significativas de los actores. El evaluador, dentro de este paradigma, pierde su característica de juez, convirtiéndose en un investigador de procesos capaz de construir hechos que le permitan comprender el acto de aprender y por lo tanto de valorarlo (Reyes, 2001).

El momento actual de la evaluación no está del todo claro, dado que a la vez que se aumenta la terminología referida a la evaluación y se modernizan términos, las prácticas más propias de la calificación aún se mantienen, por lo tanto, es a esta situación lo que se le llama el nacimiento de “la quinta generación de la evaluación”, la “generación perdida o ecléctica”. Lo que está claro es que la evaluación actual en su quinta generación promueve una evaluación de calidad, destacando algunos rasgos característicos planteados por Mejía (2012):

1. Es holística e integrada
2. Contextualizada
3. Coherente con el proyecto educativo
4. Formativa
5. Y regida por la ética formal y sustancial.

La tendencia actual en materia de evaluación apunta hacia la cualificación más que a la cuantificación. Se habla de una evaluación por competencias la cual apunta a satisfacer las necesidades imperantes de las sociedades actuales, por lo que Mejía (2012) plantea que, en una evaluación basada en competencias, parte de los siguientes criterios:

1. Definir desde un inicio las condiciones en las que los sujetos serán evaluados
2. Establecer criterios y ponderaciones en conjunto con el sujeto evaluado
3. Diseñar instrumentos variados (ponderando la examinación en contenidos
4. Formular estrategias de aplicación de pruebas para evitar el plagio, la copia parcial o total de productos
5. Basarse en otras opiniones para interpretar datos cualitativos, es decir hacer uso de la coevaluación y la heteroevaluación
6. Valorar y enjuiciar los procesos y productos antes de determinar valores escalares, es decir, cualificar para cuantificar

7. Tener la posibilidad de evaluar de manera potencial, lo que significa poder establecer parámetros evaluativos no previstos en las temáticas de clase, pero posiblemente deducibles
8. Emitir resultados tanto numéricos como descriptivos
9. Utilizar los resultados, principalmente los cualitativos, para replantear el ejercicio didáctico.

Así se ha concebido lo que para algunos se denomina Paradigma Ecológico Contextual (histórico social, sistémico), desarrollado por L.S. Vigotsky a partir de 1920. Plantea que el individuo no es la única variable en el aprendizaje, sino que entran en juego una serie de variables (sociales y culturales) que no solo apoyan el aprendizaje, sino que son parte integral de él. Su modelo de enseñanza – aprendizaje está centrado en la vida y en el contexto socio – cultural y natural, con el fin de favorecer el aprendizaje significativo a partir de la experiencia. El aprendizaje es contextual y compartido.

Este nuevo paradigma debe entender la organización como sistemas políticos, donde los participantes son actores políticos con sus propios objetivos y estrategias, y donde, en consecuencia, surgen coaliciones y pactos para lograrlos. Como se mencionó anteriormente, surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretende superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni solo interpretativa.

La evaluación que propugna es cualitativa, formativa e integradora, requiriendo la intervención de todos los participantes. Aquí el evaluador y el evaluado constituyen un solo grupo para definir el qué y para qué se evalúa llegando a un consenso sobre la definición de los criterios que van a servir como puntos de referencia para dicha evaluación. Entre las estrategias más aconsejables para la evaluación se mencionan: la observación sistemática, el estudio de casos, los cuestionarios, las escalas, los registros de observación y las entrevistas.

De forma general concibe la evaluación, como un proceso flexible de análisis e interpretación de sucesos que conduce a la reflexión y la transformación de la comunidad. Obedece a una toma de decisiones participativa y posibilita nuevos espacios de gestión institucional mediante la reflexión sobre la acción de los diferentes grupos.

El modelo más representativo es el de la Evaluación Democrática de McDonald (1983). En esta línea se identifican 3 modelos (Cano, 2009; Castillo & Cabrerizo, 2010; Martín & Reyes (2004); Méndez & Monescillo, 2002; Monedero, 2014; Mora, 2004; Morales, 2001):

- Los Modelos Burocráticos: La evaluación es demandada por las agencias gubernamentales para argumentar y justificar la distribución de recursos educativos. El evaluador acepta los valores de la autoridad, y ofrece la información necesaria para la obtención de objetivos políticos.
- Los Modelos Autocráticos: La evaluación se realiza como un servicio condicional a las agencias que tienen poder para la distribución de recursos. El evaluador actúa como consejero experto.
- Los Modelos Democráticos: La evaluación se realiza como un servicio de información a la comunidad sobre las características del programa educativo. Se basa en la negociación, la confidencialidad y accesibilidad. El investigador es un agente honesto, su rol fundamental es democratizar el conocimiento.

Tabla 5 *Resumen de los Paradigmas de la Evaluación.*

<b>Paradigma Positivista</b>	<b>Paradigma Interpretativo simbólico (humanístico)</b>	<b>Paradigma Socio crítico</b>
Teoría del aprendizaje: Conductismo	Cognitivismo (psicogénesis)	Cognitivismo (sociohistórica)
Científico - Racional Objetivista Naturalista De la simplicidad	Hermenéutico Subjetivista Fenomenológico De la complejidad	Socio político Ecológico Sistémico De la complejidad
Conocimientos científicos como verdades absolutas	Conocimientos científicos provisorios, en permanente construcción	

<p>El concepto de evaluación se asume como medición y se dirige a verificar el cumplimiento de objetivos preestablecidos</p>	<p>Se perfila un nuevo concepto de evaluación, relacionada con adjudicar un valor y la toma de decisiones, con miras a contar con información en diferentes momentos del proceso formativo, identificar aspectos a mejorar y adelantar estrategias que garanticen el cumplimiento de los objetivos</p>	<p>La evaluación es un proceso de comprensión apoyado en la gestión participativa y democrática de los participantes en el marco de una cultura de la autocrítica, del análisis holístico y del debate contextualizado y procesual que toma en cuenta todos los elementos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para construir y compartir criterios, metas, recursos y condiciones que generen procesos de autorregulación permanentes</p>
<p>El papel del investigador debe ser neutro y acrítico por lo tanto debe eliminar toda subjetividad y mantenerse al margen del hecho investigado. En este paradigma la relación sujeto objeto no debe existir</p>	<p>El investigador está inmerso en el hecho investigado, interpreta, participa y explora asumiendo su subjetividad y haciéndola explícita. La interdependencia sujeto objeto se concibe como imprescindible</p>	<p>El evaluador se convierte en un auténtico agente de cambio, actúa como investigador, es quien posee el conocimiento y la información para emitir los juicios valorativos para la toma de decisiones pertinentes, de acuerdo con las necesidades que se presenten</p>

<b>Modelos de evaluación más representativos:</b>		
Modelo de evaluación orientado hacia los objetivos (Tyler)	Modelo de atención al cliente de Scriven (1973) y contraposición de Owens (1973)	Modelo de Evaluación Democrática de McDonald (1983)
Modelo de evaluación basado en la toma de decisiones:	Modelo de evaluación respondiente de Robert Stake (1976)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación educativa (Crombach)</li> <li>• CIPP (Stufflebeam)</li> <li>• CSE (Alkin)</li> </ul>	Modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977)	
	Modelo de evaluación basado en la crítica artística, propuesto por Eisner (1977)	

**Nota.** Elaboración propia.

### **Resumen comparativo de los modelos de evaluación más representativos**

En este acápite se comparan los modelos de evaluación más representativos atendiendo a las categorías de análisis seleccionadas para tal fin (Franco, Marcano & Camacho, 2007):

1. Definición de evaluación: según lo planteado por los distintos autores en relación a la definición de evaluación se destacan las siguientes posiciones:

Tyler, Scriven y Stake la ubican en el ámbito de la educación, aunque en niveles distintos porque:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tyler la considera como la comparación de resultados del aprendizaje de los estudiantes</li> <li>• Scriven la plantea como la constatación del valor de la enseñanza</li> <li>• Stake sostiene que evaluar implica</li> </ul>
--	--

	<p>describir y juzgar un programa educacional con base en un proceso de razonamiento formal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para Tyler y Scriven la evaluación significa un proceso de comparación, pero, mientras el primero se ubica en los resultados del aprendizaje, el segundo considera además de los resultados, los procesos de la enseñanza, los cuales deben ser comparados con otros objetos distintos a la hora de satisfacer las necesidades del consumidor</li> </ul>
<p>Stufflebeam y Elliot Eisner, consideran que la evaluación es el proceso de proporcionar información, útil y descriptiva acerca del valor de las metas, la planificación y el impacto de un objeto determinado (Stufflebeam) y para Eisner se requiere comunicar al público lo observado, reconstruido en forma de una narración argumentada.</p>	
<p>Scriven la considera como la determinación sistemática y objetiva del valor de algún objeto para emitir juicios basándose en pruebas acumuladas.</p>	
<p>Guba – Lincoln y Elliot Eisner, ven a la evaluación como proceso o actividad que debe ser desarrollada por expertos en el área de la evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guba y Lincoln señalan que es un proceso en el cual los evaluadores y sus participantes efectúan una construcción de lo evaluado</li> <li>• Elliot Eisner la asume como una actividad compleja de expertos a través de la cual se aprecian y experimentan las cualidades de la evaluación</li> <li>• Guba y Lincoln ubican a la evaluación en el ámbito de la investigación y en un contexto más amplio que se ubica en el entorno social</li> </ul>

2. Con base en los propósitos de la evaluación:
  - a. En el caso de Tyler tiene como propósito el logro de cambios
  - b. Para otros servir de fundamento para la toma de decisiones (Stufflebeam)
  - c. En Stake, Guba y Lincoln, su propósito es básicamente de carácter investigativo bien sea para recolectar datos descriptivos y de juicio procedentes de distintos usuarios (Stake); llevar a cabo experimentos de campo para determinar valores y factores motivacionales, así como promover el pluralismo metodológico (Guba y Lincoln).
  
3. Función del evaluador: para esta categoría solo ofrecen información los modelos de evaluación propuestos por Stufflebeam, Scriven y Stake, según los cuales el evaluador asume una función preponderantemente técnica; sin embargo, para el primer autor el evaluador debe proporcionar informaciones útiles para ayudar a la toma de decisiones racionales y abiertas; Scriven siguiendo esta misma línea sostiene que el evaluador debe ayudar a los profesionales a proporcionar productos y servicios de alta calidad y gran utilidad para los consumidores y Stake afirma que al evaluador le toca describir y juzgar por completo un programa.
  
4. Proceso metodológico:
  - a. Tyler señala que se deben ordenar los objetivos en forma jerárquica
  - b. Scriven afirma que el evaluador debe dedicarse a investigar los efectos que éste, provoca independientemente de sus objetivos
  - c. Tyler sostiene que se deben seleccionar y diseñar instrumentos y herramientas que permitan cuantificar el logro de los objetivos
  - d. Se constituye en un proceso investigativo atendiendo al modelo de evaluación y al tiempo en que se produjo, de lo cuantitativo (Tyler, Stake, Stufflebeam, Scriven, Guba y Lincoln) a lo cualitativo
  - e. El diseño metodológico cumple con una determinada organización. Tyler sostiene que, primero se deben ordenar los objetivos; seguido de la definición de estos; luego, explicar los propósitos de las estrategias evaluativas y, por último, seleccionar y diseñar instrumentos y herramientas que permitan

cuantificar. Stufflebeam por su parte, propone el método CIPP el cual considera en primer lugar, la evaluación del contexto seguido de la evaluación de entrada y de la evaluación del proceso para culminar con la evaluación del producto. Stake propone un modelo que se desarrolla en dos momentos; en el primero, se identifican las expectativas e intenciones del programa y se elabora una matriz descriptiva de intenciones a través de un análisis de contingencias lógicas y, un segundo momento en donde se elaboran variables e indicadores para observar la realidad y así llegar a una segunda evaluación o análisis de congruencia o comparación entre la realidad o idealidad; en este momento, según el autor, se diseña una matriz de observaciones. Entre los modelos de evaluación menos estructurados están el de Scriven, para quien la evaluación descansa sobre las necesidades del consumidor más que sobre los objetivos e interacciones del productor. Guba y Lincoln plantean que su modelo se centra en los planteamientos del modelo naturalista apoyado en un estudio de campo, donde no existe una explicación única, sino múltiples verdades sujetas al caso particular que se quiere describir.

#### 5. Aportes y críticas a los modelos:

Modelo	Aportes	Críticas
Evaluación por objetivos (Tyler)	<p>Constituye la realización práctica de procesos de evaluación sistemática orientada a la medida de los logros/metras.</p> <p>Determina logros de los objetivos propuestos en función de los resultados.</p> <p>Utiliza test con estándares.</p> <p>Diagnostica deficiencias.</p> <p>Proporciona guías para mejorar el programa.</p> <p>Asegura estandarización de medidas de resultados.</p> <p>Permite jerarquizar los objetivos propuestos.</p>	<p>Le otorga excesiva importancia al rendimiento.</p> <p>Se considera a la evaluación como un proceso terminal centrado en los objetivos y metas.</p>

<p>Evaluación sin referencia a objetivos (Scriven)</p>	<p>Desarrolla el concepto de necesidades como base de la evaluación.</p> <p>Propone una evaluación sin referencia a objetivos.</p> <p>Aporta conceptos evaluativos como metaevaluación y evaluación libre de objetivos.</p> <p>Establece diferencia entre evaluación formativa y sumativa.</p> <p>Establece una lista de control para chequear tareas como parte del proceso de evaluación.</p>	
<p>Evaluación orientada a la decisión (Stufflebeam)</p>	<p>Destaca la evaluación sobre el proceso.</p> <p>Evaluación del contexto, de entrada, del proceso y de producto.</p> <p>Evaluación más global y sistemática.</p> <p>Permite ir tomando decisiones sobre la marcha.</p>	
<p>Evaluación basada en la crítica artística (Eisner)</p>	<p>Establecer la necesidad de comunicar al público lo observado.</p> <p>Realiza el análisis educativo desde 4 dimensiones: descripción, interpretación, evaluación y generalización.</p> <p>El evaluador observa 5 dimensiones (la intencional, estructural, curricular, pedagógica y propia evaluativa) para hacer un análisis integral.</p> <p>Contrasta la opinión de los distintos actores.</p> <p>Trata de capturar lo relevante que ocurre en el aula.</p> <p>Es cualitativa y procesal.</p>	<p>Escasez de garantía ofrecida por el desarrollo de sus procedimientos de justificación metodológica, de búsqueda de evidencias, de consecución de validez y fiabilidad.</p>
<p>Evaluación respondente (Stake)</p>	<p>Propone dos tipos de análisis: el de congruencia (búsqueda de diferencias entre lo propuesto y lo observado) y de contingencia.</p>	<p>El modelo demanda la elaboración de una matriz</p>

	Implementa una matriz descriptiva de intenciones y observaciones y otra Valorativa en donde se expresan juicios absolutos o relativos. Destaca la importancia de las opiniones emitidas por los diferentes actores.	valorativa paralela a la descriptiva que permita la comparación interna.
Evaluación Naturalista (Guba y Lincoln)	El proceso está impregnado de creencias y percepciones de los evaluadores y del contexto. Hay una relación dialéctica y hermenéutica. La evaluación es un proceso local. Propone un cambio en la concepción de la evaluación y en el rol del evaluador.	Carácter subjetivo. Sus resultados no se pueden generalizar.

*Nota.* Tomado de Franco, Marcano & Camacho, 2007.

Con base en la revisión bibliográfica efectuada acerca de los paradigmas y modelos de evaluación se concluye lo siguiente:

- En la realidad, raramente la evaluación se desarrolla bajo uno solo de los paradigmas de forma «pura», sino que en la práctica se utilizan elementos de ambos, por lo que puede decirse que en lo que a evaluación se refiere coexisten ambos paradigmas (Castillo & Cabrerizo, 2010).
- Cada paradigma ha colocado un rasgo característico en la evaluación y es así que, desde el paradigma positivista, la evaluación se concibe como un proceso racional de recogida de información diseñado al margen del contexto y que opera bajo objetivos preestablecidos y normas formales, enfatizando la fase de medición bajo los criterios de validez y fiabilidad. Desde el paradigma interpretativo, la evaluación es un proceso subjetivo de interpretación de los fenómenos escolares, aceptando su multidimensionalidad y ambigüedad, como medio para clarificar e interpretar los fenómenos organizados desde la escuela, y admitiendo la existencia de componentes ocultos, ambiguos, indeterminados y conflictivos. Y para el paradigma sociocrítico, la

evaluación es un proceso flexible de análisis e interpretación de sucesos que conduce a la reflexión y la transformación de la comunidad, obedeciendo a una toma de decisiones participativa y posibilitando nuevos espacios de gestión institucional mediante la reflexión sobre la acción de los diferentes grupos.

- Ante tal situación Cano (2009) expresa que el paradigma positivista se identifica con el movimiento de eficacia escolar, con la búsqueda de la calidad entendida como excelencia y con el uso de instrumentos y estrategias de evaluación que aporten soluciones objetivas y técnicas, mientras los paradigmas que incorporan la subjetividad (interpretativo y sociocrítico), se relacionan más con la mejora de la escuela, con la calidad entendida como éxito de todos y con el uso de instrumentos y dinámicas para la comprensión, buscando la mejora colectiva.
  
- Se observa que la evaluación ha sufrido transformaciones trayendo consigo asunciones diferentes en el orden ontológico, epistemológico y metodológico. Un cambio ontológico, precisa de una forma diferente de entender la realidad. El concepto de evaluación pasa de una postura tradicional positivista, que considera que existe una única realidad, objetiva, que opera de acuerdo a leyes predeterminadas de causa-efecto hacia un paradigma naturalista que entiende que existen múltiples realidades no gobernadas por leyes causales predeterminadas, con lo que para aprehenderla es necesario conocer las diferentes visiones que de ella se tiene. El cambio epistemológico implica una forma diferente de relación entre el conocedor y el conocimiento, entre el evaluador y la realidad, y el cambio metodológico, que apuesta por el uso de técnicas hermenéuticas y el intercambio dialéctico cuyo objetivo es la reconstrucción de las construcciones previas, pudiendo situarse entre dos polaridades: entendida como medida, (evaluación cuantitativa) y como estimación (evaluación cualitativa).
  
- Es notorio que en los diferentes modelos presentados existe un denominador común, al concebir la evaluación como parte fundamental del proceso educativo. En la actualidad el concepto de evaluación es más amplio y el modelo que la sustenta

también, es así que la evaluación debe ser concebida como un proceso inserto en el propio diseño del currículum y formando parte del desarrollo curricular, al que regula y orienta. Desde esta óptica, hoy en día la evaluación no afecta solamente a los aprendizajes del alumnado y a su competencia en el dominio de distintas áreas, sino que afecta también a los distintos elementos que conforman el proceso de aprendizaje-enseñanza, a los profesores y a la interacción de ambos, estudiantes y profesores, en ese proceso.

- El modelo actual de evaluación deberá constituir, en definitiva, un mecanismo que sirva de orientación, guía y control del proceso de aprendizaje-enseñanza, lo que supone un enfoque diferente en relación con modelos tradicionales.
- La existencia de una gran variedad de modelos indica que la evaluación puede tener diferentes orientaciones teóricas y prácticas que se configuran desde diversas tendencias o concepciones, por lo tanto, los enfoques de los modelos de evaluación se comprenden cuando en su explicación si se toman en cuenta los paradigmas y las concepciones que les sirven de marco conceptual. Los modelos descritos anteriormente pueden ser evidenciados a través de dos grandes paradigmas: el inductivo positivista y el interpretativo – fenomenológico.
- Desde el paradigma positivista, estos modelos denominados tradicionales adquieren un enfoque cuantitativo, por lo que la evaluación era concebida como objetiva, válida, confiable, científica, sistemática y los resultados, además debían tener gran capacidad de predicción. Por tal razón, en estos modelos predominan el uso de técnicas y procedimientos para recoger sus resultados. Bajo este paradigma se pueden señalar la evaluación como juicio de expertos, como medición, como congruencia entre logros y objetivos, como toma de decisiones y como análisis de sistema. Desde la concepción interpretativa, los modelos de evaluación adquieren un enfoque cualitativo empleando una racionalidad basada en la experiencia interpretativa a través de la construcción de un significado dentro de una situación determinada (enfoque constructivista).

- Asimismo, se evidencia que los modelos anteriormente descritos han sido construidos o definidos atendiendo a tres puntos claves entre los que se destacan: la finalidad o propósito, los métodos o procedimientos para llevar a cabo la evaluación y el planteamiento epistemológico concebido como la concepción del conocimiento que se privilegia para definir métodos de acercamiento a la realidad del objeto evaluado.

### **2.1.5 Dimensiones de la evaluación educativa**

El proceso evaluativo, evidencia distintas fases que se desarrollan en interdependencia una de otras y que se identifican como aspectos a consensuar previa su realización. Es así que diversos autores plantean diferentes aspectos de la evaluación los que pasan a constituir las dimensiones de la evaluación y dan respuesta a las siguientes preguntas (Castillo & Cabrerizo, 2010; Martín & Reyes, 2004; Morales, 2001; Rodríguez, 2015; Tejada, 1998):

- ¿Qué? (objeto)
- ¿Para qué? (finalidad)
- ¿Cuándo? (momento)
- ¿Con qué? (instrumento)
- ¿Quién? (evaluador)
- ¿Cómo? (el modelo)

Para efectos de profundizar en cada una de las dimensiones de la evaluación en general y explicitar la posición teórica y metodológica asumida para la investigación en cada una de estas dimensiones, se asume el esquema planteado por Tejada (1998):

1. Objeto de la evaluación: (¿Qué?) pueden ser: los estudiantes, los profesores, el currículo, los recursos, los planes y programas, los proyectos, las estrategias metodológicas, las instituciones educativas y los contextos. Definir el objeto de la evaluación es el primer paso en la planificación de la evaluación y éste a su vez determina los siguientes.

2. Finalidad (¿Para qué la evaluación?): Esta puede ser diagnóstica, formativa y/o sumativa en relación con los aspectos de los objetos evaluados.

- Evaluación diagnóstica: Llamada también inicial, predictiva o de entrada; tiene como finalidad conocer y determinar una situación, sus posibilidades o potencialidades, identificar debilidades y fortalezas en un momento determinado que permitan la realización de revisiones y ajustes previos (Mayor citado en Rodríguez, 2015). Permite conocer la realidad en la que operará un determinado programa, tanto en lo relativo al contexto, como a los participantes en el mismo (necesidades, expectativas, intereses, conocimientos previos, entre otros).
- Evaluación formativa: Denominada también de proceso, se realiza durante el desarrollo del programa; posibilita la mejora y optimización del proceso en el transcurso de la acción formativa. Se realiza para orientar, guiar, favorecer y adoptar estrategias alternativas necesarias para el desarrollo óptimo de los procesos (Mayor citado en Rodríguez, 2015). Es una evaluación continua y de progreso, dirigida al seguimiento, revisión y ajuste permanente de los procesos en correspondencia con las características individuales, requiere, por tanto, estrategias metodológicas más individualizadas.

Martínez-Rizo (citado en Rodríguez, 2015), afirma que, pese a que está demostrado mediante evidencia investigativa, que la evaluación formativa contribuye al aprendizaje está poco presente en las aulas de clase; uno de los principales factores que causan este fenómeno son los conocimientos, concepciones arraigadas y percepciones de los profesores sobre las prácticas de enseñanza-evaluación, a sus rasgos personales, experiencia escolar temprana y formación inicial.

- Evaluación sumativa: Denominada evaluación de productos. Permite medir y verificar los resultados obtenidos, en correspondencia con los esperados. Determina la toma de decisiones relacionada con la promoción, certificación

o selección, con relación a los participantes implicados en la acción formativa, a la vez permite valorar el programa para rechazarlo o aceptarlo en función del éxito de este (Mayor citado en Rodríguez, 2015).

- Evaluación de impacto: Dirigida a verificar los resultados obtenidos a mediano y largo plazo, relacionados con las repercusiones prácticas y sociales de las acciones de los participantes en el programa. Particularmente, se evalúa a través de los cambios obtenidos por los participantes en sus comportamientos y prácticas; y a los efectos de los resultados en términos de productividad, mayores beneficios y mejora de la calidad (Tejada citado en Rodríguez, 2015).

3. El modelo paradigmático (¿Cómo evaluar?): Responde al paradigma y a la racionalidad desde la cual se orientará el diseño de evaluación: basado en una racionalidad positivista (científico-técnico), en la asignación de valores de la realidad (interpretativo-fenomenológico) o enfatizar el sentido político que adopta una situación (socio crítico) (Tejada citado en Rodríguez, 2015). Directamente está relacionado con el objeto de la evaluación y determina la interrelación entre las demás dimensiones. También pueden clasificarse desde metodologías cuantitativas o cualitativas. En la práctica evaluativa, de acuerdo con la finalidad de esta, se puede optar por una postura teórica y metodológica o la combinación de varias.
4. El momento: Esta dimensión está articulada con la finalidad, de tal manera que se determina: Al inicio (diagnóstica), durante el proceso (formativa), al final (sumativa); y a lo largo del tiempo, para verificar el impacto (diferida).
5. Los instrumentos a utilizar (con qué se evalúa). Se dirige a identificar las herramientas y estrategias a utilizar para la recolección de los datos necesarios y suficientes para la evaluación, que son de diferente tipo, estructurados, y semiestructurados, susceptibles de análisis cuantitativos y/o cualitativos; utilizados desde la perspectiva de la complementariedad, a través de procesos de triangulación, el cual permite corroborar los resultados obtenidos aplicando otros

instrumentos, o a otras personas, así mismo con un método se pueden medir aspectos que el otro método no mide (Rodríguez, 2015).

6. El evaluador (Quién evalúa): Se determina en correspondencia con la finalidad de la evaluación. En este sentido, se trata de los implicados en el proceso formativo: formador, que ejerce un rol de asesor externo, orientador y tutor del proceso formativo e investigativo, que participa con los equipos de profesores participantes; los profesores que participan en el equipo de trabajo institucional, y están vinculados a los programas académicos, donde se realizan las aplicaciones del programa formativo; será el responsable de la evaluación interna; los expertos, que son externos, tienen la responsabilidad de la evaluación externa.
7. El referente: Se refiere a la dimensión que contextualiza la evaluación, determina los criterios e indicadores a utilizar para la evaluación. Se relaciona con el macrocontexto, mesocontexto y microcontexto (programa, institución, región, país), en aspectos relacionados con políticas, lineamientos, normativas, principios, filosofía, entre otros; las necesidades y tendencias formativas, el modelo pedagógico-curricular, las necesidades, expectativas e intereses de los actores.

## **2.2 Competencias**

### **2.2.1 Introducción**

En la actualidad los conocimientos cambian vertiginosamente y aproximadamente cada cinco años se están renovando. La educación universitaria enfrenta el reto de preparar individuos que aprendan a aprender durante toda la vida en respuesta a las demandas actuales de la Sociedad. Esta situación ha constituido uno de los pilares sobre los que se fundamenta el origen de la educación basada en competencias.

Ante las demandas del Siglo XXI, la enseñanza por competencia se perfila como un modelo innovador en los diferentes niveles de los sistemas educativos. El modelo por competencias requiere de un largo proceso de reformas a nivel educativo e institucional, implicando, además, la transformación de sus actores educativos en donde los docentes

deben modificar su filosofía con respecto a la educación y a su manera tradicional de enseñar, y los estudiantes responsabilizarse de su propio aprendizaje.

La formación basada en competencias implica grandes desafíos para la docencia universitaria. En primer lugar, porque obliga a realizar un análisis proyectivo de la demanda del sector productivo de bienes y servicios en las áreas en las cuales se desempeñará el futuro profesional al momento de su egreso, para lo cual, la participación de empleadores y egresados en el proceso de diseño curricular es fundamental.

Un segundo desafío es la incorporación de la práctica temprana y del “saber hacer” como un elemento central del currículo y la formación. Como consecuencia de lo anterior, se hace indispensable producir un cambio en la función del profesor, tradicionalmente centrada en la enseñanza, a otra cuyo eje es el logro de los aprendizajes, para lo cual el estudiante pasa a ser el principal gestor de su propio aprendizaje.

El presente trabajo se centra en el segundo desafío. El modelo por competencias genera un cambio profundo en la docencia debido la centralidad del estudiante como el actor fundamental de toda acción educativa. En efecto, se debe pasar de un docente que enseña a un docente que genera aprendizajes, que enseña a aprender y que obliga también a desaprender para mantenerse actualizado, conllevando a transformación del rol docente ante la modificación del lugar que ocupa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se espera que los docentes abandonen el rol tradicional de transmitir conocimientos mediante la cátedra (enseñanza “centrada en el profesor”) y pasen a diseñar ambientes de aprendizaje (enseñanza centrada en el alumno) que contribuyan a la formación integral del estudiante desde la socioformación. Se trata de un nuevo enfoque educativo que oriente la formación con base en el proyecto ético de vida y el desarrollo de competencias, mediante la realización de proyectos de investigación e innovación que aborden las necesidades de los estudiantes y estimulen la creatividad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda y en consecuencia crear su propio futuro.

Para alcanzar lo anterior, el docente debe enfrentar tres grandes cambios: en primer lugar, debe modificar la concepción que tiene acerca del estudiante; en segundo lugar, modificar su práctica docente; y en tercer lugar aceptar los procesos de evaluación de la docencia como una forma de mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

La docencia en nuestro sistema educativo se sigue caracterizando por un enfoque didáctico-transposicional centrado en contenidos disciplinares organizados, dosificados y muchas veces descontextualizados. Esta organización de contenidos que lo que más demanda de la práctica de los profesores es la capacidad de transmitirlos y lo que más se espera del estudiante es reproducirlos. El enfoque educativo basado en competencias contiene entonces una implicación clave en el papel del docente, que deberá evolucionar de un técnico o transmisor a un profesional autónomo. El docente debe articular los conocimientos y habilidades para que se transformen en acciones, logrando de esta manera el logro de la competencia en el estudiante. Esto representa un reto en nuestro sistema educativo ya que nuestro docente es visto como ejecutor de lo establecido, perdiendo en muchas ocasiones su dimensión intelectual y su autonomía respecto de la materia de su trabajo.

Es en su actuar diario que el docente se enfrenta a una serie de retos: el docente debe lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda y en consecuencia crear su propio futuro; debe ayudar a los educandos a resolver problemas reales, a entender sus capacidades, cualidades y limitaciones y sobre todo a distinguir lo superficial de lo significativo. Al respecto, García (2011) destaca que se aprende solo si se le encuentra un significado a lo que se está aprendiendo, sino ese conocimiento será descartado. Los estudiantes no aprenden solos, sino que requieren de la conducción de los docentes para el desarrollo de sus capacidades individuales, al ser una actividad de carácter constructiva. Por lo tanto, el docente debe modificar su función de transmisor de información por el de guía, orientador, mediador, innovador, evaluador, organizador de los aprendizajes en un modelo educativo abierto donde la educación se centra en la capacidad de aprender, en saber encontrar información y en la adaptación a situaciones nuevas y cambiantes.

Lo anterior requiere de un avance en el perfeccionamiento de los cuadros docentes, de modo que puedan asumir su función formadora con una perspectiva que los transforme principalmente en generadores y certificadores del aprendizaje, pero sin desconocer su responsabilidad en la enseñanza. Se requiere de docentes que promuevan el desarrollo de competencias actualizables, poniendo en juego sus habilidades docentes para: diagnosticar, planear, diseñar estrategias y evaluar los aprendizajes; lo cual sólo puede concretarse mediante ambientes de aprendizaje donde el docente asume el rol de gestor y facilitador de los aprendizajes. Es así como la formación y actualización del docente en enfoques pedagógicos, cobra relevancia como un factor clave para la formación profesional de los estudiantes por competencias. De ahí la importancia de desarrollar un programa de formación docente centrado en el aprendizaje, como una línea de actualización continua con el propósito de contribuir con el desarrollo de habilidades docentes pertinentes a este enfoque educativo.

Al igual que los estudiantes, los docentes deben movilizar varios recursos conceptuales, cognitivos, procedimentales, actitudinales y valores para hacer frente a diversos tipos de situaciones. El conocimiento profesional de los docentes debe articularse en tres planos: conceptual (el “saber” o conocimiento psicopedagógico que abarca conocimientos teóricos y conceptuales), el práctico (el “saber hacer”, que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia) y el reflexivo (el “saber por qué” se hace algo, la justificación crítica de la práctica docente). Es a través de la formación continua, la reflexión constante del rol que desempeña y de la experiencia que le da innovar, que el docente estará en condiciones de formar en competencias a los estudiantes. Por tal razón, la formación docente ha de estar encaminada fundamentalmente a que el docente desarrolle competencias pertinentes para llevar a cabo su labor de manera fundamentada, efectiva, responsable e íntegra (Díaz, 2000).

Un requisito considerado indispensable es que el profesor tenga apertura al cambio, y pueda romper con los paradigmas educativos prevalentes, es decir que sea capaz de desaprender los roles tradicionales del salón de clases, para que el estudiante sea el gestor de sus aprendizajes, y el profesor mediador del aprendizaje. Frente a este escenario se debe

reconocer la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de sus competencias y su aplicación al contexto sociocultural, donde la evaluación se transforme en una herramienta que procure la mejora del educando y del proceso educativo en general.

Bajo las premisas expuestas anteriormente, se evidencia como punto central para el desarrollo de una formación basada en competencias, el rol del docente. El docente universitario es un profesional perteneciente a cualquier sector del mundo del trabajo, siendo especialista en determinados saberes o profesiones específicas, pero al mismo tiempo debe ser, en cierta medida, un educador-orientador con un perfil de competencias del campo de la psicopedagogía y/o de la sociología que ha tenido que irse modificando a lo largo la historia.

Por lo tanto, con el fin de comprender un poco mejor la compleja transformación que ha sufrido el rol del docente a lo largo de la historia, es que este segundo apartado correspondiente al eje de las competencias y en particular a las competencias docentes, se ha organizado en los siguientes acápit: a) Concepciones acerca de las competencias / competencias docentes b) Enfoque paradigmático de las competencias y, c) Modelo por competencias / competencias docentes.

### **2.2.2 Concepciones acerca de las competencias / competencias docentes**

#### **¿Qué son las competencias?**

El nuevo modelo de producción impulsado por la globalización de la información genera el nuevo paradigma de educación trabajo, que impuso el concepto de competencia del que no hay consenso en cuanto a su definición, al ser un término complejo, polisémico, ambiguo, con diferentes acepciones dependiendo del ámbito donde sea utilizado y de los componentes que la integran siendo un término en permanente evolución, por lo tanto, es difícil tomar como referente un solo concepto.

El concepto de competencia tal como se entiende en educación resulta de las nuevas teorías cognoscitivas, básicamente significa "saberes de ejecución". Puesto que todo conocer implica un saber, es posible decir que las competencias son recíprocas, estableciendo entre ellas, una estrecha relación entre el saber, saber pensar, saber interpretar, saber desempeñarse y saber actuar en diferentes escenarios. Desde el modelo funcional, se define competencia como la capacidad para realizar actividades y lograr resultados en una función productiva determinada. El modelo conductista hace alusión a las características de las personas expresadas en comportamientos relacionadas con un desempeño superior en un rol de trabajo o sea expresa "Lo que se debe ser". En cambio, a partir del modelo constructivista, está relacionada con todas las actividades que vocacional o laboralmente merecen el apelativo de experto.

La palabra competencia tiene varias acepciones. Según el Diccionario de la RAE (2012), el término "competencia" proviene de la palabra latina "competentia" (García, González, Estrada & Uriega, 2010; Maldonado, Márquez, Nuncio & Rivera, 2013; Zapata, 2015), y está asociada con el verbo "competere", de donde se origina "competir". Por su parte, la palabra latina "competere", significa literalmente "ir una cosa al encuentro de otra" (Parra, 2015). Por otro lado, la palabra "competentia" está relacionada con el adjetivo latino "compētentis" del que proviene el adjetivo competente que hace refiere "a quien se desenvuelve de forma apropiada para" (Parra, 2015).

Diferentes autores hacen referencia que el concepto de competencia aparece por primera vez en el campo de la lingüística utilizado por Noam Chomsky en 1965 en donde describe cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo utilizan para comunicarse, planteando que la competencia es la capacidad del hablante para operar la lingüística. Posteriormente esta competencia fue complementada por Dell Hymes en 1980 quien estableció el concepto de la competencia comunicativa, planteando así los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de contextos específicos. A partir de estos dos grandes aportes en el campo del lenguaje, llega el concepto de competencia a la educación formal (Tobón, 2005).

Otros autores afirman, que el concepto de competencia hay que situarla cronológicamente en la década de los años sesenta en Canadá, en las que se hablaba de la necesidad de que en el currículo fuera posible evaluar el dominio de una determinada destreza o habilidad. McClelland profesor de psicología de Harvard, conceptualiza la competencia como la aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo (Ortega, 2010).

Richard Boyatzis en 1982 define a las competencias como: “las características que marcan la diferencia entre una actuación sobresaliente y un desempeño promedio o abajo del promedio” (p.6). Esta definición se relaciona con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta y por lo tanto hace alusión a un conjunto de conocimientos, habilidades, características y actitudes que posee una persona, los que le permiten la realización exitosa de una actividad. Contrarios a este concepto, otros autores en el Reino Unido consideraban que se había adquirido una competencia cuando la persona podía desempeñarse adecuadamente en una labor sin necesidad de tener una actuación sobresaliente (Ibarra, 2012).

El informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Jacques Delors (1996), indica que la misión de educar debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes de las competencias profesionales y sociales a lo largo de la vida de una persona: el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser. Lo anterior deja sentado que el paradigma educativo tradicional que ha tendido a privilegiar el conocimiento disciplinar o saber, parece vislumbrarse como insuficiente o con fecha de caducidad.

Ello conlleva el abandono del modelo de profesor transmisivo y la sustitución por un perfil docente basado en la integración de estas competencias. Se persigue poder estructurar las competencias en torno a los cuatro pilares fundamentales de la educación: Aprender a conocer, que supone el desarrollo de operaciones analíticas, relacionales e integradoras, de acuerdo a los niveles de desarrollo y para construir los correspondientes instrumentos del conocimiento (de nociones a categorías); aprender a hacer, que implica operaciones

efectivas de actuación, ejecución y de transformación, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a convivir; que supone capacidad de expresión, afecto, comunicación, valoración, participación, concertación y afectividad, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y aprender a ser, como un proceso fundamental, que recoge elementos de los tres anteriores, para que aflore la personalidad y se esté en capacidad de obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

Con base en lo anterior, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés) define las competencias como: “El conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Ibarra, 2012, p.8).

En el año 2000 se destaca el Proyecto Tuning Educational Structure in Europe en donde se define el término competencias, como la combinación dinámica de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, habilidades, aptitudes y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos como producto final de un proceso educativo. Asimismo, este proyecto precisa que las competencias y destrezas se refieren a como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social) (Ramírez & Medina, 2008).

Este proyecto plantea las competencias para el ámbito universitario y para fines prácticos realiza una clasificación en competencias básicas (genéricas o transversales) y en competencias específicas o asociadas a áreas de conocimiento concretas las que se describen a continuación (Ortega, 2010):

1. Las competencias básicas están referidas fundamentalmente a la capacidad de aprender a aprender. Este tipo de competencias están asociadas a los atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados

importantes por ciertos grupos sociales. Constituyen una parte fundamental del perfil profesional y formativo de todas o de la mayoría de las titulaciones. Se caracterizan porque son transferibles a diferentes tareas, funciones, y capacitan al estudiante para integrarse con éxito en la vida laboral y social. Se refieren a comportamientos elementales y a las habilidades necesarias para la vida como ciudadanos y para el empleo. Estas competencias a su vez se subdividen en:

- a. Instrumentales: destacan habilidades cognoscitivas, lingüísticas, metodológicas de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones y tecnológicas.
  - b. Interpersonales: habilidades sociales tales como las destrezas sociales, la cooperación y la interacción social, la capacidad crítica y autocrítica, el trabajo en equipo, la habilidad para trabajar en un contexto internacional y la capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas y compromiso ético.
  - c. Sistémicas: habilidades que implican la combinación de conocimientos para su aplicación práctica, es decir, ser capaz de trabajar desde una perspectiva general, las habilidades de investigación, la capacidad de aprendizaje autónomo, la creatividad, la capacidad de iniciativa y espíritu emprendedor, la preocupación por la calidad de vida, la motivación de logro y la adquisición de nuevas competencias instrumentales e interpersonales.
2. Las competencias específicas son las vinculadas a la titulación y contemplan contenidos concretos. Estas competencias están relacionadas con la disciplina en la que se encuadra el programa de estudio y se centran en las destrezas, métodos y técnicas relacionadas con cada titulación y con la función productiva.

En el 2004 se integraron América Latina y Caribe con el proyecto “Alfa Tuning América-Latina”, el cual surge de un marco reflexivo-crítico y busca crear elementos para llegar a acuerdos básicos que faciliten el marco de la educación superior en América Latina y el Caribe. La base del proyecto engloba 4 líneas de trabajo: 1) competencias genéricas y específicas; 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación para el logro de los

resultados del aprendizaje y las competencias identificadas; 3) créditos académicos con la idea de vincular las competencias con el trabajo medido; 4) garantizar la calidad de los programas como parte integral del diseño curricular (González, Lara & González, 2015). En este caso, se define competencias como:

Las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo. (Hirsh, 2014, p.9)

Cabrera y González (2006), plantean que los diferentes conceptos de competencia se pueden categorizar bajo 3 enfoques: el primero concibe la competencia como la capacidad de ejecutar las tareas; el segundo la concentra en atributos personales (actitudes, capacidades) y el tercero, denominado “holístico”, incluye a los dos anteriores.

Zabala y Arnau (2007) analizan semántica y estructuralmente distintas definiciones de competencia, de autores tanto del mundo laboral, como del educativo. Con base en ese análisis definen competencia como “la capacidad o habilidad (*Qué*) de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas (*Para qué*) de forma eficaz (*De qué manera*) en un contexto determinado (*Dónde*) y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos (*Por medio de qué*) al mismo tiempo y de forma interrelacionada (*Cómo*)”.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2007, una competencia puede ser entendida como la capacidad para dominar un área determinada, se desarrolla en un campo particular, al aprender a tratar con tareas bien definidas y brindando respuestas efectivas para la resolución de problemas en su ámbito profesional, que son aceptadas por diversos países a nivel internacional (Flores, Martínez, Sánchez, García & Reidl, 2011).

Para Perrenoud (2008), el concepto de competencia representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

El glosario CEDEFOP de la Comisión Europea (2008) define competencia como:

La capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional). Una competencia no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), además abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos. (p.48)

Pinilla (2012) establece un concepto amplio que hace referencia a la formación integral del ciudadano, a través de nuevos enfoques como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). Por lo tanto expresa, que la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, ni a la sola apropiación de conocimientos para saber-hacer, sino que en él está implicado un conjunto de capacidades que se desarrolla a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas) 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 poco a poco, por niveles de complejidad en los diferentes tipos de competencias que respondan a las necesidades de la sociedad.

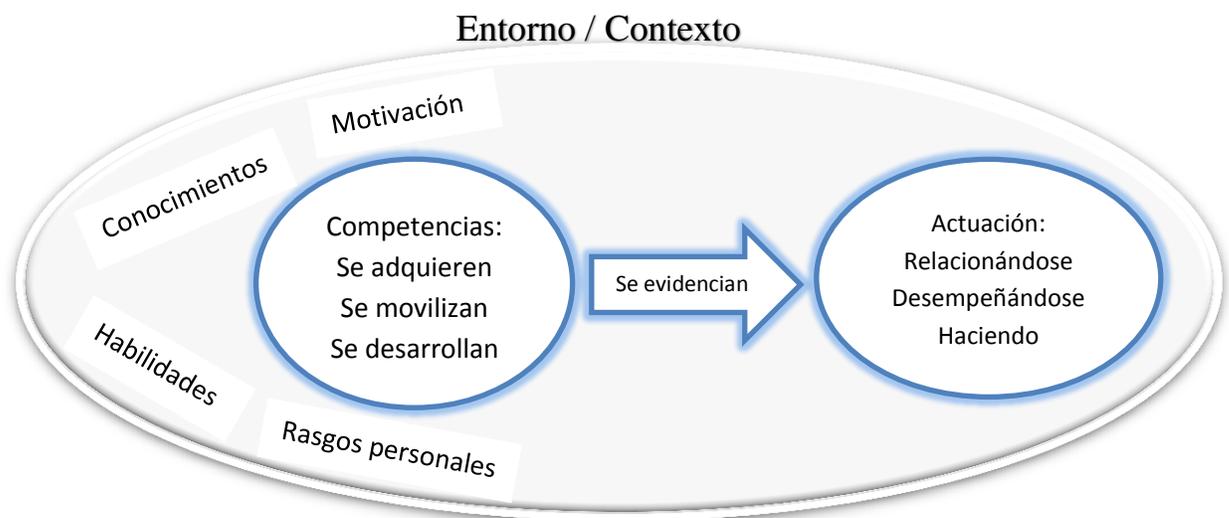


Figura 5. Dinámica de las Competencias

Fuente: Elaboración propia

En la actualidad, una de las conceptualizaciones más aceptada por su integralidad, es la brindada por Tobón (2008). Desde el año 2000 y partiendo de la teoría de la complejidad, propone concebir las competencias como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (p.5)

Todos los autores referenciados anteriormente coinciden en que la competencia es un término holístico que incluye habilidades, destrezas y actitudes en un contexto específico en donde se utilizan no sólo en forma conceptual y procedimental sino también actitudinal. Asimismo, todos los conceptos retoman los siguientes aspectos:

- Saber: hace referencia a los conocimientos generales y específicos (saberes)
- Saber conocer: se corresponde con la capacidad de internalizar conocimientos
- Saber hacer: comprende las destrezas técnicas y procedimentales
- Saber ser: se relaciona con el desarrollo de actitudes
- Saber convivir: comprende las denominadas competencias sociales

Dadas las múltiples posturas y definiciones sobre la noción de competencia, se hace necesario reflexionar sobre los elementos comunes presentes en algunos de los conceptos actuales entre los cuales se destacan los siguientes:

- Carácter integrador al resaltar la unidad de los diferentes componentes que forman parte de la competencia, lo cual implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto y aunque sus componentes se pueden fragmentar, éstos por

separado no constituyen la competencia dado que ser competente implica el dominio de la totalidad de elemento

- La presencia de atributos deseables al resaltar las capacidades o aptitudes que una persona pone en juego para hacer frente, disponer, actuar, saber actuar, actuar de manera competente. Se asignan como atributos de una competencia, los siguientes:
  - Habilidades: forma de relacionarse con las cosas y capacidad de resolver las situaciones que el mundo nos plantea
  - Conocimientos: conjunto de datos destinados a resolver un problema.
  - Aptitudes: facilidad, ocurrencia, autonomía, intuición, confianza, imaginación entre otras para cierto tipo de actividades.
  - Actitudes: predisposición a actuar antes de ejecutar un comportamiento o conducta que puede influenciarse por algún componente de carácter personal
  - Valores: acto humano de ejecución consciente y libre a nivel racional, propiedad de personas sólo por el hecho de existir.
- Posibilidad de transferir un conjunto de recursos cognitivos que involucran saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento, entre otras, que una persona, moviliza para resolver una situación compleja
- Carácter dinámico

Por lo tanto para el presente trabajo se propone una conceptualización amplia partiendo de su orientación hacia la formación integral, hacia el desarrollo de las potencialidades humanas y profesionales de los ciudadanos; en donde la formación está mediada por aprendizajes significativos, como resultado de un proceso de integración del conjunto de las actitudes (saber ser), los conocimientos (saber-saber), y las aptitudes (saber-hacer); que hacen a una persona capaz de interactuar e integrar el mundo académico con el mundo de la vida, cumplir un trabajo, resolver un problema particular, crear, innovar, realizar actividades y ejercer las relaciones interpersonales, interdisciplinarias e intersectoriales.

Para lograr lo anterior, se habla de un cúmulo de competencias que, para puntualizar a nivel de la educación superior, recibe el nombre de formación por competencias (FPC) o

formación en competencias (FEC) y que Tobón (citado en Zapata, 2015) lo define de la siguiente manera:

(...) constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría y la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas. (p.5)

### **¿Qué debe de entenderse por competencias docentes?**

Al igual que el término de competencias presentan dificultad en su conceptualización y en sus implicaciones, así lo presentan también, el término de las competencias docentes. Conviene señalar que Perrenoud (2004), Zabalza (2007) y Pimienta (2012), entre otros, son un referente en la definición de las competencias profesionales del profesor. En la lista de competencias docentes destacan las siguientes cualidades:

- Dinamizan la interrelación del proceso de aprendizaje y el ejercicio de la profesión.
- Intervienen en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades y actitudes que se transfieren a situaciones profesionales con comportamientos observables en el ejercicio de la profesión.
- Son inseparables del contexto donde se ejerce la práctica educativa (el aula), y en la actuación del docente se da la relación entre los atributos personales y el lugar de trabajo.

Partiendo del concepto general de competencia, las competencias docentes deberán ser entendidas como las habilidades, actitudes y conocimientos que el profesor en general y el

de medicina en particular, manifiesta mediante desempeños integrales al resolver los problemas educativos de su práctica docente (Parra, 2015). De igual forma, se hace referencia conceptual a la capacidad del docente para dar una respuesta integrada, movilizand o elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales en exhibiciones reales que la resuelvan en términos de criterios de calidad o exigencia y que pueden manifestarse a través de indicadores evaluables. El concepto de competencias docentes adquiere una connotación que tiene que ver con características específicas de los desempeños docentes asociados, a las funciones y responsabilidades propias del quehacer cotidiano (lo genérico), pero sobre todo articuladas estrechamente a una práctica docente concreta.

Para Tobón (2013), las competencias docentes no consisten en poseer conocimientos de las disciplinas, ni tampoco en buenas intenciones, sino en actuar efectivamente con los estudiantes para lograr que ellos desarrollen las competencias propuestas en su perfil. Las competencias las define como “actuaciones integrales para identificar, interpretar y resolver problemas del contexto desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer) con idoneidad, mejoramiento continuo y compromiso ético” (p.93).

En el caso particular de la formación médica, la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM, 2012) definió las competencias docentes como las capacidades integrales que caracterizarían el desempeño de los actores en un proceso educativo, siendo el referente de los logros esperados en la construcción de aprendizajes por los alumnos a lo largo de determinado programa educativo (Aguirre, et al. 2012).

Las diversas posturas frente al término de competencia docente nos acercan a un concepto holístico sobre el cual se centra el desarrollo de este trabajo, conceptualizándola de la siguiente manera:

La capacidad productiva del docente que se define y mide en términos de desempeño en un contexto educativo, haciendo referencia a un conjunto de conocimientos, habilidades,

actitudes y valores que posee el profesor y que relacionados entre sí permiten el desempeño exitoso de las actividades y funciones del proceso educativo, según los indicadores y estándares establecidos, con la finalidad de conducir al estudiante a la toma de decisiones correctas y a la resolución de problemas de salud individual y colectiva basados en la evidencia; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. Por lo tanto, estas competencias docentes deben concretarse en el diseño y el desarrollo de modelos didácticos innovadores que orienten a la toma de decisiones para resolver problemas prácticos, mediante la aplicación de la metodología más adecuada en unión con el desarrollo de actitudes y valores que favorezcan la formación a lo largo de la vida.

### **2.2.3 Enfoque paradigmático de las competencias**

Algunos autores destacan que las competencias deben ser vistas como un enfoque y no como un modelo pedagógico dado que solo se enfocan en algunos componentes del proceso educativo como son el aprendizaje y la evaluación. Con base en lo anterior, Tobón (2005) expresa que “el enfoque por competencias puede ser aplicado desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes o desde la integración de varios modelos y paradigmas” (p.8).

La forma de entender y de aplicar la educación por competencias es forzosamente muy distinta según la adopción de la teoría o paradigma epistemológico que se toma como marco general de referencia para explicar el conocimiento. El concepto de competencia se ha desarrollado básicamente en torno a dos corrientes (anglosajona y francófona) que en sus inicios han partido de distintos presupuestos teóricos y se han desarrollado de forma paralela, pero que progresivamente se han ido aproximando en torno a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

Ramírez y Rocha (2006), señalan que se han marcado dos rumbos diferentes en la concepción de las competencias a desarrollar, identificando la teoría conductista y el enfoque constructivista. A los enfoques anteriores se le agrega el enfoque funcionalista,

enfoque sistémico y el enfoque desde el pensamiento complejo. Lo anterior es coincidente con lo planteado por Tobón (2008), que expresa lo siguiente:

Hay diversos enfoques para abordar las competencias debido a las múltiples fuentes, perspectivas y epistemologías que han estado implicadas en el desarrollo de este concepto, así como en su aplicación tanto en la educación como en las organizaciones. Los enfoques más sobresalientes en la actualidad son: el conductual, el funcionalista, el constructivista y el complejo. (p.17)

Con base en los autores antes referidos, se identifican las siguientes teorías paradigmáticas en la concepción de las competencias:

- a. Desde un enfoque conductista/cognitivo, las competencias se conceptualizan como comportamientos, estos son claves para que las personas y las organizaciones sean altamente competitivas, se trata de alcanzar la competencia por diferentes caminos. Se parte de la construcción del perfil, se basa en métodos conductuales de enseñanza, promueve los talleres con expertos y se busca la eficacia en el logro de metas organizacionales. Este enfoque ofrece los criterios para ir evaluando el desempeño y el desarrollo de las competencias, permitiendo ir observando el desarrollo de la competencia a lo largo del proceso formativo (Ramírez & Rocha, 2006).

Esta concepción se hace evidente a comienzos de la década de los años 60 con la introducción del concepto de competencia en los Estados Unidos de América, formulando los programas de estudio desde el enfoque conductista, de tal manera que las competencias se precisan en términos de objetivos operativos que se caracterizan por definir comportamientos observables y medibles (conductas). Desde esta perspectiva se considera un sujeto competente aquel que reproduzca fielmente los saberes preestablecidos desde fuera en los objetivos operativos, tanto de carácter declarativo como procedimental (Consejo Escolar de Euskadi, 2009).

Más tarde en la década de los 70 se formulan las competencias desde la psicología cognitiva. Ya no se habla de comportamientos, sino de taxonomías que detallan habilidades, conocimientos, capacidades y saberes procedimentales (Consejo Escolar de Euskadi, 2009). El concepto de competencia sufre algunas modificaciones al incorporar la teoría de Jean Piaget al concepto clásico que se tenía de competencia desde un enfoque lingüístico y sociolingüístico. El concepto actual además retoma elementos de la psicología histórico-cultural de Vigotsky al plantear el desarrollo cognitivo a partir del contacto con el mundo social para luego internalizarse, lo que es equivalente a decir que el estudiante aprende de otros en la medida que establece relaciones sociales.

Desde el campo productivo, es conocido como Enfoque Ocupacional siendo su máximo representante David McClelland (1973), al ser uno de los primeros en vincular el desempeño profesional con una gama de habilidades y destrezas, expresando que un buen desempeño en el puesto de trabajo está más relacionado con características propias de las personas, con sus competencias (rasgos o atributos), que con aspectos como los conocimientos y habilidades (Pavié, 2012).

- b. En el enfoque constructivista se postula que el conocimiento no es el resultado de una recepción pasiva de objetos exteriores, sino fruto de la actividad del sujeto. El sujeto construye sus conocimientos contrastando y adaptando sus conocimientos previos con los nuevos (Consejo Escolar de Euskadi, 2009). Desde ese enfoque se propician competencias para el análisis y resolución de dificultades y problemas.

Las competencias desde este enfoque son conocimientos, habilidades y actitudes para responder a las dificultades y problemas, incluye la totalidad de los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño (Pavié, 2012). La flexibilidad en el curriculum se da por el empleo de los principios constructivistas del aprendizaje. La dinámica del cambio se da a partir de la resolución de problemas. El perfil se construye mediante el análisis de dificultades y la búsqueda

de nuevas realidades. Ramírez y Rocha (2006) afirman que el enfoque constructivista brinda los elementos que ponen en el centro del acto educativo, el aprendizaje y la actitud del estudiante para la búsqueda y la construcción de lo significativo, transfiriendo los conocimientos no sólo a contexto inmediatos, sino a la vida misma.

- c. En el enfoque funcionalista, las competencias son un conjunto de atributos para responder a los requerimientos de los puestos de trabajo. A partir de las transformaciones económicas que se dieron en los 80, el concepto de competencia ya no solo se aplicó en el ámbito de la psicología, sino también en el laboral. Se identifican las competencias como una herramienta útil para mejorar las condiciones de eficiencia y calidad de la capacitación laboral y así mejorar la productividad de su personal como estrategia competitiva. Es así que se construyen los perfiles laborales mediante el análisis funcional y la caracterización de la profesión. El énfasis está en el análisis de las funciones. En este enfoque, se denomina competencia a algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer; refiere la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar. Su crítica principal radica en que solo verifica que ha logrado, sin tomar en cuenta como lo hicieron (Pavié, 2012).
  
- d. Desde un enfoque sistémico / complejo, las competencias se dan en un proceso sistémico, para abordar las demandas organizacionales. También se le denomina integrado u holístico. La flexibilidad está en el cambio como un proceso de retroalimentación. La metodología del perfil es sistémica. El énfasis está en comprender el currículo como un sistema, que se retroalimenta de cada uno de los elementos que lo conforman y hay más énfasis en lo social que en los estándares. Desde este enfoque, la competencia se entiende como resultado de una compleja relación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Es un enfoque con carácter holístico por la manera en que se contempla la educación, sin hacer separaciones; y es

integral, ya que trata de combinar conocimiento, entendimiento, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética de la evaluación (Pavié, 2012).

Particularmente Tobón (2008), les brinda un lugar destacado a las competencias desde la línea de la complejidad ya que este enfoque le da una gran prioridad a la formación de personas integrales con compromiso ético, que busquen su autorrealización, que aporten al tejido social y que, además, sean profesionales idóneos y emprendedores. Esta línea de trabajo, seguida por Tobón, sigue los referentes del pensamiento complejo, de la Quinta Disciplina, del Desarrollo a Escala Humana, y del aprender a aprender y emprender.

Aunque las competencias desde el enfoque complejo tienen muchos puntos en común con los demás enfoques de las competencias, existen rasgos que la caracterizan y que son citados por Tobón (2008):

1) las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación; 2) las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad; 3) las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un PARA QUÉ que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación; 4) la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes; y 5) desde el enfoque complejo la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales. (p.4)

Se observa que cada enfoque tiene una manera de crear el conocimiento, de mirar la realidad y de establecer un camino o método para lograrlo, por lo que a continuación se plantean los rasgos característicos de cada enfoque:

Tabla 6 *Concepto de Competencias según Enfoques Paradigmáticos.*

<b>Enfoque</b>	<b>Definición</b>	<b>Epistemología</b>
<b>Conductual</b>	Las competencias son comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.	Empírico-analítica Neo-positivista
<b>Funcionalista</b>	Las competencias son conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.	Funcionalismo
<b>Constructivista</b>	Las competencias son habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.	Constructivismo
<b>Sistémico Complejo</b> /	Las competencias son procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.	Pensamiento complejo

**Nota.** Fuente: Tobón, 2008 p.17

Tabla 7 Resumen de los Enfoques Paradigmáticos de las Competencias

<b>Paradigma Educativo</b>	<b>Paradigma Investigación Didáctica</b>	<b>Modelo</b>	<b>Rol / competencias del docente</b>
<b>Positivista / conductista</b>	Proceso - producto	Técnico – eficientista – Modelo por competencias	<p>Las competencias del docente se centran en el saber y saber hacer. Por lo tanto, se caracteriza por lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproduce los conocimientos y las planificaciones previamente diseñadas, para la consecución de objetivos a través de la evaluación con resultados en términos de competencias de carácter conductual (saber hacer).</li> <li>• Transmisor de normas y directrices</li> <li>• Debe ser conocedor y dominar una serie de funciones y destrezas (competencias adquiridas con un determinado nivel) como son: la planificación, la comunicación, la utilización de recursos tecnológicos y la evaluación, entre las más representativas.</li> </ul>
<b>Interpretativo / Fenomenológico</b>	Mediacional	Personal / Humanista / Actitudinal o Sociorelacional	<p>El docente debe saber ser y convertirse en un modelo de persona. Por lo tanto, se distingue por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar y facilitar el proceso de aprendizaje, individualizándolo y adaptándolo a cada alumno de forma específica</li> <li>• Ajustar las actuaciones docentes al proceso de aprendizaje</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilita la autoconfianza y el autoconcepto positivo del alumnado a través del desarrollo de su actuación profesional como facilitador y motivador.</li> <li>• Guía, orienta y potencia el trabajo en grupo</li> <li>• Impulsa y organiza las iniciativas personales y el clima de trabajo, permitiendo el desarrollo de la autonomía personal.</li> <li>• Fomenta el trabajo autónomo e independiente a través de la tutoría y la orientación.</li> </ul>
<b>Concepción socio crítica</b>	Ecológico	Socio-crítico y contextual	El docente es un concienciador y dinamizador del cambio social, a través de la formación por lo tanto trabaja las esferas del saber pensar y transferir o aplicar.
<b>Concepción cognitivista</b>	Mediacional o construccionista	Procesamiento de formación y toma de decisiones	<p>Trabaja el componente del saber pensar y saber tomar decisiones. Se caracteriza por lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tener un buen conocimiento de las relaciones para poder actuar adecuadamente.</li> <li>• Entiende el currículum como algo dinámico y de desarrollo de competencias cognitivas.</li> <li>• Debe incidir en las situaciones de aprendizaje, a fin de tomar decisiones que conduzcan a cambios positivos como modelos de procesamiento de información.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnostica necesidades, delimitando los problemas en término de procesamiento de información y de toma de decisiones.</li> <li>• Genera alternativas de acuerdo con los objetivos a lograr, facilita la toma de decisiones a través del análisis de la información y realiza los diseños que permitan lograr las decisiones adoptadas y su aplicación.</li> </ul>
--	--	--	---

**Nota.** Fuente: El perfil del formador y los procesos de enseñanza (funciones y competencias). Los procesos de calidad centrados en el formador y en el desarrollo de sus competencias profesionales. La orientación y la tutoría.

Es importante destacar que no hay unificación en relación al significado de competencias, sino que dependiendo del enfoque/paradigma (Conductista, Funcionalista, Constructivista y Holístico o Integrado), se enfatiza en el proceso de formación un componente más que los otros dos restantes. En el enfoque conductista, las competencias son atributos (ejecución satisfactoria). Se basa en el proceso del cómo se hace. En el funcionalista, la competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos que se aplican en el desempeño de una función ocupacional a partir de los requerimientos impuestos por el empleo y se basa en el resultado del trabajo. En el constructivista, la competencia resulta de la construcción propia del individuo, a través de un conjunto de acciones de carácter educativo que le permitan apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento. Aquí se concede importancia al contexto donde se ejecutan y a las personas. En el enfoque holístico o integrado, se utiliza el término de competente, que es la persona que posee los atributos necesarios (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada. En la actualidad, el enfoque más utilizado es el holístico o integrado para ser aplicado al término de competencia.

Susacasa (2013) expresa que, en este nuevo paradigma de la enseñanza centrada en el alumno, el docente está obligado a construir situaciones de enseñanza aprendizaje sostenidas en: una enseñanza basada en quien aprende; una enseñanza basada en el mejor conocimiento existente; un aprendizaje a partir de la experiencia y una enseñanza teórica y práctica que integre la formación preclínica y clínica. Por lo tanto, el papel del docente debe ser de: proveedor de información, modelo, facilitador, asesor, planificador y generador de recursos educativos; con el fin de desarrollar nuevas estrategias en la enseñanza e innovación docente entre las que se encuentran: la enseñanza basada en problemas, la enseñanza basada en la investigación y la enseñanza basada en la articulación horizontal y vertical de los conocimientos.

## **2.2.4 Modelo por competencias**

### **2.2.4.1 Origen del Modelo por Competencias**

Este modelo no surge propiamente en el campo educativo. Aunque ha cobrado auge en los últimos 15 años, sus orígenes están a finales de la década de los 60 e inicios de los 70. En 1973 el Departamento de Estado de los Estados Unidos, encomendó un estudio a David McClelland, profesor de psicología de Harvard, con el fin de mejorar la selección de su personal. En este estudio se encontró que los exámenes que se aplicaban en las universidades no podían predecir el futuro éxito o fracaso profesional del estudiante por lo que intentó encontrar los factores (competencias) que eran necesarios para tener una buena ejecución laboral dando origen a la llamada Evaluación de Competencia Laboral (Champin, 2014; González & Larraín, 2005; Ibarra, 2012; Maldonado, Márquez, Nuncio & Rivera, 2013).

En 1981 se define un Modelo Genérico de Competencia Gerencial por Richard Boyatzis, teniendo como punto de partida la Evaluación de la Competencia Laboral. Tristemente los trabajos de McClelland y Boyatzis arrojaron en ese momento que muchas de las competencias requeridas para ser un gerente competente rara vez se enseñaban en el aula lo cual inicia el cambio en el enfoque educativo dando paso a la Educación Basada en Competencias lo que obligaba a diseñar actividades que sometieran al estudiante a los mismos niveles de stress a los que se viven en el ámbito laboral y por lo tanto a desarrollar en los estudiantes la capacidad cognitiva de hacer análisis certeros (Champin, 2014; Ibarra, 2012). Estas investigaciones dieron la pauta para derivar las competencias laborales en competencias educativas.

Es hasta los años 80 que países pioneros como Australia e Inglaterra comienza a aplicar el concepto de competencias como herramienta de mejora de la eficiencia, pertinencia y calidad a nivel laboral. Se observa una discordancia entre los que se enseñaba y lo que se necesitaba para el ejercicio de una determinada profesión ya que a nivel educativo se valoraba más la adquisición del conocimiento que su aplicación en el trabajo (Argudín, 2005).

A finales de los 80 e inicios de los 90 el término de competencia comienza a sufrir una reconceptualización en torno a los problemas de la calidad educativa. Surge la necesidad de un nuevo modelo educativo que disminuyera la brecha entre lo intelectual y la demanda laboral y es hasta hace unos 15 años que se comenzó a adecuar la educación a las necesidades del sector productivo, más por interés económico que educativo, presentándose como alternativa al modelo formativo ya existente.

A partir de la década de los noventa con el surgimiento de la perspectiva constructivista, se hace evidente la necesidad de establecer una serie de reformas entre las que se destacan las realizadas en los modelos de formación docente. El nuevo modelo persigue el desarrollo del aprendizaje significativo en el que la adquisición de nuevos valores, ideas y conceptos se realiza a través de un proceso en donde la nueva información se relaciona con la estructura cognitiva previa del sujeto que aprende, siendo significativo en la medida que sufre modificaciones. Este proceso de reelaboración de estructuras cognitivas requiere de una reconstrucción del saber tanto a nivel del docente como del estudiante precisando de un replanteamiento de la práctica docente. Aquí el docente es guía y facilitador del proceso de aprendizaje por lo que tiene que estar preparado para conducirlo creando espacios de aprendizaje significativo y que a la vez permita la autorregulación de los estudiantes ya que no todos aprenden de la misma manera.

Producto de las reformas de los modelos educativos ante la necesidad de atender a las demandas de una sociedad crecientemente globalizada (llamada sociedad del conocimiento), surgen estos modelos denominados innovadores, los que han obligado al docente a modificar su forma de actuar en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Entre ellos se mencionan, el modelo por competencias, el currículo flexible, las tutorías, el aprendizaje basado en proyectos, problemas y casos, la formación en la práctica (aprendizaje situado en contextos reales), el currículo centrado en el aprendizaje del alumno (sustentado en los principios constructivistas y las teorías cognitivas del aprendizaje), la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación, entre otros. Todos ellos han permeado los modelos educativos de diferentes universidades (Díaz, 2010).

A partir de la Declaración de Bolonia (1999) y el Proyecto Tuning América Latina (2005) surge la educación basada en competencias. El Proyecto Tuning Europeo integró a más de 175 universidades europeas y creó el Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo objetivo principal fue generar un espacio para permitir acordar, templar y afinar las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones, de manera que estas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea.

Este modelo considera que todo ser humano tiene un gran potencial susceptible de ser desarrollado cuando muestra interés por aprender; por lo que se sustenta en los cuatro pilares para la educación que propone el Informe Delors (UNESCO, 1996): aprender a conocer (aprender los instrumentos de la comprensión), aprender a hacer (para influir en el propio entorno), aprender a convivir (para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas) y aprender a ser (que es un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores) (García, 2011).

Soza y Capote (2014) expresan que el modelo por competencias se ubica entre los modelos de enseñanza docente centrados en el aprendizaje, desarrollándose a través de cuatro componentes:

- A nivel filosófico da respuesta al para qué de la educación del siglo XXI a través de la formación de sujetos integralmente desarrollados, que muestren desempeños competentes y pertinentes con la problemática social y productiva para que promuevan el desarrollo de la sociedad.
- En lo conceptual, se fundamenta en la teoría de la educación basada en competencias desde un enfoque holístico que enfatiza en el desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan a los y las estudiantes insertarse adecuadamente en la estructura laboral y adaptarse a los cambios y reclamos sociales.
- A nivel psicopedagógico, su práctica educativa se centra en el aprendizaje en donde el papel del estudiante y del docente cobra un nuevo sentido. El estudiante construye el aprendizaje a través de la interacción con la información; asumiendo

una actitud crítica, creativa y reflexiva que le permite ir aplicando lo que aprende en los problemas cotidianos; por lo que se le considera autogestor de su propio aprendizaje. El docente por su parte es el responsable de propiciar los ambientes de aprendizaje que promueven actitudes abiertas, de disposición que los lleva al desarrollo de habilidades.

- En su componente metodológico, orienta el diseño y rediseño curricular por competencias desde una perspectiva abierta y flexible, contando con la participación directa y activa del estudiante en el diseño de su plan de estudios y en los procesos formativos. El docente promueve la investigación y el trabajo interdisciplinario como formas didácticas idóneas.

Argudín (2005) destaca entre los puntos más importantes del modelo basado en competencias los siguientes:

- Hace frente a una sociedad donde el conocimiento cambia de forma muy rápida por lo que las escuelas tienen que enseñar a los alumnos a aprender a aprender ya que el estudiante tendrá la competencia de indagar, sintetizar y valorar los nuevos datos que surjan en su ámbito profesional y personal.
- Permite al estudiante identificar el procedimiento utilizado para llevar a cabo las cosas, por lo tanto, el alumno podrá tener un autocontrol sobre los pasos que lleva a cabo para lograr las metas que se proponga.
- Evita la desvinculación de los contenidos escolares y las demandas laborales de la sociedad posmoderna.
- Pretende generar personas con una buena formación y una buena capacitación.

Actualmente las competencias son el eje de los nuevos modelos de educación y se centran en el desempeño. No se separa el saber del saber hacer, el esfuerzo queda centrado en los resultados del desempeño en los que se integra. En otras palabras, la teoría y la experiencia práctica se vinculan utilizando la teoría para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

La educación basada en competencias es una orientación educativa que pretende dar respuesta a la sociedad del conocimiento que se origina en las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la educación se acerque más al mundo del trabajo. Para fines de dicho estudio, hablar de un modelo de enseñanza bajo un enfoque por competencias será hablar de una forma particular de desarrollar el proceso de formación partiendo de la consideración de las competencias como elemento fundamental para el desarrollo de dicho proceso.

Este nuevo modelo educativo debe organizarse y estructurarse en base al concepto de competencias. El paso de las competencias del campo empresarial al campo educativo ha dificultado el proceso de consenso en relación con lo que debe de entenderse como competencias, encontrando una amplia gama de conceptos y de autores. El concepto varía según lo que se persigue, pero todos incorporan dentro de su conceptualización el saber hacer en un contexto determinado, por lo tanto, las competencias son diferentes en dependencia de la situación y el momento.

En el contexto educativo el desarrollo y trabajo en competencias ha de entenderse dentro de una concepción constructivista y social del aprendizaje que postula que el conocimiento no es el resultado de una recepción pasiva de objetos exteriores, sino fruto de la actividad del sujeto que tiene lugar en contextos sociales, lo que lleva a considerar en el aprendizaje una triple dimensión:

- a. Dimensión constructivista. Se trata de los aspectos relacionados con la organización de sus componentes, situando al alumnado en condiciones para que construya sus conocimientos a partir de lo que sabe, estableciendo una relación dialéctica entre los antiguos y nuevos aprendizajes.
- b. Dimensión social. Se trata de los aspectos relacionados con la organización de las interacciones sociales con los demás alumnos y alumnas y con el profesorado y de las actividades de enseñanza que se realizan bajo el control del docente.

- c. Dimensión interactiva. Se trata de los aspectos relacionados con la organización del saber escolar, adaptando las situaciones de interacción con el medio físico y social, de acuerdo con las características del objeto de aprendizaje.

Dicho de otra manera, lo que determina el aprendizaje no son los contenidos disciplinares, sino las situaciones en las que el alumno o alumna utiliza los saberes para resolver la tarea. A esta forma de entender las competencias en el ámbito educativo algunos autores lo denominan “Pedagogía de la integración”, ya que se trata de transferir, articular y combinar los aprendizajes sobre el saber, saber hacer y saber ser a la solución de situaciones funcionales complejas (Álvarez, Pérez & Suárez, 2008).

Diferentes países al trascender de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento se han enfrentado al gran reto de la preparación docente. En este modelo educativo en donde se preparan ciudadanos para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento, el profesor debe poseer competencias docentes necesarias para que, a su vez, las propicie en sus estudiantes, lo cual se convierte en un verdadero desafío para los docentes.

El cambio de paradigma en el proceso de enseñanza aprendizaje ha conllevado a la definición de un nuevo modelo en donde se contempla el perfil y las competencias profesionales docentes necesarios para lograr una transformación pedagógica y educativa, conllevando a nuevos planteamientos en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos formativos. Ante esta perspectiva, el docente debe ser innovador y capaz de transformar su propio proceso de formación en un espacio de indagación, que utilice estrategias y recursos apropiados para la promoción de aprendizajes significativos en sus futuros alumnos (Morales & Varela, 2015; Salazar & Tobón, 2018).

El modelo por competencias requiere de un largo proceso de reformas a nivel educativo e institucional, implicando, además, la transformación de sus actores educativos en donde los docentes deben modificar su filosofía con respecto a la educación y a su manera tradicional de enseñar, y los estudiantes responsabilizarse de su propio aprendizaje. Este

proceso implica un cambio radical en la forma de actuación de estudiantes y docentes. Ejea (2007) plantea que este transitar del modelo tradicional hacia el nuevo modelo conlleva a que los docentes generen cambios en tres dimensiones: 1. Mejoramiento de la preparación, reflexión y autoevaluación; 2. Desaprender la forma en que se concibe a los estudiantes y 3. Modificar las prácticas docentes.

Para la docencia universitaria, la formación basada en competencias implica grandes desafíos. En primer lugar, porque obliga a realizar un análisis proyectivo de la demanda del sector productivo de bienes y servicios en las áreas en las cuales se desempeñará el futuro profesional al momento de su egreso, para lo cual, la participación de empleadores y egresados en el proceso de diseño curricular es fundamental. Un segundo desafío es la incorporación de la práctica temprana y del “saber hacer” como un elemento central del currículo y la formación.

Debido a lo antes expuesto, se hace indispensable producir un cambio en la función del profesor, tradicionalmente centrada en la enseñanza, a otra cuyo eje es el logro de los aprendizajes, para lo cual el estudiante pasa a ser el principal gestor de su propio aprendizaje, generando un cambio profundo en la docencia debido la centralidad del estudiante como el actor fundamental de toda acción educativa. En efecto, se debe pasar de un docente que enseña a un docente que genera aprendizajes, que enseña a aprender y que obliga también a desaprender para mantenerse actualizado, conllevando a transformación del rol docente ante la modificación del lugar que ocupa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se espera que los docentes abandonen el rol tradicional de transmitir conocimientos mediante la cátedra (enseñanza “centrada en el profesor”) y pasen a diseñar ambientes de aprendizaje (enseñanza centrada en el alumno) que contribuyan a la formación integral del estudiante desde la socioformación. Es en su actuar a diario que el docente se enfrenta a una serie de retos: el docente debe lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda y en consecuencia crear su propio futuro; debe ayudar a los educandos a resolver problemas

reales, a entender sus capacidades, cualidades y limitaciones y sobre todo a distinguir lo superficial de lo significativo. Al respecto, García (2011) destaca que se aprende solo si se le encuentra un significado a lo que se está aprendiendo, sino ese conocimiento será descartado.

Lo anterior requiere de un avance en el perfeccionamiento de los cuadros docentes, de modo que puedan asumir su función formadora con una perspectiva que los transforma principalmente en generadores y certificadores del aprendizaje, pero sin desconocer su responsabilidad en la enseñanza. Se requiere de docentes que promuevan el desarrollo de competencias actualizables, poniendo en juego sus habilidades docentes para: diagnosticar, planear, diseñar estrategias y evaluar los aprendizajes; lo cual sólo puede concretarse mediante ambientes de aprendizaje donde el docente asume el rol de gestor y facilitador de los aprendizajes. Es así como la formación y actualización del docente en enfoques pedagógicos, cobra relevancia como un factor clave para la formación profesional de los estudiantes por competencias. De ahí la importancia de desarrollar un programa de formación docente centrado en el aprendizaje, como una línea de actualización continua con el propósito de contribuir con el desarrollo de habilidades docentes pertinentes a este enfoque educativo.

Al igual que los estudiantes, los docentes deben movilizar varios recursos conceptuales, cognitivos, procedimentales, actitudinales y valores para hacer frente a diversos tipos de situaciones. El conocimiento profesional de los docentes debe articularse en tres planos: conceptual (el “saber” o conocimiento psicopedagógico que abarca conocimientos teóricos y conceptuales), el práctico (el “saber hacer”, que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia) y el reflexivo (el “saber por qué” se hace algo, la justificación crítica de la práctica docente). Es a través de la formación continua, la reflexión constante del rol que desempeña y de la experiencia que le da innovar, que el docente estará en condiciones de formar en competencias a los estudiantes. Por tal razón, la formación docente ha de estar encaminada fundamentalmente a que el docente desarrolle competencias pertinentes para llevar a cabo su labor de manera fundamentada, efectiva, responsable e íntegra (Díaz, 2000).

Un requisito considerado indispensable es que el profesor tenga apertura al cambio, y pueda romper con los paradigmas educativos prevalentes, es decir que sea capaz de desaprender los roles tradicionales del salón de clases, para que el estudiante sea el gestor de sus aprendizajes, y el profesor mediador del aprendizaje. Frente a este escenario se debe reconocer la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de sus competencias y su aplicación al contexto sociocultural, donde la evaluación se transforme en una herramienta que procure la mejora del educando y del proceso educativo en general.

Bajo las premisas expuestas anteriormente, se evidencia como punto central para el desarrollo de una formación basada en competencias, la formación y el perfeccionamiento del docente. El docente universitario es un profesional perteneciente a cualquier sector del mundo del trabajo, siendo especialista en determinados saberes o profesiones específicas, pero al mismo tiempo debe ser, en cierta medida, un educador-orientador con un perfil de competencias del campo de la psicopedagogía y/o de la sociología que ha tenido que irse modificando a lo largo la historia.

#### **2.2.4.2 Diversas propuestas de competencias docentes**

Ante este mundo desafiante y competitivo, han surgido propuestas de modelos en la perspectiva de visualizar al docente como un profesional competente. Con la finalidad de tratar de identificar las competencias para el docente de la época, diferentes autores toman en consideración diversos parámetros. Lee Shulman (1986 – 1987), psicólogo educativo estadounidense (citado en García, Loredó & Carranza, 2008), desarrolló un modelo docente en el que enumeraba los conocimientos con los que debía contar un profesional de la enseñanza. Afirmaba que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento:

- El conocimiento del contenido de la asignatura (conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina)

- El conocimiento pedagógico general (conocimiento y creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico)

Lo anterior también es coincidente con lo planteado por otros autores como Prieto (2005), Galvis (2007), Ortega (2010), Escudero (s.f.) y Pereda (s.f.) plantean que los perfiles por competencia para el docente universitario deben basarse en el conocimiento disciplinar y en el conocimiento pedagógico (Álvarez, 2011).

Zabalza (2003) suele ser muy referenciado con su decálogo de competencias comprendidas en el perfil del docente universitario, y desde una óptica funcional, alude a 10 competencias docentes (Bozu & Canto, 2009; Camargo & Pardo, 2008; Cortés, 2009; Tejada, 2009):

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Evidencia la capacidad para desarrollar un proyecto / programa contextualizado, seleccionar los procedimientos para comunicar contenidos que faciliten el aprendizaje de los alumnos.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. En el proceso de planificación los docentes deben evidenciar sus competencias en la selección y preparación de los contenidos disciplinares, con ello dan cuenta de su conocimiento científico y su capacidad de relacionarlo con su didáctica. Por lo tanto, los niveles de competencia estarían dados por la capacidad de seleccionar los contenidos del ámbito disciplinar; secuenciarlos acomodándolos a las necesidades de los estudiantes y a los tiempos del periodo académico; estructurarlos didácticamente de acuerdo con la naturaleza, el nivel y las bases para los aprendizajes posteriores, lo cual se logra a partir de una adecuada selección de los contenidos abordados en forma amplia y suficiente de manera que garanticen los aprendizajes.
3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa). Es una competencia básica y fundamental, compuesta por lo siguiente:
  - a. Producción comunicativa: capacidad de convertir las ideas y conocimientos en mensajes didácticos.
  - b. Refuerzo de la comprensibilidad: un buen profesor debe hacer

que se le entienda bien, dejando claro lo que quiere explicar. Para lograr esto, se acude a dos procesos fundamentales: se da el mismo mensaje a través de códigos diferentes y se acondicionan los mensajes en simplicidad, orden y brevedad. c. Connotación afectiva de los mensajes: capacidad para construir mensajes que contengan información y afecto: es la capacidad de transmitir pasión a los alumnos en el mensaje. Esta característica se vincula en primer lugar a factores de tipo personal y en segundo lugar es una estrategia para personalizar los mensajes, para facilitar el nivel de atención de los alumnos.

4. Manejo de las nuevas tecnologías. son una herramienta de gran valor y efectividad en el manejo de la información con propósitos didácticos; exige del docente la competencia en preparación de la información mediante guías de aprendizaje y en el mantenimiento de la relación tutorial a través de la red.
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades: comprende la organización del espacio; la selección del método y la selección y desarrollo de las tareas instructivas.
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos. Las relaciones están mediadas por variables como: los grupos numerosos, el estilo de liderazgo del docente y el clima institucional dentro del aula de clase.
7. Tutorizar. Forma parte sustancial del perfil de un docente universitario quien se encarga de atender las necesidades y problemas que vayan surgiendo en un grupo, una clase o un estudiante.
8. Evaluación. Es la actividad que tiene más repercusiones en los alumnos; brinda información sobre el desarrollo del proceso formativo del alumno y es un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas para el ejercicio de la profesión. La evaluación implica procesos como la recolección de información, la valoración de la información recogida y la toma de decisión.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Perrenoud realiza una propuesta de competencias docentes que tienen como referencia las competencias adoptadas en Ginebra en 1996 para la formación continua de los docentes. Dichas competencias son las siguientes: 1. Organiza y anima situaciones de aprendizaje; 2.

Gestiona la progresión de los aprendizajes; 3. Elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implica a los estudiantes en sus aprendizajes y en su trabajo; 5. Fomenta el trabajo en equipo; 6. Participa en la gestión de la escuela; 7. Informa e implica a los padres; 8. Utiliza las nuevas tecnologías; 9. Afronta los deberes y dilemas éticos de la profesión; 10. Organiza la propia formación continua (Jofré, & Gairín, 2010; Perrenoud, 2004).

Valcárcel (2005) realiza un estudio sobre el docente universitario en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y apunta al perfil del nuevo profesor en las siguientes competencias (Bozu & Canto, 2009; Camargo & Pardo, 2008; Tejada, 2009):

1. Competencias cognitivas propias de la función de profesor de una determinada disciplina
2. Competencias metacognitivas que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza
3. Competencias comunicativas
4. Competencias gerenciales
5. Competencias sociales que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de persuasión, de trabajo en equipo, etc.,
6. Competencias afectivas que aseguren unas actitudes, unas motivaciones y unas conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

Sin embargo, varios autores expresan que el docente universitario además de ser un experto en la disciplina académica correspondiente deberá tener una amplia gama de competencias profesionales denominadas básicas, entre las que se destacan las siguientes:

1. Conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos y naturales
2. Planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica
3. Utilización de métodos y técnicas didácticas pertinentes

4. Gestión de interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos
5. Evaluación, control y regulación de la propia docencia y del aprendizaje.
6. Conocimiento de normas legales e institucionales reguladoras de derechos y deberes del profesor y del estudiante.
7. Gestión de su propio desarrollo profesional como docente
8. Diagnóstico e identificación de necesidades y objetivos de innovación y mejora de su docencia y de su formación

Escudero (citado en Pavié, 2011) ha realizado una interesante agrupación de las competencias en tres grandes núcleos:

1. Conocimiento de base sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su diversidad personal, cultural y social, así como el dominio de los contenidos específicos de las materias y áreas, incluidas sus relaciones transversales y el conocimiento y dominio de diferentes metodologías y estrategias para hacer más viable el aprendizaje.
2. Capacidades de aplicación del conocimiento a: la planificación de la enseñanza; la selección y creación de tareas significativas para los estudiantes; establecer, negociar y mantener un clima de convivencia en el aula que facilite la implicación y el éxito escolar; la creación de oportunidades instructivas que faciliten el crecimiento académico, social y personal; el uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo; el uso de una variedad de estrategias instructivas que ayuden a los estudiantes a pensar críticamente, resolver problemas y demostrar habilidades prácticas, desarrollar su creatividad; la evaluación y su integración en la enseñanza-aprendizaje.
3. Responsabilidad profesional a través de: una práctica profesional y ética de acuerdo con criterios deontológicos y compartiendo responsabilidades con los demás docente; reflexión y aprendizaje continuo; liderazgo y colaboración, tomando iniciativas y comprometiéndose con el aprendizaje de todos los alumnos y la mejora progresiva de la enseñanza.

En el informe del Proyecto Tuning América Latina (2007) se hace referencia a las competencias genéricas y específicas para la formación de los profesores resultantes de un proceso de debate y consulta (Jofré & Gairín, 2010).

Tabla 8 *Competencias del Proyecto Tuning América Latina.*

Competencias genéricas	Competencias específicas
Más valoradas	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias del área de estudio y la profesión</li> <li>• Capacidad de comunicación oral y escrita</li> <li>• Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</li> <li>• Capacidad de aprender y actualizarse</li> <li>• Compromiso ético</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domina los saberes del área de conocimiento de su especialidad</li> <li>• Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos</li> <li>• Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo</li> <li>• Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas</li> <li>• Crea y evalúa ambientes favorables para el aprendizaje según contextos</li> </ul>
Menos valoradas	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de comunicación en un segundo idioma</li> <li>• Compromiso con la preservación del medio ambiente</li> <li>• Habilidad para trabajar en contextos internacionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades educativas especiales</li> <li>• Identifica y gestiona apoyo para atender necesidades educativas específicas</li> <li>• Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación</li> </ul>

**Nota.** Fuente: Tomado de Jofré & Gairín, 2010

Ayala (citado en Tejada, 2009) en su modelo de competencias docentes alude a 5 competencias en consonancia con las funciones docentes:

1. Diseñador de escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativos
2. Experto en su disciplina académica
3. Facilitador y guía de un proceso de aprendizaje centrado en el desarrollo integral del alumno
4. Evaluador del proceso de aprendizaje del alumno y responsable de la mejora continua de su curso
5. Un docente consciente y activo en el constante proceso de cambio en educación y en un contexto intercultural

Por su parte, Bozu y Canto (2009) establecen que, para una docencia de calidad, los profesores tienen que poseer un conjunto de competencias profesionales generales y específicas: 1) Competencias comunicacionales; 2) Competencias organizativas; 3) Competencias de liderazgo pedagógico; 4) Competencias científicas y 5) Competencias de evaluación y control.

Otra aproximación a las competencias docentes, la realiza Tejada después de revisar las aportaciones de Zabalza (2003), Perrenoud (2004), Pérez (2005), Valcárcel (2005) y Ayala (2008). Con base en esa revisión, Tejada (2009) considera que el docente ha de planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica (Gairín, 2011; Tejada, 2009).

Las competencias docentes desde el planteamiento de Tobón (2009) son: 1. Trabajo en equipo; 2. Comunicación; 3. Planeación del proceso educativo; 4. Evaluación del aprendizaje; 5. Mediación de aprendizaje; 6. Gestión curricular; 7. Producción de materiales; 8. Tecnologías de la información y la comunicación; 9. Gestión de la calidad del aprendizaje.

En el 2011 diversos centros de formación de las universidades públicas catalanas, partiendo del contexto de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, conforman el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (GIFD) para darse a la tarea de identificar aquellas competencias propias de la función docente, para que posteriormente pudieran ser adquiridas, desarrolladas y evaluadas. Al final de este proyecto, establecen las siguientes competencias: Competencia interpersonal; Competencia metodológica; Competencia comunicativa; Competencia de planificación y gestión de la docencia; Competencia de trabajo en equipo y la Competencia de innovación (Torra, et. al. 2012)

Aunque cada autor establece sus propias competencias, se observa coincidencia a nivel de una serie de competencias que son las que deben conformar que el perfil de un docente de la educación superior, entre las que se destacan las siguientes (Bozu & Canto, 2009; Ortega, 2010):

- Competencias cognitivas: propias del docente en una determinada asignatura. Para otros autores, esta competencia es denominada como disciplinar. Esta categoría implica conocer y comprender las distintas formas en que un estudiante aprende, conocer metodologías flexibles y sistemas de evaluación adecuados para dar respuestas a los nuevos retos mediante la adecuada toma de decisiones relativas a la optimización formativa y realizar propuestas y el desarrollo de la calidad de la formación. Desde este punto de vista comprende elementos que para otros autores están dentro de la competencia pedagógica y de evaluación. En resumen, comprende el saber a nivel de la disciplina, en lo metodológico, pedagógico y en la evaluación.
- Competencias metacognitivas: relacionadas con la capacidad crítica, autocrítica y reflexiva del docente con el objetivo de que éste sea capaz de revisar su actuación docente y mejorarla de forma sistemática, así como la capacidad creativa y de innovación didáctica.
- Competencias comunicativas: vinculadas a la capacidad de usar el lenguaje científico a nivel verbal y no verbal que le permitan transmitir al docente

experiencias y provocar aprendizaje, saber escuchar, planear las investigaciones y perfeccionar el lenguaje escrito.

- Competencias sociales: para otras son denominadas competencias interpersonales y comprende acciones de relación social y colaboración con otras personas, la empatía, el trabajo en equipo y el liderazgo que favorezcan el aprendizaje del estudiante.
- Competencias de gestión: vinculadas a la gestión, organización y planificación eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diferentes contextos. Este tipo de competencias resultan esenciales para que el docente pueda participar en la planificación y desarrollo de objetivos, metodología y recursos disponibles. En este caso cobra importancia la planificación constituyendo la base ineludible del trabajo previo a la puesta en práctica de la docencia en sí. Resulta un proceso vital, pues sin ella será difícil poder aunar competencias, contenidos, procedimientos, metodología, recursos, evaluación, entre otros, de un modo equilibrado (Díaz, 2015).
- Competencias tecnológicas: relacionadas con el aprendizaje, investigación y uso de las posibilidades que las TIC brindan a la labor profesional del docente para el desarrollo de procesos de búsqueda, selección y síntesis de la formación.
- Competencias de investigación: vinculadas a la búsqueda de nuevas metodologías, información y recursos para la formación. Este tipo de competencias le van a capacitar al docente a enseñar al estudiante como localizar la información y hacer un uso eficaz de la misma, así como para desarrollar actitudes críticas de búsqueda de nuevas actuaciones, recopilar, analizar y valorizar datos referidos a la formación y enseñar a buscar la información y hacer un uso más eficaz de la misma.

#### **2.2.4.3 Propuestas de competencias docentes en Medicina**

En la enseñanza médica, se evidencian diferentes perfiles docentes los que en general presentan competencias docentes para cualquier profesor universitario y competencias contextualizadas para la carrera de medicina. En este caso, el desarrollo de competencias profesionales fundamentadas teóricamente desde las Ciencias Médicas debe utilizar un

enfoque más cercano al ser humano, que se contrapone a otras posiciones estructuralista o instrumentalista desde el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los retos actuales a los que se enfrenta el proceso de enseñanza conllevan a la urgente necesidad de contar con un cuerpo docente fortalecido en su quehacer educativo a través de la adquisición y el desarrollo de sus competencias docentes (Aguirre et. al, 2012). Al respecto se menciona: “No es posible esperar una Enseñanza Médica Basada en Competencias, sino se cuenta con profesores que reúnan los atributos necesarios para su desarrollo y evaluación” (Patiño, 2014, p.161).

En el nuevo modelo docente que se propugna (centrado en el aprendizaje), es preciso redefinir el rol del profesor universitario en medicina y explicitar sus competencias y características. Al respecto, Jara, Díaz y Zapata (2015) plantean lo siguiente:

Para ser profesor de una facultad de medicina no es suficiente ser un buen profesional de la salud, sino que se deben lograr las competencias para la profesionalización docente. De ahí que sea oportuno reflexionar acerca de cómo es y debe ser el papel del profesor de medicina y qué estrategias presenta el ejercicio responsable y adecuadamente pedagógico de su labor en el aula y en los escenarios de práctica. (p.2)

En el 2008 un grupo de académicos de la Facultad de Medicina de la UNAM generó la propuesta de un modelo de competencias del profesor de medicina. En este modelo teórico se definieron seis competencias o dimensiones entendidas como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posee el profesor y que relacionados entre sí permiten el desempeño exitoso de las actividades y funciones del proceso educativo” (p.4). Dichas competencias han sido denominadas competencias docentes básicas, comprendiendo cada categoría lo siguiente (Flores, Martínez, Sánchez, García & Reidl, 2011; Martínez, López, Herrera, Ocampo, Petra, Uribe, ... Morales, 2008; Vera, 2016):

1. Competencias cognitivas y disciplinares: los docentes planifican, controlan y regulan los procesos de conocimiento, aprendizaje, el estudio personal y grupal, mediante el uso de estrategias cognitivas y de evaluación del conocimiento para el mejor entendimiento del estudiante, sin olvidar que siempre se actualizan en el quehacer docente y en su disciplina. Incluye el dominio actualizado de su campo de conocimiento y saberes fundamentales relacionados con otras disciplinas, aplicadas a la solución de problemas de salud individual y colectiva, que permiten la formación del estudiante para una práctica profesional autónoma, acorde con el perfil de licenciado y el perfil profesional del médico.
  
2. Competencias comunicativas: los docentes se basan en la lectura, la comprensión e interpretación de textos científicos, la promoción mediante preguntas y en que los estudiantes identifiquen sus necesidades y problemas de aprendizaje. En este ámbito, los docentes también analizan con los estudiantes los programas de estudio para que diseñen sus propias actividades, les proporcionan estrategias de Enseñanza-Aprendizaje que favorezcan la autorregulación, que comprenda el sentido global de su discurso, ya que establecen relaciones con otras ciencias y disciplinas; producen documentos escritos y presentan sus argumentos en forma justificada, coherente y con razones válidas; escuchan al interlocutor y dialogan con él; hacen propuestas pertinentes para buscar soluciones concretas a los problemas reales; elaboran instrumentos, procedimientos y técnicas necesarios para medir el grado de conocimientos, habilidades y actitudes acordes con el plan de estudios y el nivel definido; discuten con los alumnos los criterios con los cuales serán evaluados, plantean diferentes procedimientos equitativos para que los estudiantes autoevalúen su participación en el proceso de aprendizaje y planteen estrategias y medidas de cambio.
  
3. Competencias de investigación: el docente utiliza la metodología científica y sustenta la práctica docente y profesional en la mejor evidencia disponible, para promover el pensamiento lógico, el desarrollo del juicio crítico del estudiante y su aplicación en la toma de decisiones ante los problemas de salud.

4. Competencias psicopedagógicas y psicosociales: incluye el conocimiento suficiente de la psicología individual y de grupo, asimismo de la pedagogía y la didáctica, para desempeñarse de una manera eficiente en el ámbito académico de la medicina, lo que facilita el aprendizaje significativo del estudiante. Los docentes tienden a desarrollar actitudes y destrezas para establecer relaciones adecuadas entre los compañeros de aula; es más, aportan ideas y proponen soluciones adecuadas en los procesos de aprendizaje, con lo que contribuyen a la solución de los conflictos.
5. Competencias académico-administrativas: realiza un ejercicio docente basado en el conocimiento de las necesidades institucionales y en el cumplimiento de la misión, las normas y los programas académicos de la Facultad de Medicina.
6. Competencia humanística: incluye el conocimiento de las humanidades médicas y la observancia de actitudes y valores éticos, que en su conjunto proporcionan una formación humanística integral y un modelo para el alumno.

García, González, Estrada, Uriega, (2010) y Patiño (2014) establecen tres grupos de competencias docentes básicas que son coincidentes con las definidas por la UNAM: 1. Competencia académica (dominio de los contenidos propios de la asignatura); 2. Competencia didáctica (educación centrada en los alumnos, abordaje sistémico de los objetivos, contenido, método, medios, formas de enseñanza y la evaluación como un control importante de ese sistema) y 3. Competencia administrativa (dominio de las fases del proceso gerencial, desde la planeación hasta el control, enfocado en las acciones de enseñanza).

La Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM, 2012), tomó como referencia 3 ejes fundamentales para la definición de las competencias docentes: la formación integral de los estudiantes de medicina; la calidad de la atención médica y la calidad de la educación e investigación médicas. Es así que define 6 competencias específicas para los docentes en Medicina (Aguirre, et. al. 2012):

- Competencia 1: Capacidades para diseñar o rediseñar Planes y Programas de Estudio congruentes con las necesidades sociales y con el modelo educativo de la institución.
- Competencia 2: Capacidades para diseñar y organizar técnicas, métodos, prácticas y recursos didácticos, congruentes con el modelo pedagógico institucional, fundamentados en la teoría educativa.
- Competencia 3: Capacidades para coordinar con eficiencia los procesos educativos de su responsabilidad.
- Competencia 4: Capacidades para realizar su trabajo docente de manera congruente con el profesionalismo médico; que propicie en sus alumnos la construcción de una sólida postura ética y humanística.
- Competencia 5: Capacidades para desarrollar un sistema de evaluación válida y confiable, que permita la reinformación de los procesos educativos y de los resultados en el aprendizaje.
- Competencia 6: Capacidades para participar de manera comprometida en la generación de conocimiento científico en el área disciplinar y/o educativa de su responsabilidad para la mejora de la atención a la salud y de la educación médica.

Oramas, Jordán y Valcárcel (2013) realizan una aproximación al modelo del profesor de la carrera de medicina en Cuba, estableciendo las siguientes competencias pedagógicas:

1. Comunicativas: comprende la expresión oral y escrita; interpretación y comprensión de textos; escucha y el relacionamiento interpersonal
2. Didácticas: dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje; planificación de estrategias de aprendizaje; elaboración de medios de enseñanza; y diseño del sistema de evaluación.
3. Gerenciales: dirección del proceso de educación en el trabajo; organización del servicio de atención médica y medios para la ejecución de clases prácticas, rotaciones y/o estancias; valoración de los resultados en la educación en el trabajo; y dirección de los procesos de superación, trabajo metodológico y actividad científica.
4. Investigativas: dominio de los métodos científicos aplicados a la actividad pedagógica; diagnóstico de problemas pedagógicos relacionados con la educación médica superior;

elaboración de los Proyectos de investigación y experiencias pedagógicas de avanzada; y valoración de los efectos e impacto de la actividad científica.

5. Técnico profesional: utilización de los procederes médicos relacionados con la asignatura y/o disciplina que imparte; aplicación del método clínico; desarrollo de acciones de educación para salud y la formación de los recursos humanos; y dirección, coordinación y divulgación de los programas de salud y proyectos comunitarios en salud.
6. Trabajo político ideológico: dirección de acciones docentes y extradocentes relacionadas con el acontecer Nacional e internacional; desarrollo de acciones para la educación de los valores y principios de la ética médica revolucionaria; aplicación de los principios del proyecto social socialista en correspondencia con la actuación docente; y vincular la teoría con la práctica y la formación humanista.

Jara, Díaz y Zapata (2015), destacan que el docente en medicina es un profesor universitario y su papel como tal es notable en la medida que se acepta como un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza. Debido a eso, los profesores de medicina deben incluir en su perfil profesional no solo competencias científicas y metodológicas, sino también competencias específicas de la labor docente que son coincidentes con las planteadas por García, González, Estrada y Uriega (2010) así como por Flores, Martínez, Sánchez, García y Reidl (2011): disciplinarias, investigativas, psicopedagógicas, comunicativas, académico-administrativas y humanísticas, que en su conjunto proporcionan una formación integral.

El análisis de las competencias desde el punto de vista de diferentes autores hace evidente que es un término multidimensional planteado desde diferentes enfoques. No obstante, también es observable que existen coincidencias. Por lo tanto, son numerosos los listados de competencias docentes que se pueden encontrar. Esta variedad de listados competenciales se justifica por la diversidad y heterogeneidad de contextos donde se pueden desarrollar estas funciones y por la diversidad tipológica de profesionales a los que podemos hacer referencia. Al considerar cada contexto específico de actuación y las especificidades de cada profesional, se puede saturar, añadir y/o eliminar algunas

competencias y/o Elementos competenciales de cada uno de los perfiles siempre y cuando se conserve el referente educativo.

Antes de asumir una posición acerca de las competencias, es necesario aclarar, que sólo la capacidad de llevar a cabo instrucciones no define la competencia, se requiere además la llamada actuación, es decir el valor añadido que el individuo competente pone en juego y le permite saber encadenar unas instrucciones y no sólo aplicarlas aisladamente. En una concepción dinámica de las competencias se plantea que: se adquieren (educación, experiencia, vida cotidiana), se movilizan, y se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto. En esta concepción, la competencia está en la cabeza del individuo, es parte de su acervo y su capital intelectual y humano.

En el presente estudio, el sustento teórico para la selección de las competencias del profesor de medicina está dado por las propuestas realizadas por Zabalza (2003), Perrenoud (2004), Tobón (2010) y el Grupo Interuniversitario de Formación Docente de las Universidades Catalanas dentro del EEES (2011) para la conformación de las competencias genéricas; y las propuestas de la UNAM (2008) y AMFEM (Aguirre, et. al, 2012) para la definición de las competencias específicas para la carrera de Medicina. Cabe destacar que las competencias con las que deberá contar el docente son aquellas que fueron sugeridas a partir de la opinión de expertos y que más se repiten en la bibliografía en el contexto de la educación superior en su afán de mejora y aumento de la calidad de la educación para responder, así, oportunamente a las exigencias de nuestra sociedad del siglo XXI.

## **2.3 Posicionamiento de la tesis**

### **2.3.1 Introducción**

Como ya se expresó anteriormente, para formar un ciudadano para la sociedad del conocimiento, el profesor debe desarrollar competencias docentes necesarias para que, a su vez, las propicie en sus estudiantes, convirtiéndose en un verdadero desafío para los docentes de educación superior.

Lo anterior evidencia que es de suma importancia formar y profesionalizar al docente, a partir de una propuesta de evaluación de las competencias docentes que permita la detección de las carencias y necesidades de formación, continuando con la oferta de un programa que le permita adquirir las competencias necesarias para su desempeño como un verdadero profesional de la docencia.

En la actualidad, la evaluación del profesorado universitario ha sido uno de los tópicos de la enseñanza superior que ha generado el mayor número de debates durante los últimos años. Se plantean diferentes razones que justifican lo expresado anteriormente. En primer lugar, se expresa que la enseñanza universitaria tiene un papel fundamental a la hora de evaluar la calidad de la universidad, ya que el prestigio de una institución depende, en cierta parte, de la calidad de sus docentes. Un estudio realizado por Buendía y Olmedo (citado en Acevedo, 2003), demuestran una vez más que no es suficiente que los docentes cuenten con un conocimiento amplio e idóneo sobre la materia que imparten, sino que además requieren de una serie de habilidades pedagógicas que garanticen el aprendizaje en sus estudiantes.

En segundo lugar, se plantea la complejidad de la evaluación. La evaluación puede estar determinada por una variedad de factores internos y externos al proceso, lo que hace que pueda centrarse en aspectos muy diversos como la formación docente, su competencia, su comportamiento en el aula, los resultados que obtiene, sus valores, los recursos, entre otros. Y, en tercer lugar, aunque no menos importante, el rechazo de los docentes ante la evaluación, situación determinada en la mayoría de los casos por el desconocimiento que tienen acerca de la forma y los objetivos de la evaluación.

Se debe retomar el supuesto de que toda enseñanza supone un modelo y, por consiguiente, cualquier método de evaluación lleva consigo un modelo explícito o implícito de enseñanza. Esto significa que, para evaluar al docente, se hace necesario conocer el tipo de enseñanza que se pretende desarrollar, de modo que la evaluación se ajuste a este modelo y no pierda su sentido. En este caso particular, se evalúa un modelo de formación

docente por competencias, utilizando el término modelo como la representación de una estructura abierta, dinámica y flexible de un sistema docente.

Antes de describir el modelo de evaluación propuesto, es importante enunciar los conceptos básicos a ser considerados en este trabajo.

### **2.3.2 Conceptos asumidos en el estudio**

En educación, el concepto de evaluación puede tener varias connotaciones y muchas de las definiciones que en la actualidad se manejan son similares, no obstante, se hace necesario formular el concepto de evaluación del que se parte, dado que esto permitirá definir el modelo de evaluación a utilizar. En función de las definiciones anteriormente planteadas en esta investigación y para fines de la misma, la evaluación será entendida como:

Un proceso sistemático, integral, participativo y riguroso de obtención de datos y análisis de resultados a través de una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), que más que emitir un juicio de valor, permita comprender el proceso docente a partir de un enfoque por competencias, orientando la toma de decisiones con fines de mejora a través de un perfeccionamiento sostenido al actuar como un sistema de retroalimentación permanente del mismo.

Además de brindar el concepto de evaluación, es importante definir que se entenderá por competencia y la evaluación de la competencia docente para fines de este estudio. Las diversas posturas frente al término de competencia y en particular de competencia docente nos acercan a un concepto holístico sobre el cual se centra el desarrollo de este trabajo, conceptualizándola de la siguiente manera:

La capacidad productiva del docente que se define y mide en términos de desempeño en un contexto educativo, haciendo referencia a un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posee el profesor y que relacionados entre sí permiten el desempeño

exitoso de las actividades y funciones del proceso educativo, según los indicadores y estándares establecidos, con la finalidad de conducir al estudiante a la toma de decisiones correctas y a la resolución de problemas de salud individual y colectiva basados en la evidencia; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. Por lo tanto, estas competencias docentes deben concretarse en el diseño y el desarrollo de modelos didácticos innovadores que orienten a la toma de decisiones para resolver problemas prácticos, mediante la aplicación de la metodología más adecuada en unión con el desarrollo de actitudes y valores que favorezcan la formación a lo largo de la vida.

Es importante destacar el énfasis que debe colocarse en la mejora de la calidad de la enseñanza para conseguir mejores resultados a partir de la mejora de la cualificación de los docentes universitarios, por lo tanto, debe ser un proceso sistemático y permanente que no concluye, una vez recogida y analizada la información.

La identificación de las competencias docentes a evaluar parte de la revisión teórica realizada y de las transcripciones de los resultados del llenado de una encuesta aplicada a estudiantes y docentes expertos quienes dieron respuesta a una sola pregunta abierta acerca de lo que deberían saber, saber hacer y saber ser, los docentes de medicina. En la literatura revisada sobre las competencias de los docentes universitarios, se pueden encontrar distintos planteamientos. Estos planteamientos varían sobre todo en cuanto al grado de detalle de la mención de cada competencia o respecto de la clasificación de competencia de la que se parte (por ejemplo, específicas y transversales, o relacionadas con un ámbito en particular, como el comunicativo, interpersonal, cognitivo, etc.). En el caso del modelo que se propone, se consideran 7 competencias organizadas en dos niveles: (i) competencia y (ii) Elementos de competencia. A pesar del grado de detalle que se pretende alcanzar, se debe tener en cuenta que el modelo de evaluación que se propone no es en ningún sentido cerrado, sino un primer acercamiento a su discusión y evaluación, pues se considera que se trata de un proceso siempre perfectible y, por lo tanto, abierto. La interrelación de estas competencias viene a delimitar los conocimientos, habilidades y actitudes que actualmente

se están requiriendo de parte de los docentes que intervienen directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje específicamente en el área de Medicina.

### **2.3.3 Modelo paradigmático asumido para el desarrollo del estudio**

En Evaluación:

Una vez analizados los diferentes paradigmas y modelos existente en el campo de la evaluación y al considerar las posturas de los diferentes autores, para el presente estudio, se asume el proceso evaluativo de las competencias docentes, desde el paradigma crítico, en tanto el proceso evaluativo genera transformaciones en los colectivos de profesores participantes, en los programas académicos vinculados al mismo y en las instituciones educativas en las que se encuentran laborando. El proceso se caracteriza por la interacción permanente con cada uno de los participantes, propiciando procesos de reflexión y autoreflexión, que permitieron generar e implementar estrategias alternativas derivadas de las fortalezas y debilidades identificadas antes y durante el proceso evaluativo.

La evaluación desde el paradigma sociocrítico, se concibe como un proceso flexible de análisis e interpretación de sucesos que conduce a la reflexión y la transformación de la comunidad, obedeciendo a una toma de decisiones participativa y posibilitando nuevos espacios de gestión institucional mediante la reflexión sobre la acción de los diferentes grupos.

Con base en el paradigma seleccionado y según la finalidad del presente trabajo el posicionamiento adoptado es la posible existencia de un modelo holístico a partir de la integración de elementos de dos modelos de evaluación que permitan valorar el objeto de estudio desde una perspectiva cuali cuantitativa:

<b>Modelo iluminativo (Parlett y Hamilton)</b>	<b>Modelo para la toma de decisiones (Stufflebeam)</b>
Audiencia: docentes involucrados en el proceso docente	Tomadores de decisión
Objetivo: estudiar el proceso docente intentando clarificar cuestiones que permitan identificar procedimientos y aspectos del proceso que puedan conseguir resultados deseados.	Proporcionar conocimientos suficientes y una base valorativa para tomar y justificar las decisiones.
Metodología cualitativa	Metodología cuantitativa
Instrumentos y técnicas: observación y entrevistas	Revisión de documentos, entrevistas, test diagnósticos y escalas de autovaloración
Proceso: observación, investigación, explicación	Análisis de tareas, plan de obtención de la información, plan para el informe de los resultados, plan de mejora

Esta decisión se basa en que las tendencias actuales buscan la complementariedad entre lo cuantitativo y lo cualitativo, en razón a que se requiere una comprensión amplia y profunda sobre el objeto a evaluar. Por lo tanto, cuando se diseña un proceso de evaluación, se combinan aspectos de varios modelos para asegurar la pertinencia y eficacia del proceso.

Es así que para fines del presente trabajo se retoman elementos de un modelo tradicional y uno alternativo dado que la elección de un modelo para evaluar un proceso educativo implica tomar decisiones sobre una serie de cuestiones teóricas relativas al objeto que se pretende evaluar, las bases epistemológicas que justifican la construcción de los conocimientos, los criterios de valoración y la finalidad o usos que justifican la evaluación.

En Competencias:

Tobón (2005) expresa que “el enfoque por competencias puede ser aplicado desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes o desde la integración de varios modelos y paradigmas” (p.8).

Continuando con la línea de Tobón (2008), se les brinda un lugar destacado a las competencias desde la línea de la complejidad ya que este enfoque le da una gran prioridad a la formación de personas integrales con compromiso ético, que busquen su autorrealización, que aporten al tejido social y que, además, sean profesionales idóneos y emprendedores. Esta línea de trabajo, seguida por Tobón, sigue los referentes del pensamiento complejo, de la Quinta Disciplina, del Desarrollo a Escala Humana, y del aprender a aprender y emprender.

Es así que desde este enfoque denominado sistémico, complejo, integrado u holístico, la competencia se entiende como resultado de una compleja relación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Es un enfoque con carácter holístico por la manera en que se contempla la educación, sin hacer separaciones; y es integral, ya que trata de combinar conocimiento, entendimiento, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética de la evaluación (Pavié, 2012). En este caso, la flexibilidad está en el cambio como un proceso de retroalimentación.

Con base en el paradigma seleccionado y según la finalidad del presente trabajo el posicionamiento adoptado es la posible existencia de un modelo holístico a partir de la integración de elementos de dos modelos:

1. Desde el Modelo Socio-crítico y contextual en donde el docente es un concienciador y dinamizador del cambio social a través de la formación, por lo tanto, trabaja las esferas del saber pensar y transferir o aplicar y,

2. Desde el Modelo de Procesamiento de formación y toma de decisiones en el que el docente trabaja el componente del saber pensar y saber tomar decisiones, caracterizándose por lo siguiente:
  - a. Tener un buen conocimiento de las relaciones para poder actuar adecuadamente.
  - b. Entiende el currículum como algo dinámico y de desarrollo de competencias cognitivas.
  - c. Debe incidir en las situaciones de aprendizaje, a fin de tomar decisiones que conduzcan a cambios positivos como modelos de procesamiento de información.
  - d. Diagnostica necesidades, delimitando los problemas en término de procesamiento de información y de toma de decisiones.
  - e. Genera alternativas de acuerdo con los objetivos a lograr, facilita la toma de decisiones a través del análisis de la información y realiza los diseños que permitan lograr las decisiones adoptadas y su aplicación.

### **2.3.4 Propuesta del Modelo de Evaluación de las Competencias Docentes**

#### ***2.3.4.1 Principios de la evaluación como sistema***

La mejora de la calidad del proceso docente promueve una evaluación con los siguientes rasgos característicos (Mejía, 2012):

1. Es holística e integrada
2. Contextualizada
3. Coherente con el proyecto educativo
4. Formativa
5. Y regida por la ética formal y sustancial

Con base en lo antes expuesto, la evaluación de las competencias docentes debe ser considerada desde una perspectiva holística, lo que implica una visión amplia y diversificada. Con el propósito de guiar el desarrollo del modelo propuesto, se enuncian nueve principios retomados de diversos autores y enfoques que se consideran necesarios

para el diseño y puesta en marcha de dicho modelo, a fin de orientar sus acciones (García, Loredó & Carranza, 2008):

1. Orientación formativa. El modelo permite al profesor reflexionar y retroalimentarse sobre su acción en la docencia, y plantear acciones para la mejora de esta.
2. Orientación participativa. La evaluación en el contexto de la práctica docente y educativa, será elaborada e instrumentada en conjunto con docentes de la institución.
3. Orientación humanista. Considera al docente como una persona, un ser humano, con preocupaciones, intereses, necesidades, expectativas y emociones, de ahí que buscará la preservación de su dignidad, autoestima e individualidad.
4. Enfoque multidimensional. Toma en consideración los rasgos, acciones, conductas y actitudes en torno a la relación cotidiana maestro-alumno en el aula.
5. Enfoque multirreferencial. Convoca a una pluralidad de puntos de vista, de perspectivas aplicadas sobre un objeto, sin por ello intentar ejercer un control total de este objeto;
6. Enfoque ecológico. Reconoce la complejidad de la vida en las aulas y la convertirá en su principal objeto de estudio, en particular lo referente al trabajo articulado y conjunto que realizan profesores y estudiantes para alcanzar los objetivos educativos.
7. Evaluación contextualizada. Considera que la práctica del docente no es neutra, ni está aislada, por ello deberá incluirse en su aplicación el marco normativo y las condiciones institucionales en que opera.
8. Considera la acción docente como una práctica reflexiva.
9. Considera al docente como un agente activo.

En el presente estudio es imprescindible valorar el proceso de enseñanza ya que de él depende parte del progreso del estudiante por lo que habrá de evaluarse la práctica docente como elemento primordial de este proceso, por lo tanto, se diseña una evaluación con las siguientes características:

1. Que sea continua para ir más allá de la consecución de información y más bien, demande de todos los implicados, la interpretación crítica de la información registrada para tomar decisiones de apoyo, de mejoramiento, de cambio de

estrategias, de implementación de acciones personalizadas o colectivas si es necesario.

2. Ser integral al tener en cuenta todas las dimensiones de las competencias requeridas para el correcto desempeño docente.
3. Contextualizada al momento que se está viviendo. En este sentido, la Facultad de Ciencias Médicas con el fin de dar solución a la demanda social de formar un médico competente, ha tomado la decisión de transformar su currículum por objetivos a un currículum por competencias.
4. Sistemática, pues se organiza con base en principios pedagógicos y guarda relación con los fines y principios de formación, los contextos de actuación, los contenidos y las estrategias pedagógicas y metodológicas.
5. Contar con el componente formativo utilizado para la valoración de procesos (en este caso es la enseñanza) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso de enseñanza.
6. Debe describir las diferentes situaciones del proceso docente (características y relaciones de asociación entre éstas), apoyada en técnicas de análisis de información de carácter cuantitativo como cualitativo (diseño metodológico mixto).
7. Debe cumplir con las siguientes funciones: diagnóstica, instructiva, educativa y desarrolladora.
8. Contar con un carácter decisorio con miras a mejorar el proceso y los resultados de aprendizaje.
9. Finalmente ha de ser cooperativa o participativa, porque atañe a un conjunto de usuarios que deben participar en el proceso.

#### ***2.3.4.2 Estructura de la Evaluación***

Tomando como referencia las dimensiones básicas de la evaluación planteadas por Tejada (1991), se presenta la siguiente estructura que orienta el proceso de evaluación:

**Objeto de la evaluación: (¿Qué?)** comprende las competencias que poseen los docentes de la carrera de medicina. Dentro del contexto del presente trabajo, la evaluación de las competencias docentes tendrá los siguientes propósitos:

- a. Conocer el contexto a través de la identificación de las competencias que poseen los docentes y cuáles son las requeridas para poner en marcha un curriculum por competencias con la finalidad de realizar ajustes en correspondencia con las características tanto de la institución y programas académicos implicados, como de los profesores que participan en dicho proceso.
- b. Guiar las acciones de los profesores que actualmente participan en el proceso educativo y de aquellos que aspiran a formar parte de este (como una ayuda para la selección de recursos docentes).
- c. Tomar decisiones acerca de la práctica docente para la mejora de la calidad de la enseñanza a través de la elaboración de programas para la formación de profesores que favorezcan el desarrollo de las competencias docentes.
- d. Identificar elementos que se deben considerar para la evaluación del desempeño docente.
- e. Servir de base para la realización de investigaciones educativas

Es una evaluación de tipo parcial ya que pretende valorar un determinado componente del proceso de enseñanza al centrarse en el actuar docente en el aula.

**Finalidad y momentos de la evaluación (¿Para qué la evaluación?):** Como ya se expresó anteriormente, Scriven (1967), sugiere por primera vez que existen diferencias en la evaluación, en cuanto a las finalidades que cumple, e inspiró la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa, diferenciando las dos principales funciones que debe cumplir una evaluación, si se tienen en cuenta sus propósitos.

Cuando la evaluación analiza los procesos en desarrollo, a fin de poder detectar deficiencias en el momento oportuno y tomar las decisiones justas, que permitan corregir las acciones durante el proceso, para luego, reconducir el programa, entonces se está haciendo referencia a una evaluación formativa, siendo su finalidad, la de informarle al profesor, sobre su propia actuación; aportándole datos que puedan estimular su reflexión, suministrándole un diagnóstico valorable, y centrado en aspectos en los que puede plantearse un cambio u otros elementos similares.

En el caso de la evaluación sumativa, esta no contempla la posibilidad para mejorar el proceso, sino que consiste en valorar toda la información al final, con las respectivas recomendaciones para el futuro, considerándose como un elemento que colabora con el proceso de administración universitario, debido a que permite la toma oportuna de decisiones, que necesariamente deben hacerse.

Debido a lo antes expuesto, las finalidades que ambas evaluaciones persiguen no tienen por qué ser contrapuestas, por lo tanto, deben ser considerados como enfoques complementarios en donde la evaluación para tomar decisiones (sumativa) no debemos contraponerse drásticamente a la evaluación para mejorar la calidad de la enseñanza (formativa). El proceso evaluador persigue la mejora de la calidad de enseñanza, por tanto, debido a su naturaleza multidimensional y compleja, se hace necesario que las perspectivas sean complementarias y no contradictorias. Es cierto que los profesores necesitan retroalimentarse en el proceso de enseñanza para ir redefiniendo y ajustando sus acciones de enseñanza, pero también, las autoridades necesitan valorar, premiar y ascender a aquellos docentes que en el proceso se distinguen con sus acciones.

El propósito en este trabajo está directamente relacionado con la mejora del proceso de enseñanza en el transcurso de la acción formativa. Por lo tanto, según el momento de aplicación y su finalidad, se selecciona un modelo procesual en su función formativa, que, a través de la recogida continua y sistemática de datos, permita valorar el proceso de enseñanza en un periodo de tiempo prefijado para la consecución de las metas u objetivos propuestos, sirviendo como estrategia de mejora para reorientar, regular, modificar o

reforzar el proceso de enseñanza. Además de ser formativa, es también diagnóstica dado que permite conocer la realidad acerca de las competencias que manifiestan los profesores durante su quehacer docente.

Este tipo de evaluación permite actuar sobre el sujeto que enseña, en este caso el docente, poniendo de manifiesto dónde están las debilidades en el quehacer docente si es que los hay, a fin de poder corregirlos teniendo en cuenta para ello la relación entre una situación de partida (inicial) y una situación de llegada (final).

**Los instrumentos a utilizar (con qué se evalúa).** Se hace uso de herramientas y estrategias para la recolección de los datos necesarios y suficientes para la evaluación, que son de diferente tipo y susceptibles de análisis cuantitativos y/o cualitativos; utilizados desde la perspectiva de la complementariedad metodológica.

Para evaluar las competencias docentes, se utilizan instrumentos que apuntan a la revisión de los principales aspectos o ámbitos de competencias relacionados sobre todo con su desempeño en el aula (relación con los estudiantes) y parte de la gestión docente.

Tabla 9 *Instrumentos para evaluar competencias.*

<b>Fuente / Tipo de evaluación</b>	<b>Cualidades</b>	<b>Defectos</b>	<b>Condiciones para su uso</b>	<b>Tipo de evidencia</b>	<b>Propósito</b>
Por parte de los estudiantes mediante un cuestionario estructurado	Requiere un esfuerzo mínimo. Es un feedback para el profesor. Alta correlación con otros tipos de evaluación. Observan al profesor cada	Puede ser afectada por Otros factores externos al profesor. Los estudiantes tienden a ser generosos en sus evaluaciones	Se precisa el anonimato de los estudiantes. El profesor debe aceptar el feedback de sus estudiantes. Los instrumentos deben ser cuidadosamente desarrollados	Percepción del estudiante de lo que ha aprendido y como ha cambiado. Percepción del estudiante de lo que le gusta y disgusta de su profesor	Mejora del profesorado. Reconocimiento de méritos. Toma de decisiones de la administración

	día. Alta fiabilidad				
Observación en clase. Uso de instrumentos estandarizados para describir la actuación del profesor	Provee información fiable y cuantificable	Alto costo y gran consumo de tiempo. Se focaliza en el proceso más que en el producto	Necesita de Observadores entrenados y varias observaciones. Categorización de las observaciones. Procesos estandarizados de recogida y análisis de la información	Información cuantificada acerca de la conducta del profesor y los alumnos	Mejora del profesor
Autoevaluación valoración del profesor relativa a sus competencias	Relacionada con los objetivos propios y necesidades. Parte esencial de la conducta profesional	Resultados no consistentes. Tendencia a valorarse más alto que los propios estudiantes	No debe ser usada para determinar la promoción u otra decisión relacionada con ella. Precisa autoconfianza y seguridad	Información acerca Del progreso en la consecución de los propios objetivos	Mejora del profesor
Equipo de expertos	Personas con destrezas especiales	Alto coste y dificultad En la selección de este tipo de expertos. Precisa tiempo	Adecuada selección de los expertos	Comentarios, comparaciones y sugerencias acerca de las competencias de los docentes	Mejora del profesorado. Decisiones administrativas

**Nota.** Fuente: Acevedo, 2003.

**Referente**, que para el caso del estudio está conformado por los siguientes aspectos: a) El contexto competencial de los docentes y, b) Las necesidades formativas para la mejora de la calidad docente en materia de competencias

El referente es un elemento a partir del cual se puede establecer la comparación porque actúa como un patrón de valor fundante de juicio y eventualmente de decisiones. Por tal razón se sitúa en una evaluación de tipo criterial al evaluar con referencia a un criterio previo (criterio de evaluación) intentando personalizar el proceso de enseñanza que permita caracterizar el modelo de enseñanza prevaleciente y a la vez permita identificar las competencias que tienen los docentes.

**Evaluadores (quienes son los protagonistas en la evaluación):** es de tipo interna dado que forma parte del proceso de enseñanza.

**¿Desde dónde se evalúa? (Perspectivas y modelos teóricos):** El sustento teórico de la evaluación ya fue descrito en el acápite de paradigmas y modelos de evaluación. Queda expresar, que la perspectiva de la evaluación cuantitativa se estructura sobre la base de una visión estable y fija de la realidad y su método de abordaje es hipotético-deductivo. Su intencionalidad es describir la situación actual. Los datos que generan pretenden ser válidos y confiables y las conclusiones a las que arriban tienen aspiraciones de carácter universal. La perspectiva de evaluación cualitativa se estructura de acuerdo con una visión dinámica y cambiante de la realidad. Su finalidad es comprender los productos humanos a partir de los marcos de referencia del propio actor. Sus métodos son cualitativos, y las conclusiones obtenidas tienen validez local.

**¿Cuándo se evalúa? (momento):** durante el desarrollo del proceso formativo.

### ***2.3.4.3 Ámbito de la evaluación***

Este elemento radica en detenerse a considerar qué se desea evaluar. En este caso se tomará en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Las cualidades personales que el docente posee y manifiesta, por ejemplo: la facilidad de comunicación, empatía, interés y perseverancia en su trabajo, etc, para que desarrolle su tarea de forma eficaz.
- b. Las competencias docentes que hace alusión a la preparación específica del docente universitario para cumplir de manera adecuada con las responsabilidades y las funciones profesionales como, por ejemplo, el diseño y la planificación docente. Son habilidades que les permiten un mejor desarrollo de sus funciones.
- c. La actuación docente en el aula que permite conocer la situación concreta en la que el docente se desarrolla

Cabe destacar que la evaluación de todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje es de vital relevancia para conocer el grado de calidad de la enseñanza en Medicina, no obstante, y por ser el objetivo de esta investigación, nos dedicaremos específicamente a la evaluación del proceso docente con el fin de identificar las competencias que poseen nuestros docentes a partir de un modelo propuesto como ideal, de tal forma que permita identificar las brechas en la formación docente. Este proceso de evaluación se enmarca dentro de un proceso de transformación curricular y de evaluación institucional, por lo que se constituyen en el punto de partida para analizar y explicar dicho fenómeno. No es posible dotar de significación la evaluación del profesorado, si no es insertada en los procesos de mejora de la calidad de la docencia en el contexto de nuestra Institución, siendo necesario demostrar a los docentes la importancia de la evaluación y como ellos pueden ser parte de la instrucción y de la significación de su rol, como gestores de las acciones educativas. Desde esta perspectiva, una parte importante de la calidad en las instituciones de educación superior descansa en el acierto de las actividades docentes.

**2.3.4.4 Esquema del modelo de evaluación de las competencias docentes**

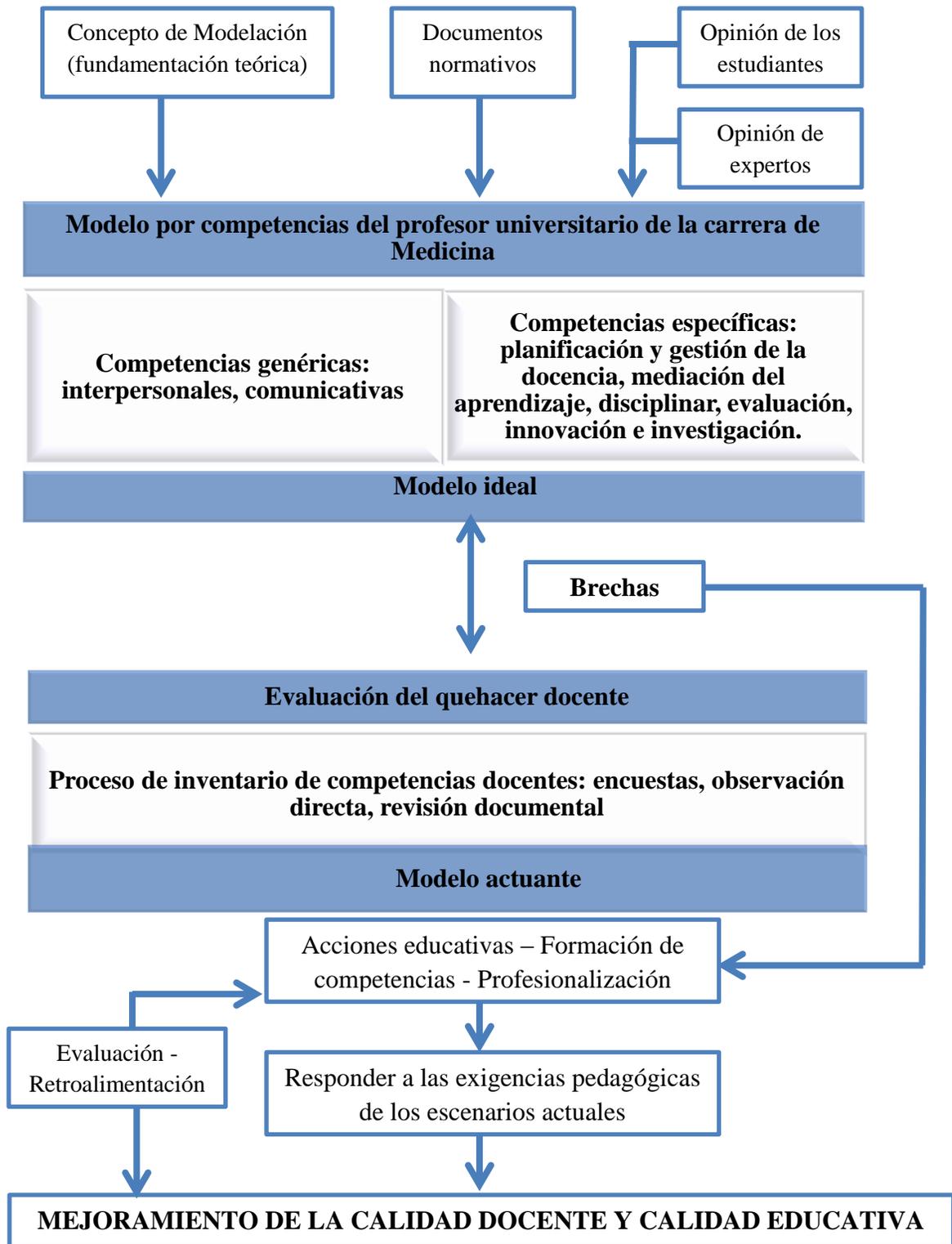


Figura 6. Esquema del proceso de Evaluación de las Competencias Docentes.

## 2.4 Preguntas directrices

Para la consecución de los objetivos planteados, la investigación cuenta con preguntas que indican el problema a estudiar. Hernández, Fernández y Baptista (2014) expresan que, “las preguntas de investigación orientan hacia las respuestas que se buscan con la investigación” (p.37). La presente investigación procura dar respuesta a las siguientes preguntas:

<b>OBJETIVOS</b>	<b>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</b>
Elaborar un referente de competencias requeridas para el profesorado de medicina	¿Qué competencias debería poseer el docente de medicina que le permita desarrollar competencias en sus estudiantes?
Valorar las competencias docentes del profesorado de medicina	¿Qué competencias manifiestan en mayor y menor medida los profesores de medicina en su quehacer educativo? ¿Existen diferencias entre las competencias evidenciadas en los docentes de las áreas básicas y los docentes de las áreas clínicas de la carrera de Medicina? ¿Los docentes con más de 5 años de experiencia docente cuentan con más competencias?
Identificar las necesidades de formación docente para la mejora de las competencias del profesorado de medicina	¿Cuáles son las brechas de formación del profesorado de Medicina al contrastar el modelo docente actual y el modelo propuesto como ideal?
Elaborar una propuesta de mejora de las competencias docentes a través de un programa de formación docente	¿Es necesario el desarrollo de un programa de formación docente en competencias que mejore la cualificación docente? ¿En caso de requerirse, cómo estaría estructurado y cómo se evaluaría para evidenciar las mejoras en la calificación docente?

## 2.5 Variables / Descriptores

Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen las variables como: “una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (p.105). Las variables del presente estudio se mencionan a continuación, sin embargo, se encuentran operacionalizadas en el acápite 3.8 del Capítulo “Diseño Metodológico”:

<b>Variable</b>	<b>Definición</b>	<b>Subvariables</b>
Características personales y profesionales	Representa el perfil demográfico y el grado de preparación del docente como elemento clave para el desarrollo del proceso de enseñanza.	Perfil demográfico (Edad y sexo)
		Experiencia profesional, área académica
Competencias docentes	Son las habilidades, actitudes y conocimientos que el profesor en general y el de medicina en este particular, manifiestan mediante desempeños integrales al resolver los problemas educativos de su práctica docente.	Competencia Interpersonal
		Competencia Comunicativa
		Competencia de Planificación y Gestión de la Docencia
		Competencia de Mediación del Aprendizaje
		Competencia Disciplinaria
		Competencia en Evaluación
		Competencia en Investigación e Innovación



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

## Capítulo 3. Diseño Metodológico



## Capítulo 3. Diseño Metodológico

### 3.1 Introducción

El presente capítulo aborda el desarrollo de la investigación, que va desde el diseño metodológico con su correspondiente justificación hasta la implementación de esta, para posteriormente analizar los datos obtenidos y exponer las conclusiones, de tal forma que permita dar salida a los objetivos y preguntas planteadas con el fin de exponer algunas sugerencias e implicaciones para el futuro y la mejora de la realidad estudiada.

Consecuentemente, se plantea lo que se quiere hacer en la realidad que se pretende estudiar, con el fin de llegar a su comprensión y así poder mejorarla. Las decisiones tomadas respecto al proceso de evaluación condicionan el diseño de la misma.

El estudio “Evaluación de las competencias del docente de Medicina” tiene su base teórica en el paradigma sociocrítico cuya metodología es preferentemente cualitativa, sin embargo, su abordaje metodológico se realiza a partir de un diseño mixto mediante la complementariedad entre metodologías cuantitativas y cualitativas. Por tal razón, para dicho enfoque, el diseño específico a ser aplicado es el de la triangulación concurrente (DITRIAC). La justificación del uso de este enfoque denominado complementariedad metodológica en la presente investigación, radica en la complejidad del objeto de estudio con el fin de lograr un mayor entendimiento del fenómeno de las competencias que poseen los docentes de Medicina.

La elección de la metodología cuantitativa está relacionada al proceso de contrastar teoría(s) que se encuentran descritas. Para ello resulta necesario obtener una muestra (aleatoria o discriminada) que sea representativa de una población o fenómeno objeto de estudio. Así, los estudios cuantitativos tienen como condición indispensable la existencia de una teoría y el método científico utilizado es el deductivo. Por el contrario, cuando lo que se busca es construir una teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un cuerpo teórico que servirá de punto de partida al investigador, la metodología que se debe aplicar es la cualitativa, en este caso no es necesario extraer una muestra representativa,

sino una muestra teórica conformada por uno o más casos y el método científico aplicado es el inductivo.

Por lo tanto, las características que delimitan esta investigación son las siguientes: (i) en cuanto a su alcance temporal, tiene un carácter de corte transversal al realizar la valoración en un solo corte y no en varios momentos; (ii) según la profundidad y finalidad, se puede clasificar la investigación fundamentalmente descriptiva no experimental, puesto que tiene como objetivo la descripción y posicionamiento de los distintos discursos de los sujetos y los aspectos relacionados con él; (iii) en lo referente al carácter de la medida, se combinan ambas técnicas cuantitativas y cualitativas, pues su interés mayor radica en las construcciones que los actores (estudiantes y docentes) van realizando en torno a la evaluación de las competencias docentes y (iv) las decisiones sobre los instrumentos a utilizar se hallan marcadas por la triangulación metodológica.

La valoración de las competencias docentes a través de este diseño metodológico, permite abordar un hecho complejo y poner orden en el mismo, destacando los puntos donde el conflicto es significativo. Igualmente se considera necesario vincular un primer análisis teórico con un posterior análisis empírico, de tal manera que ambas vertientes se enriquezcan mutuamente.

### **3.2 Paradigmas en la investigación**

A través de la historia de la ciencia han surgido diferentes corrientes del pensamiento dando lugar a distintas rutas en la búsqueda del conocimiento. Los investigadores han adoptado diversas formas de acercarse al estudio de la realidad, producto de diversas teorías, métodos de investigación y técnicas de análisis de datos; y es así que desde la segunda mitad del siglo XX se polarizaron las corrientes en dos enfoques principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo.

Si se parte del planteamiento anterior se pueden encontrar diferentes paradigmas a partir de tres dimensiones fundamentales:

1. La dimensión ontológica referida a la forma de ver y entender la realidad educativa
2. La dimensión epistemológica que enfatiza el modelo de relación entre quien investiga y la realidad
3. La dimensión metodológica expresada como la forma o el modo en que se puede obtener el conocimiento de la realidad

En la actualidad existe un cierto acuerdo en reconocer tres paradigmas en la investigación (Bisquerra, 2014; Gurdíán, 2007):

1. Paradigma positivista, conocido también como sistema hipotético – deductivo, de perspectiva empírico – analítica, que conlleva preferentemente una metodología cuantitativa. Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales independientemente de los estados subjetivos de los individuos; aquí, el único conocimiento aceptable es el científico que obedece a ciertos principios metodológicos únicos.
2. Paradigma hermenéutico, de perspectiva humanística – interpretativa, de base naturalista – fenomenológica que conlleva una metodología preferentemente cualitativa. Emerge como alternativa al paradigma positivista, puesto que en las disciplinas del ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa.
3. Paradigma sociocrítico, cuya metodología es preferentemente cualitativa. Su punto de partida está en la orientación a favor de una estructura social e institucional más justa y la crítica al statu para transformar posibles prácticas educativas distorsionadas, por lo tanto, su finalidad es la transformación social de las prácticas educativas sensibilizando a todos los implicados en las mismas.

Tabla 10 *Características de los paradigmas en investigación.*

<b>Paradigma</b>	<b>Positivista</b>	<b>Interpretativo</b>	<b>Crítico</b>
<b>Finalidad (interés de la investigación)</b>	Explicar, controlar, predecir fenómenos, verificar leyes y teorías	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones	Analizar la realidad, concienciar e identificar el potencial para el cambio
<b>Dimensión ontológica (naturaleza de la realidad)</b>	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente e independiente del observador	Dinámica, múltiple, holística, construida, intersubjetiva, divergente y simbólica	Histórica, dinámica, divergente, construida socialmente en el marco de relaciones de poder
<b>Dimensión epistemológica</b>	Epistemología objetivista	Epistemología subjetivista	Epistemología subjetivista
<b>Relación sujeto- objeto</b>	Dualista: sujeto/objeto	Relación sujeto-sujeto	Relación dialéctica Sujeto Objeto
<b>Dimensión metodológica</b>	Diseño hipotético deductivo	Hermenéutico y dialéctico.	Diseño inductivo emergente, participativo

**Nota.** Fuente: Bisquerra, 2014; Gurdián, 2007.

Como ya se expresó anteriormente, el estudio “Evaluación de las competencias del docente de Medicina”, tiene su base teórica en el paradigma crítico cuya finalidad es analizar la realidad, concienciar e identificar el potencial para el cambio. Aunque su metodología es preferentemente cualitativa, se ha optado por la triangulación, aplicando y combinando las metodologías cuantitativas y cualitativas, contrastando los datos obtenidos desde las diferentes fuentes y efectuando diversos contrastes, lo que permite aumentar la validez y fiabilidad de los resultados. Lo anterior es lo que se denomina complementariedad metodológica.

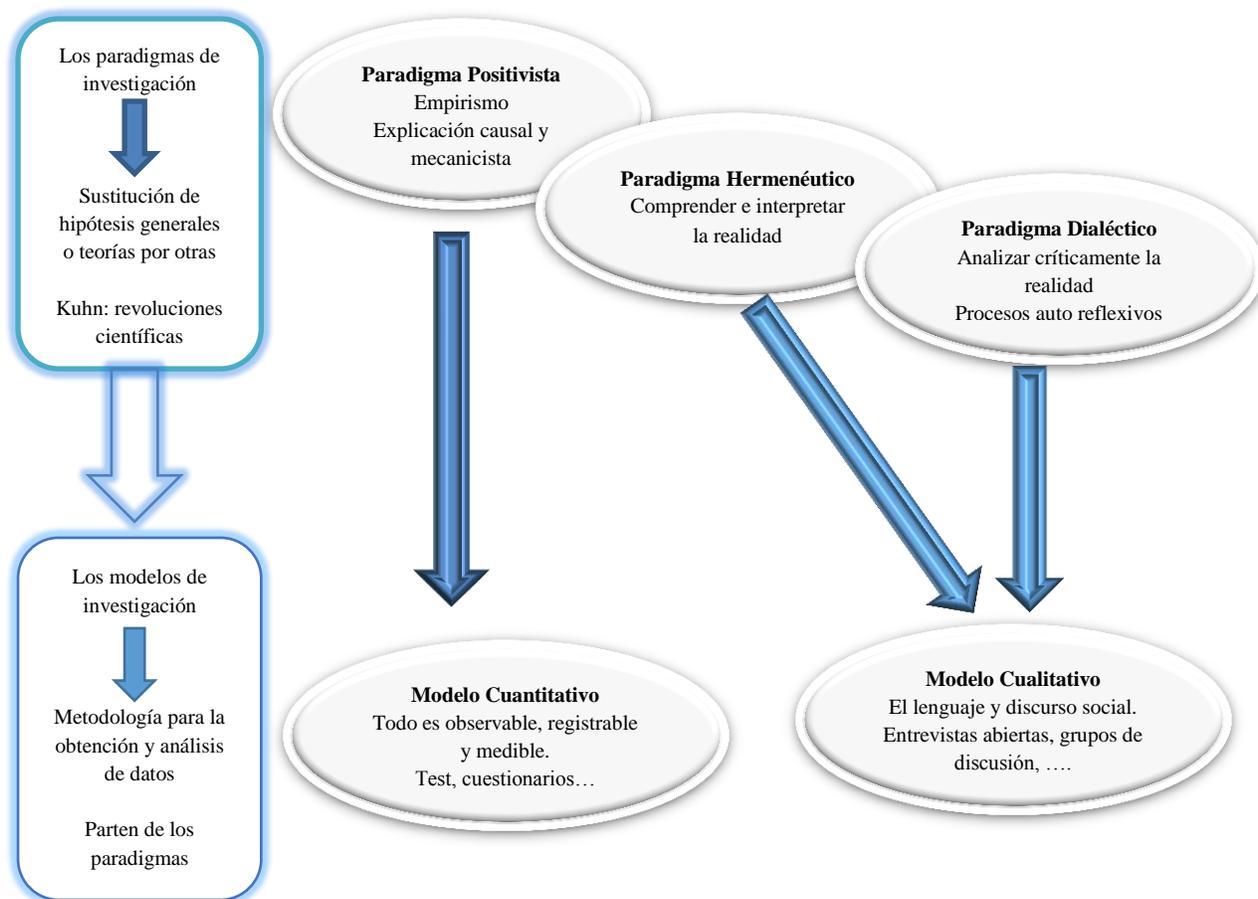


Figura 7. Mapa conceptual sobre paradigmas y modelos en investigación.

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

### 3.3 Enfoques en la investigación

Hernández, Fernández y Baptista (2014), sostienen que todo trabajo de investigación se sustenta en dos enfoques principales: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo, los cuales de manera conjunta forman un tercer enfoque: El enfoque mixto. Estos dos enfoques proceden de la forma de interpretar la realidad de los paradigmas positivista e interpretativo.

Al hablar de enfoque se hace alusión a la metodología y en este caso debe entenderse como el conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una

exposición doctrinal. El propósito de este apartado es el de explicar brevemente los diferentes enfoques, cuantitativo y cualitativo, ya que el enfoque de esta investigación es de carácter mixto, representando la clave y guía para obtener resultados congruentes, claros, objetivos y significativos.

### **3.3.1 Enfoque cuantitativo**

Usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Este enfoque cuenta con diversos diseños o métodos de estudio, que constituye el plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Entre ellos se encuentran los siguientes:

- Experimentales: implica situaciones en las que, al menos una variable, la variable experimental o independiente, es hecha variar o es manipulada deliberadamente por el investigador para determinar los efectos de esa variación.
- Cuasi experimentales: Cumple con las características de los experimentales a excepción de la aleatorización.
- No experimentales: en los que no hay manipulación de variables. Este diseño cuenta con las siguientes tipologías (Albert, 2007; Hernández, Fernández & Baptista, 2014):
  - Diseño-expost-facto: orientado a la evaluación de lo ya realizado por lo que también es denominado diseño retrospectivo. Constituye un intento planificado para evaluar la relación causa/efecto entre una situación dada y los factores que en el pasado hayan podido producirla.
  - Diseño correlacional: se propone identificar las relaciones existentes entre las diferentes variables que confluyen en un fenómeno, intentando determinar el tipo (positivo o negativo) y ponderar su incidencia.
  - Diseño longitudinal: se lleva a cabo mediante la recogida y valoración de los datos a lo largo de un determinado período de tiempo.

- **Diseño transversal:** la toma de datos y su valoración correspondiente se realizan en un momento preciso, pero recogiendo la información de muy diferentes estratos de población, situaciones, edades, ámbitos de actuación, etc. de manera que sea posible deducir tendencias de comportamiento a lo largo del tiempo, aunque el estudio se realice en un plazo corto.
- **Estudio de casos:** implica el estudio profundo de las características de una situación particular, de la unidad que se pretende evaluar: una institución, un alumno, un grupo de alumnos, un equipo de trabajo, etc. Su propósito fundamental es conocer profundamente y analizar los diferentes fenómenos que componen esa unidad.
- **Investigación-acción:** consiste en la intervención sistemática en el funcionamiento de realidades reducidas, que lleva al examen continuo de la situación y permite los ajustes permanentes para perfeccionar el proceso que se desarrolla.

Con base en lo revisado, se concluye que la presente investigación es de tipo no experimental y que, en relación a su alcance temporal, cuenta con un diseño transversal dado que se recolectan los datos en un solo momento, teniendo como propósito, describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Según la profundidad y finalidad, es de tipo exploratorio (tiene como objetivo conocer una determinada situación u objeto, por lo que se aplica a problemas de investigación nuevos o poco conocidos, sirviendo de preámbulo para otros diseños) y descriptivo (su propósito es indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una variable, ubica, categoriza o describe). La evaluación en sí misma es una descripción que una vez realizada será valorada.

Desde el enfoque cuantitativo se utilizan una variedad de técnicas / instrumentos que permiten la recolección y cuantificación de los datos. Entre ellos se destacan:

- a. **El cuestionario:** es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno (Bisquerra, 2014).

- b. La entrevista: es un procedimiento mediante el cual un entrevistador realiza un conjunto de preguntas a un sujeto. Las preguntas pueden estar totalmente definidas de forma previa (entrevista estructurada) o bien estar indefinidas en menor o mayor grado (entrevista no estructurada y la semiestructurada) (Albert, 2007; Bisquerra, 2014).
- c. La observación: es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis (Bisquerra, 2014).

En este trabajo se hará uso tanto del cuestionario como de la observación las que se abordarán de forma más detallada en el acápite técnicas e instrumentos de recolección de la información.

### **3.3.2 Enfoque cualitativo**

Este enfoque utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Explora los fenómenos en profundidad y se conduce básicamente en ambientes naturales. No se fundamenta en la estadística (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Los diseños con enfoque cualitativo se dividen en dos categorías:

1. Estudios descriptivos: ponen su interés en la descripción de los datos, sin conceptualización ni interpretación (en realidad tienen un bajo nivel de interpretación). Pretenden describir de forma fiel la vida, lo que ocurre, lo que la gente dice, cómo lo dice y de qué manera actúa. Se suelen presentar como una narración.
  - 1.1. Diseños etnográficos: estudio descriptivo de una cultura o grupo de personas. En el caso de la educación se da a la tarea de proporcionar descripciones científicas de sistemas educativos, procesos y fenómenos dentro de sus contextos específicos.

- 1.2. Diseños fenomenológicos: estudio descriptivo de cómo un individuo experimenta un fenómeno. Trata de explicar la esencia de las experiencias de los actores.
  - 1.3. Diseños biográficos o narrativos: pretende mostrar el testimonio subjetivo de un informante en el que se recogen los hechos, experiencias, opiniones, valoraciones, conceptualizaciones de su propia existencia. Es esencialmente una descripción fenomenológica que exige de cuatro habilidades en el investigador: observar, escuchar, comparar y escribir.
  - 1.4. Diseños investigación acción: diseño basado en el posicionamiento de intervención –no neutro ni distante- del investigador cuya acción y participación, junto a la de los grupos implicados, ayuda a transformar la realidad a través de dos procesos, conocer y actuar, pues su finalidad es práctica, la de que los participantes puedan dar respuesta a un problema a partir de sus propios recursos (conocimiento y reflexión, intervención, acción y resolución).
  - 1.5. Estudio de caso: consiste en un estudio detallado de un caso o sistema determinado (persona, grupo, actividad o proceso).
2. Estudios interpretativos: pretenden trascender al sujeto social para explicar y comprender hechos o fenómenos sociales más complejos. Todos ellos se apoyan en un acervo teórico profundo del hecho social o del fenómeno cultural sometido a estudio.
    - 2.1. Teoría Fundamentada: descubre teorías, conceptos e hipótesis a partir de los datos.
    - 2.2. Inducción analítica: pone a prueba teorías.

Las técnicas predominantes de corte cualitativo se resumen en la observación participante, la entrevista abierta y los grupos de discusión, sin embargo, en los últimos años se han venido publicando trabajos que incluyen entre sus técnicas las llamadas técnicas de consenso, entre las que se encuentran el grupo Delphi, el grupo nominal y el brainstorming, entre otros. Los métodos de consenso se ocupan esencialmente de obtener estimaciones estadísticas a partir de aproximaciones cualitativas siendo el método Delphi uno de los más utilizados en la actualidad (Sandín, 2003)

Las técnicas de consenso, aunque no llevan un diseño muestral estricto en cuanto a la selección de las personas que han de formar parte de la muestra (son elegidas sin que

intervenga el azar) ni en la determinación del tamaño de esta (no es representativo numéricamente de la comunidad de profesionales que podrían opinar), utilizan cuestionarios para la recogida de la información y la técnica cuantitativa a través de medidas estadísticas de agregación para obtener sus resultados. En realidad, lo que persiguen estas técnicas es obtener el grado de consenso o acuerdo de los especialistas sobre el problema planteado, utilizando los resultados de investigaciones anteriores, en lugar de dejar la decisión a un solo profesional (Sandín, 2003).

En el presente estudio, se utiliza la Técnica Delphi con el fin de obtener un consenso acerca de las competencias que debe tener el docente de Medicina. Dicha técnica será descrita en el acápite de técnicas e instrumentos de recolección de la información.

### **3.3.3 Enfoque mixto**

La investigación como posibilidad de conocer, interpretar y transformar la realidad no puede ser ajena a las constantes exigencias de un mundo cada vez más inestable, complejo y diverso; de ahí que, para muchos investigadores y teóricos, los dos paradigmas tradicionales de investigación se queden cortos en la resolución de problemas y situaciones que requieren nuevas miradas, otras formas de aproximación y profundos abordajes. En este contexto, surgen los Mixed Methods Research (MMR) como una tercera posibilidad en juego, que permite aprovechar las fortalezas de ambos paradigmas para lograr comprensiones más completas de los fenómenos sociales, especialmente educativos. Esta complementariedad o pluralismo metodológico ayuda a tener una visión más global y aproximada de la realidad: la metodología cualitativa pretende captar la reflexión de los propios actores, sus motivaciones e interpretaciones, sin embargo, la metodología cuantitativa facilita el conocimiento de las grandes tendencias de la realidad social como un hecho objetivo.

Durante los años 1960 a 1970, sin otorgarles el nombre de diseños mixtos, se propusieron una serie de estudios e investigaciones en los cuales se procedió a mezclar los enfoques cualitativos y cuantitativos. En los años 80, se fortaleció ese tipo de opción

metodológica y los planteamientos en investigación continuaron combinando los enfoques cuantitativo y cualitativo. En los años 90, las investigaciones con diseños mixtos se hicieron muy útiles en campos como: Educación, Enfermería, Medicina, Psicología y Comunicación, en el entendido de que el uso de más de un método potenciaba la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si estos se refieren a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad (Pereira, 2011).

Lejos de considerarlos antagónicos o irreconciliables y, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014), se plantean los procesos mixtos (cuantitativos y cualitativos) como opción para enfrentar problemas de investigación. Di Silvestre (citado en Pareira, 2011), refiere lo siguiente:

(...) se ha ido posicionando en la actualidad una estrategia de investigación que permite combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa aun cuando éstas en el pasado se han encontrado en posturas opuestas. Esta estrategia de investigación es la denominada “multimétodos”, “métodos mixtos”, o “triangulación metodológica”, cualquiera sea su nombre ella apunta a la combinación de la metodología cualitativa y la cuantitativa. (p. 17)

Algunas de las definiciones más significativas del enfoque o método mixto serían las siguientes:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada para lograr un mayor rendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.534)

Tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 17).

Con el fin de fundamentar la importancia del Enfoque Mixto, Hernández, Fernández y Baptista (2014), destaca las bondades del mismo:

1. Logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno. La percepción de éste resulta más integral, completa y holística. Además, si son empleados dos métodos que llegan a los mismos resultados se incrementa la confianza en que estos son una representación fiel.
2. La investigación se sustenta en las fortalezas de cada método y no en sus debilidades potenciales. Se pueden evaluar más extensamente las dificultades y problemas y al indagar se logra obtener mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa) así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa) a lo cual Hernández, Fernández y Baptista (2014) le han denominado riqueza interpretativa.
3. Otras ventajas: permite formular el planteamiento del problema con mayor claridad, produce datos más ricos, potencia la creatividad teórica, efectúa indagaciones más dinámicas, apoya con mayor solidez las inferencias científicas, permite una mayor exploración y explotación de los datos y brinda la oportunidad de desarrollar nuevas competencias en materia de investigación, entre otras.

Johnson y Onwuegbuzie (2004), plantearon que las investigaciones con un diseño mixto podían ser de dos tipos:

- Con modelo mixto: en el cual se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos.
- Con método mixto: en cuyo caso, los métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra.

Con respecto a los diseños de la Investigación Mixta, Hernández, Fernández y Baptista, (2014), establecen la siguiente tipología a partir de los criterios mencionados anteriormente (concurrentes, secuenciales, de transformación e integración):

- Diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS): el diseño implica una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra fase cuantitativa.
- Diseño explicativo secuencial (DEXPLIS): hay una primera fase cuantitativa seguida de una fase cualitativa. La segunda fase se construye sobre los resultados de la primera. Es útil para auxiliar la interpretación cuantitativa.
- Diseño transformativo secuencial (DITRAS): en este diseño se emplean los métodos que pueden ser más útiles desde la perspectiva teórica que es la que guía el estudio.
- Diseño de la triangulación concurrente (DITRIAC): este diseño se utiliza cuando el investigador pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método.
- Diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC): es similar al anterior, pero hay un método predominante que guía el proyecto, en donde el método con menor prioridad es anidado al que se considera central.
- Diseño anidado concurrente de varios niveles (DIACNIV): recolecta datos cuantitativos y cualitativos en diferentes niveles.
- Diseño transformativo concurrente (DISTRAC): se recolectan datos cuantitativos y cualitativos y puede darse o no mayor peso a uno u otro método, siendo guiados por la teoría.
- Diseño de integración múltiple (DIM): constituye la mezcla más completa entre los métodos cuantitativo y cualitativo.

Lo anterior nos permite concluir que el estudio de las competencias docentes del profesorado de Medicina, es un problema complejo y diverso por lo que, el uso de un enfoque único ya sea cuantitativo o cualitativo, resulta insuficiente para abordar dicha complejidad. Por tal razón, para dicha investigación se utiliza un enfoque mixto y el diseño específico a ser aplicado es el de la triangulación concurrente (DITRIAC). La justificación

del uso de este enfoque o tendencia denominada complementariedad metodológica en la presente investigación radica en encontrar procesos que implicarán la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así, como su integración y discusión conjunta para lograr un mayor entendimiento del fenómeno de las competencias que poseen los docentes de Medicina.

### 3.4 Momentos de la investigación

<b>Momento</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Acciones</b>
<b>1. Exploratorio</b> (revisión bibliográfica)	Identificar el problema de investigación, buscar información al respecto y explorar algunos estudios realizados relacionados con el tema de investigación.	Realizar la descripción del problema, identificar objetivos y preguntas de investigación. Hacer una búsqueda exhaustiva sobre los trabajos realizados relacionados con el tema seleccionado.
<b>2. Descriptivo</b> (Análisis de la Información)	Definir el tipo de investigación a realizar, técnicas de recolección de información e instrumentos a aplicar y analizar las respuestas obtenidas.	Elaboración de cuestionarios para profesores y estudiantes, identificación de las categorías de análisis, determinación de cómo desarrollar el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos.
<b>3. Interpretativo</b> (Triangulación e Interpretación de hallazgos )	Interpretar y analizar los resultados de la aplicación de los instrumentos, concluir, motivar para	Interpretación de los hallazgos, triangulación de la información, formulación de conclusiones.

---

desarrollar nuevos estudios  
referentes al tema de  
investigación

---

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

### **3.5 Fases de la investigación**

Para desarrollar el diseño mixto, se contemplan dos fases diferenciadas por el método a utilizar y no por la secuencia. De acuerdo con lo expuesto existen dos fases claramente diferenciadas y ajustadas a las necesidades de esta investigación. Estas fases implican diferentes acciones. Cada una de estas fases se describe a continuación Con base en los objetivos planteados en esta investigación:

Tabla 11 *Fases de la investigación.*

<b>Objetivo</b>	<b>Fase</b>	<b>Metodología</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Tratamiento de los datos</b>
1. Elaborar un referente de competencias requeridas para el profesorado de Medicina.	Fase 1: Elaboración participativa de un modelo por competencias para el docente de Medicina	Cualitativa: basada en la valoración y opiniones de los expertos	Técnica Delphi	Cuestionario a docentes	Análisis cualitativo
2. Valorar las competencias docentes	Fase 2: Aplicación de un instrumento de evaluación de competencias a partir del modelo propuesto	Cuantitativa / Descriptiva	Encuesta  Observación no participante	Cuestionario tipo Escala Likert a estudiantes y docentes Lista de cotejo	Técnicas estadísticas
3. Identificar las necesidades de formación docente para la mejora de las competencias del profesorado de Medicina	Fase 3: Identificación de las brechas entre el modelo docente ideal propuesto y el modelo actual	Descriptivo de enfoque cualitativo	Comparativa de resultados  Triangulación		Análisis cualitativo
4. Elaborar una propuesta de mejora de las competencias docentes a través de un programa de formación docente	Fase 4: Propuesta de un programa de formación docente en competencias	Cualitativa	Comparativa de resultados		Análisis cualitativo

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

### 3.6 Selección de los participantes de la investigación

Tomando como referencia las fases establecidas para el desarrollo de esta investigación, la primera técnica a utilizar es el Método Delphi de carácter cualitativo, siendo su primer paso la selección del grupo de expertos, constituyendo un punto medular ya que la calidad de los resultados depende en gran parte de la elección de los expertos consultados.

Se optó por elegir dos tipos de expertos, por una parte, aquellos que son los informantes clave durante procesos diagnósticos o implicados en situaciones que, con independencia de sus títulos o posición jerárquica, son conocedores de la situación en estudio, y por otro lado están los que podemos designar como especialistas y que, en este caso, deben poseer cierta trayectoria académica. Cada experto pudo aportar a la discusión sus ideas, desde su área de conocimiento, desarrollando luego la síntesis de los planteamientos y aplicando técnicas para medir el nivel de consenso alcanzado.

Hernández, Fernández y Baptista (2014), mencionan que el muestreo es un tópico sumamente importante en los modelos mixtos de investigación, utilizando para la fase cualitativa, el muestreo no probabilístico o propositivo, guiado por uno o varios fines más que por técnicas estadísticas que buscan representatividad. Debido a lo expuesto, este muestreo se empleó para seleccionar el grupo de expertos en el Método Delphi, siendo criterios de selección los siguientes: profesión, cargo, años de experiencia, categoría docente, grado científico, pertenencia a determinado grupo o centro y vínculo actual con la actividad. A continuación, se detallan los perfiles de los expertos que fueron seleccionados:

Tabla 12 *Perfil de expertos.*

<b>Finalidad</b>	<b>Perfil de experto</b>
Proponer un modelo de competencias docentes para el profesorado de Medicina	Área pedagógica: Dirección de docencia de grado (2 expertos)
	Área disciplinar (Medicina): 1 miembro del Decanato, 6 directores de departamento, 3 miembros de comisiones
	Expertos externos: 2
<b>Total</b>	14 expertos

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

En una segunda fase de carácter cuantitativa, se establece la aplicación de un cuestionario a docentes y estudiantes de la carrera de medicina con el fin de valorar las competencias docentes y finalmente la observación, que permite verificar el desarrollo de las competencias objeto de estudio. En esta fase fue necesario definir la población y muestra a nivel de docentes y estudiantes.

### **Población:**

Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen la población como: “el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.174).

Población	Área básica	Área clínica	Total
Profesores de planta	83	57	140
<b>Población</b>	<b>III año</b>	<b>V año</b>	<b>Total</b>
Estudiantes matriculados en el segundo semestre del año 2018	393	192	585

### **Muestreo:**

Como ya se expresó anteriormente, Hernández, Fernández y Baptista (2014), mencionan que el muestreo es un tópico sumamente importante en los modelos mixtos de investigación y que en los enfoques cuantitativos se recomienda el muestreo probabilístico que implica seleccionar al azar casos o Elementos de una población que sean estadísticamente representativos de ésta y cuya probabilidad de ser elegidos para formar parte de la muestra se pueda determinar.

#### a. Muestreo de estudiantes:

Con base en la premisa de que el estudiantado de Medicina tiene mucho que aportar en la comprensión de las dinámicas relacionales y de que las experiencias vividas en su formación universitaria les faculta para ofrecer opiniones válidas acerca de las

competencias que poseen sus docentes, se decidió que su opinión acerca del objeto de estudio resulta importante y por ello se diseñó un cuestionario que permitiera recoger las opiniones relacionadas con dicho tema a partir del modelo propuesto por los expertos.

Por lo tanto, para evaluar las competencias docentes del profesorado de Medicina se realiza un muestreo probabilístico de estudiantes de tercero y quinto año de Medicina matriculados en el segundo semestre del año 2018. La razón de seleccionar estudiantes de V año radica en el hecho de que, a ese nivel de formación, los estudiantes ya han estado expuestos a una variedad de metodologías, estrategias y herramientas pedagógicas permitiéndoles tener una visión más completa de cómo actúan sus docentes en Medicina. Con respecto a la selección de estudiantes de III año, se da por la necesidad de identificar diferencias entre las competencias que posee un docente del área básica con un docente del área clínica.

Para calcular el tamaño de la muestra se utilizó la siguiente fórmula:

$$\frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left( \frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N} \right)}$$

N = tamaño de la población

e = margen de error (porcentaje expresado con decimales)

z = puntuación z

La puntuación z es la cantidad de desviaciones estándar que una proporción determinada se aleja de la media. Para encontrar la puntuación z adecuada, se consultó la siguiente tabla:

Nivel de confianza deseado	Puntuación z
80 %	1.28
85 %	1.44
90 %	1.65
95 %	1.96
99 %	2.58

Cálculo muestral de estudiantes:

	III año	V año	Total
Población	393 (67%)	192 (33%)	585
Muestra	156	77	233
Nivel de confianza: 95%			
Margen de error: 5%			

Muestreo de docentes:

En el caso de los docentes se trabajó con 2 grupos muestrales obtenidos de la siguiente manera:

- Grupo de docentes a ser observados en su práctica educativa en el aula. La selección de la muestra fue por conveniencia estableciendo una cuota de 10 docentes de áreas básicas y 10 docentes de áreas clínicas. La muestra se conformó de acuerdo con la posibilidad de que tales docentes puedan ser observados, tanto en los módulos teóricos como prácticos del ciclo básico y clínico de la carrera de medicina.
- Grupo de docentes a los que se les aplicó el cuestionario sobre la evaluación de las competencias docentes. Se aplicó la fórmula de cálculo muestral para poblaciones conocidas obteniéndose lo siguiente:

	Áreas Básica	Áreas Clínicas	Total
Población	83 (59%)	57 (41%)	140
Muestra	61	42	103
Nivel de confianza: 95%			
Margen de error: 5%			

### 3.7 Técnicas e Instrumentos de recogida de datos

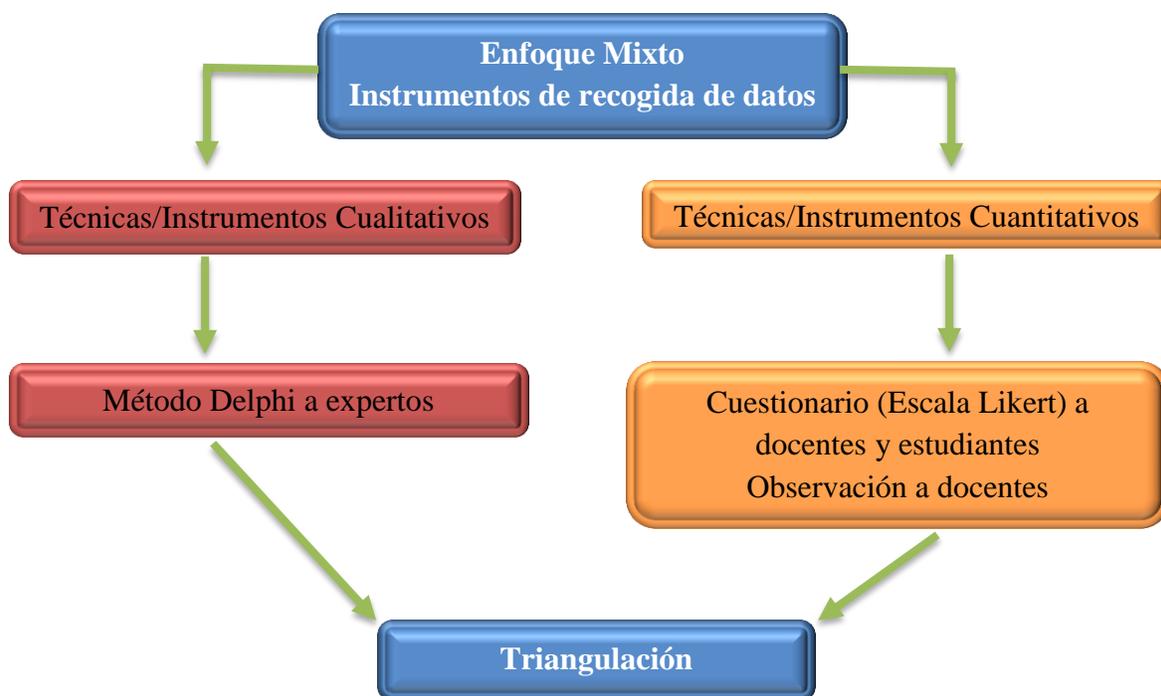


Figura 8. Técnicas e Instrumentos del Enfoque Mixto.

#### 3.7.1 Técnicas e Instrumentos Cualitativos

La investigación inicia con un consenso de expertos (Método Delphi) con la finalidad de obtener un inventario de las competencias que debería poseer un docente de Medicina.

##### 3.7.1.1 Técnica Delphi

Se describe como una técnica de recogida de información que permite obtener la opinión de un grupo de expertos de un área a través de la consulta reiterada, con el fin de obtener la opinión de consenso más fiable del grupo consultado. Estos expertos son sometidos individualmente a una serie de cuestionarios que se intercalan con retroalimentación de lo expresado por el grupo y que, partiendo de una exploración abierta, tras las sucesivas devoluciones, producen una opinión que representa al grupo.

Esta técnica, de carácter cualitativo, es recomendable cuando no se dispone de información suficiente para la toma de decisiones o es necesario para la investigación, recoger opiniones consensuadas y representativas de un colectivo de individuos. Este método contrasta y combina opiniones y argumentos individuales emitidos por expertos y permite tomar decisiones que no es objetivo ni deseable, asumir unilateralmente por el investigador. Linstone y Turoff, (citados por Briceño & Romero, 2012) lo describen como “un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo” (p.41).

Se eligió esta técnica de recolección de información por la ventaja de contar con un grupo interdisciplinario de expertos que interactúan, de forma no presencial, con un cuestionario que permite recabar, de forma objetiva y cuantitativa, la opinión de los panelistas. Además, que la estructura del Método Delphi favorece una revisión constante del objeto de estudio, de modo que éste pueda reunir las condiciones adecuadas para alcanzar el objetivo de esta etapa de la investigación.

Su principal utilidad radica en su potencia para la descripción de hechos y en cómo consigue explicar sus motivaciones con datos, a diferencia de las técnicas cuantitativas. En áreas donde la información exacta no se encuentra disponible, el conocimiento grupal es mejor que el de uno solo. Este hecho la convierte, para nuestro caso, en la técnica más apropiada que el análisis de casos dentro de la investigación cualitativa y cuantitativa.

Se organiza por medio de la interrogación a expertos con la ayuda de cuestionarios sucesivos (circulaciones), con la finalidad de dar a conocer las opiniones en torno a un tema en particular. A través del debate en grupo, de forma anónima, se intenta obtener un consenso lo más objetivo posible dentro del conjunto de expertos. Esta técnica grupal de análisis de opinión parte del supuesto de que el criterio de un solo individuo es menos fiable que el de un grupo de personas conocedoras del tema, por lo cual se utiliza e investiga la opinión de varios expertos. Pretende lograr el consenso de opiniones individuales por medio de la iteración sucesiva de un cuestionario realimentado por los

resultados de la ronda anterior. Las circulaciones se realizan hasta alcanzar el consenso de los expertos (Briceño & Romero, 2012).

Para el análisis de los resultados se utilizan técnicas cuantitativas en cada una de las circulaciones. A través de estos cuestionarios sucesivos se pretende “disminuir el espacio intercuartil precisando la mediana” o sea, cuanto se desvía la opinión del experto de la opinión del conjunto, precisando la mediana”, de las respuestas obtenidas. La calidad de los resultados depende, sobre todo, del cuidado que se ponga en la elaboración del cuestionario y en la elección de los expertos consultados (Briceño & Romero, 2012).

Entre las características más importantes de la técnica Delphi se menciona las siguientes (Reguant & Torrado, 2016):

- Es un proceso iterativo dado que los participantes emiten su opinión en varias oportunidades. Entre una y otra consulta tienen la ocasión de reflexionar tanto acerca de sus propias opiniones como de las emitidas por el resto de los expertos. Para las consultas se utiliza un cuestionario muy formal y estructurado.
- El anonimato de las respuestas, lo cual constituye una de las diferencias que existen con el resto de las técnicas de consulta grupal, es más, los expertos pueden conocerse, pero no identifican lo que dice cada uno de ellos. De esta característica proviene una de sus mayores ventajas, ya que no hay posibilidades de sesgo derivados del prestigio o liderazgo de algún miembro del grupo. Las opiniones emitidas se basan únicamente en las ideas contenidas en la consulta.
- Feedback controlado: en este caso el investigador o grupo de investigación es el que analiza las respuestas recibidas y produce la nueva consulta, de modo que pone el énfasis que se requiere de acuerdo con los objetivos de su trabajo, asegurándose siempre de que aparezcan representadas todas las opiniones dadas por los expertos. Se destacan aportaciones significativas, acuerdos explícitos entre las opiniones, posturas divergentes y cualquier otra información de interés. La retroalimentación de cada ronda puede incluir una selección de información textual de las respuestas.

- Respuesta estadística del grupo: se suele incluir la solicitud de estimaciones al grupo de expertos, y aún en los casos en los que no se pide en la primera ronda, se procesa la información incluyendo frecuencias y medidas de tendencia central, así como valores de dispersión de las respuestas individuales, en las rondas subsiguientes. Además, la retroalimentación de cada ronda es en forma de información estadística.

Como todo método presenta ventajas y desventajas, las que a continuación se mencionan:

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite obtener información de diferentes puntos de vista sobre temas muy amplios o muy específicos.</li> <li>• Los Ejercicios Delphi son considerados “holísticos”, cubriendo una variedad muy amplia de campos</li> <li>• El horizonte de análisis puede ser variado</li> <li>• Permite la participación de un gran número de personas, sin que se forme el caos</li> <li>• Ayuda a explorar de forma sistemática y objetiva problemas que requieren la concurrencia y opinión cualificada.</li> <li>• Elimina o aminora los efectos negativos de las reuniones de grupo “Cara-Cara”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su elevado coste.</li> <li>• Su tiempo de ejecución (desde el período de formulación hasta la obtención de los resultados finales).</li> <li>• Requiere una masiva participación para que los resultados tengan significancia estadística. Pero el grupo debe tener un alto grado de correspondencia con los temas a ser tratados en el ejercicio.</li> <li>• Una parte crítica del método son las preguntas del cuestionario.</li> <li>• Sesgos en la elección correcta de los participantes.</li> <li>• Elevado número de deserciones debido al tiempo.</li> </ul>

Además de ser considerada como una técnica de consenso, el Método Delphi se engloba dentro de los métodos de prospectiva o de pronóstico, que estudian el futuro, en lo que se refiere a la evolución de los factores del entorno tecno-socioeconómico y sus

interacciones. La capacidad de predicción de este método se basa en la utilización sistemática de un juicio intuitivo emitido por un grupo de expertos.

El Método Delphi puede tener innumerables variaciones, pero de modo general existen dos tipos. El primero, llamado el método convencional, que se caracteriza por ser un cuestionario enviado a los especialistas en espera de su retorno; en este caso, el principal inconveniente es la demora de las respuestas. El segundo tipo es el llamado Delphi en tiempo real, el cual consiste en el uso de computadoras interconectadas en red de modo que los especialistas, de forma anónima, respondan al mismo tiempo el cuestionario para que el procesamiento de la información sea casi instantáneo. La desventaja de esta variación es la difícil tarea de reunir a los panelistas de forma síncrona. Para efectos de esta investigación, se eligió la primera variación del Método Delphi. En la presente investigación se utilizó el método convencional.

Los pasos seguidos para la aplicación del Método Delphi durante esta investigación fueron los siguientes (Briceño & Romero, 2012; Reguant & Torrado, 2016):

- Fase 1 de definición: A partir del problema de investigación acotado, se formuló el objetivo de la consulta, se identificaron las dimensiones que debían explorarse e identificaron posibles fuentes de información.
- Fase 2 de conformación del grupo de informantes: Siendo el grupo de expertos la fuente de información, se entiende la importancia que tiene su correcta selección y participación. Este es uno de los elementos que condicionan su éxito. Una primera precisión a este respecto radica en el hecho de que deben distinguirse dos tipos de “experto”: por una parte aquellos que podríamos denominar afectados y que son los informantes clave durante procesos diagnósticos o implicados en situaciones que, con independencia de sus títulos o posición jerárquica, son conocedores de la situación en estudio, y por otro lado, están los que podemos designar como especialistas y que, en este caso, deben poseer trayectoria académica, méritos especiales, experiencia profesional destacada, rasgos por los que resalten en el tema de estudio. La invitación

a uno u otro tipo de expertos dependerá fundamentalmente del problema de estudio y de la finalidad de la consulta.

En cualquiera de ambos casos, hay ciertas condiciones que deben cumplir todos los expertos, a saber, la voluntad de participar, el compromiso con la actividad, la disponibilidad de tiempo y la capacidad de comunicación. Se establece una composición requerida del grupo que hace referencia a dos aspectos distintos: por una parte, está el tamaño del grupo y, por otra, las áreas del saber que deben estar representadas. En cuanto a la cantidad de participantes del grupo, Landeta (citado en Reguant & Torrado, 2016) hace referencia a los estudios iniciales hechos por la Rand Corporation para establecer el tamaño óptimo del grupo, señalando un mínimo de 7 expertos y un máximo de 30.

El proceso de selección de los expertos para el presente estudio, ya fue descrita en el acápite correspondiente a la selección de los sujetos (muestreo).

- Fase 3 de ejecución de las rondas de consulta: El instrumento que se utiliza para llevar a cabo la consulta es el cuestionario y, por ende, se elabora siguiendo las pautas de cualquier cuestionario, tanto en sus aspectos formales –elaboración de las preguntas, claridad, adaptación del lenguaje a las características del grupo, entre otras– como en cuanto a las cualidades técnicas que debe poseer –validez y fiabilidad–, lo que es válido para cada una de las rondas de consulta.

Los cuestionarios sucesivos a la primera consulta deben incluir la síntesis del pensamiento del grupo, formulada en forma de repreguntas o como síntesis de lo expresado, esta última en aquellos casos en los que el consenso ya se ha producido. La finalidad de las rondas es obtener el pensamiento consensuado del grupo, pero más específicamente los objetivos de las rondas subsiguientes son: consolidar el pensamiento del grupo e informar a todos los participantes de la información obtenida.

Se pueden utilizar preguntas abiertas y/o cerradas, pero en la medida que avanza el proceso tienden a aumentar las preguntas cerradas escalares y de ordenamiento que exhiban el nivel de acuerdo/desacuerdo de los expertos, y permitan disminuir la dispersión de las opiniones y precisar la media consensuada sobre las premisas extraídas. No obstante, se debe evitar que esta retroalimentación anule la diversidad de opiniones y fuerce la convergencia.

Otros aspectos que deben tomarse en cuenta para asegurar el éxito de la consulta serían la facilidad de acceso y navegación (en caso de encuestas en línea), retroalimentaciones o feedback hechas con prontitud y regularidad, así como instrumentar procedimientos de seguimiento que garanticen el contacto sistemático del grupo coordinador y cada experto.

En el caso de la presente investigación, el proceso fue el siguiente:

- Primera circulación: se presentó a los participantes un instrumento con una sola pregunta abierta. Con dicha pregunta se pretende recabar la opinión de los docentes sobre qué competencias tendría que desarrollar un docente de Medicina (saber, saber hacer y saber ser). Esta pregunta era solo una guía para la construcción del instrumento que evaluará las competencias del docente. Para acercarnos más a la realidad se decidió aplicar esta misma pregunta a una muestra de 60 estudiantes de III y V año de Medicina con los rendimientos académicos más altos con la finalidad de contrastar las respuestas de los docentes con las respuestas de los estudiantes. Se seleccionaron estudiantes de estos años porque son los que podían brindar una información más completa de la enseñanza médica tanto en el área básica como en el área clínica.

<b>Circulación / Pregunta</b>	<b>Tipo de análisis</b>	<b>Presentación de la información</b>	<b>Solicitudes al experto</b>
Primera circulación: Pregunta abierta de acercamiento.	Análisis de contenido buscando los elementos	Presentar estos hallazgos en formato de lista:	Mencionar lo que consideran importante que debe

¿Qué tendría que “saber”, “saber hacer” y “saber ser y estar” un docente en Medicina?	aportados por cada experto, similitudes, frecuencias. Posibles dimensiones.	frecuencias, porcentajes de aparición.	tener un docente a nivel de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
---	---	--	--

**Envío de la primera circulación:** en el caso de los docentes expertos recibieron, vía correo electrónico, el instrumento junto a una carta de presentación de la investigación donde se explica brevemente el Método Delphi y se dan las instrucciones del trabajo a realizar. En el caso de los estudiantes, se les pidió contestar el instrumento de forma física. Estos cuestionarios fueron el primer borrador de los instrumentos a utilizar para conocer la opinión de cada tipo de experto. El tiempo que duraron los docentes en enviar los resultados fue de una semana y en el caso de los estudiantes fue de manera inmediata.

Recolección de resultados de la primera circulación: una vez recibidos los cuestionarios ya contestados, se procedió a consolidar los resultados en una tabla resumen. Se asignó a cada experto un código de identificación, con el propósito de mantener el anonimato de sus respuestas.

**Segunda circulación (primer cuestionario):** para realizar la segunda circulación se procedió a codificar mediante un análisis de contenido, las respuestas emitidas por los expertos y los estudiantes, que conformarían la lista de competencias (ítems) de un primer cuestionario. A partir de allí se elabora un cuestionario con preguntas cerradas, donde los docentes expertos deben seleccionar, ordenar o bien agregar los aspectos que considerara relevantes con relación a las competencias docentes.

Se pueden utilizar preguntas abiertas y/o cerradas, pero en la medida que avanza el proceso tienden a aumentar las preguntas cerradas escalares y de ordenamiento que exhiban el nivel de acuerdo/desacuerdo de los expertos por lo que se prefiere elaborar sobre la base de preguntas cerradas que permitan una nueva valoración cuantitativa del objeto de investigación. Las características de la segunda circulación son las siguientes:

1. Se formularon 28 preguntas. Cada una de estas preguntas a su vez se subdividieron en los posibles elementos de competencia
2. La escala de valoración fue DEJAR / MODIFICAR / ELIMINAR / OBSERVACIONES
3. El nuevo cuestionario fue llenado de manera física
4. Al final hay una pregunta abierta para que cada experto agregue los aspectos que considere relevantes.
5. El tiempo que duraron los expertos en enviar los resultados fue de dos semanas.

<b>Circulación / Pregunta</b>	<b>Tipo de análisis</b>	<b>Presentación de la información</b>	<b>Solicitudes al experto</b>
Segunda circulación para llegar al consenso: De los siguientes aspectos, identifique las posibles competencias que debería de tener un docente en Medicina	Media y desviación.	Formato de tablas	Posibilidad de modificar, eliminar o incluir algún otro elemento.

Guía de validación de los indicadores:

Propósito del instrumento	Dimensiones	Significado	Indicadores	Items	Escala de valoración
Validar resultados obtenidos en la primera circulación	Elementos de competencias	Permite conocer si las preguntas formuladas permitirán	Modificación de alguna pregunta	¿Modificaría alguna de las preguntas?	Si No
			Añadir o quitar preguntas	¿Añadiría alguna pregunta?	Si No

		recopilar la información necesaria		¿Quitaría alguna pregunta?	Si No
--	--	------------------------------------	--	----------------------------	----------

**Tercera circulación (segundo cuestionario):** aquí se valoró la importancia de las competencias que consideraban debería poseer un docente en Medicina por lo que las preguntas exhiben una escala valorativa de 1 a 4 según la importancia asignada (1 sin importante – 4 sumamente importante). Las características de la tercera circulación son las siguientes:

1. Se formularon preguntas de tipo cerrado para la valoración de cada elemento de competencia.
2. La escala de valoración fue 1 a 4 según importancia
3. El nuevo cuestionario fue llenado de manera física
5. El tiempo que duraron los expertos en enviar los resultados fue de dos semanas.

<b>Circulación / Pregunta</b>	<b>Tipo de análisis</b>	<b>Presentación de la información</b>	<b>Solicitudes al experto</b>
Tercera circulación para llegar al consenso: De las siguientes competencias docentes, valore cada una de ellas considerando la relevancia de cada una frente al resto.	Media y desviación.	Formato de tablas	Acuerdo/desacuerdo con cada elemento. Orden de utilidad, Importancia (priorización)

Guía de validación

Propósito del instrumento	Dimensiones	Significado	Indicadores	Items	Escala de valoración
Revalidar los resultados obtenidos en las circulaciones anteriores, relacionados con la validación del instrumento que servirá para evaluar las competencias docentes	Instrucciones del instrumento	Conocer si las instrucciones son adecuadas de acuerdo con la población de la investigación	Comprensión de las instrucciones  Instrucciones suficientes	Las instrucciones se comprenden con facilidad  Las instrucciones son suficientes	0 (No) – 5 (Si)  0 (No) – 5 (Si)
	Preguntas del instrumento	Permite conocer si las preguntas formuladas están en sintonía con el objetivo de la investigación y si éstas permitirán recopilar la información necesaria	Orden de las preguntas  Redacción  Preguntas repetitivas  Lenguaje utilizado  Diseño de las preguntas	Las preguntas están dispuestas en orden lógico La redacción de las preguntas permite que se entiendan con facilidad De acuerdo con la redacción de las preguntas, éstas son repetitivas Las preguntas	0 (No) – 5 (Si)

				poseen un lenguaje muy técnico El diseño de las preguntas ayudará a obtener la información buscada	
Escala e indicadores	Conocer la opinión en torno a la escala utilizada y a la forma en que son presentados los indicadores.	Escala de acuerdo a la información a obtener  N° de preguntas por indicador Orden de los indicadores	Con relación a la escala utilizada, ¿cree usted que es la adecuada para la información que se pretende obtener? En cada uno de los indicadores, las preguntas son suficientes Los indicadores están dispuestos en orden lógico	0 (No) – 5 (Si)	
Evaluación	Permite	Apreciación	¿Cuál es su	Pregunta	

	general	conocer la opinión general en torno al instrumento.	del instrumento.	opinión acerca del instrumento en general?	abierta
--	---------	---	---------------------	---	---------

Al llegar al consenso acerca de la propuesta, se elaboró un cuestionario que serviría para la valoración de las competencias docentes a partir de la percepción de los estudiantes y los docentes para posteriormente establecer la brecha entre el modelo ideal y el modelo docente actual.

- Fase 4 de resultados: Se da por concluida la consulta cuando se ha conseguido el grado de estabilidad y consenso deseado entre las opiniones de los participantes, momento en el que se debe enviar la última devolución al grupo. Esta devolución consiste en un informe con los últimos resultados, aunque en la mayoría de los casos, y sobre todo por razones prácticas, el final está establecido por el número de rondas que ha sido planificado desde el inicio.



Figura 9. Sistematización del procedimiento de realización del Método Delphi.

### **3.7.2 Técnicas e Instrumentos Cuantitativos**

#### **3.7.2.1 Cuestionario**

El cuestionario se define como un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno (Bisquerra, 2014). Puede estar constituido de preguntas diferenciadas según su tipología:

1. Según el modo de formularse, las preguntas pueden ser cerradas, abiertas y semicerradas.
  - a. Preguntas cerradas: son aquellas en las que se presenta una respuesta única o respuesta múltiple mediante una cruz, rodear con un círculo, etc. Suelen ser preguntas con la opción afirmativa y negativa, y, en ocasiones no sé/ sin opinión. Estas preguntas presentan mayor rapidez para contestar y son menos agotadoras.
  - b. Preguntas abiertas: estas preguntas ofrecen una gran riqueza en la respuesta y ayudan al investigador a establecer nuevas alternativas.
  - c. Preguntas semicerradas: en algunos casos se incluye, además de varios ítems, una alternativa de respuesta abierta identificada con las palabras “otros/as” y ¿cuáles? Éstas son especialmente útiles para incluir aquellos ítems que son difíciles de incluir y aportados por el encuestado.

Tabla 13 *Diferencias entre preguntas abiertas y preguntas cerradas.*

	Preguntas abiertas	Preguntas cerradas
Objetivo	Obtener información directa de los encuestados con sus propias palabras	Obtener datos de juicios u ordenaciones
Características de los encuestados	Nivel cultural medio elevado y con conocimiento y opinión sobre el tema	Nivel cultural medio bajo y sin conocimiento ni opinión sobre el tema
Forma de hacer las preguntas	No se dispone de posibles respuestas	Respuestas previstas
Análisis de los resultados	Posibilidad de categorizar y analizar respuestas muy heterogéneas	Descripción meramente cuantitativa de las respuestas
Forma de comunicar los resultados	Descripción individual de los tipos y categorías de respuestas	Información estadística de las respuestas

**Nota.** Fuente: Bisquerra, 2014 p.246.

2. Preguntas de hecho y opinión según la realidad que intentan descubrir.
3. Según su función en el cuestionario, se clasifican en preguntas sustantivas, filtro, de control, de consistencia, de introducción, etc. Las preguntas filtro son las que se realizan previamente a otra pregunta su objetivo es eliminar a los que no le afecte a ésta. Las preguntas de control suelen incluir respuestas con trampa o falsas, para constatar la consistencia del encuestado. Las preguntas de orden, donde se pide al encuestado un juicio de orden o preferencia y las preguntas tipo Likert en donde generalmente se plantean 4 alternativas de respuesta con elección única, en las que se establece una graduación de nunca (1) a siempre (4).

La administración o aplicación de los cuestionarios puede ser a través de encuestas colectivas, autoadministrado, por entrevista personal, autoadministrado por correo postal,

por entrevista telefónica o vía internet. Para esta investigación se optó por el autorrelleno en presencia del investigador y en otras ocasiones, vía correo electrónico.

Dado que el cuestionario recoge en forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta, la información debe ser cotejada y contrastada con otras técnicas, por lo cual la redacción de las preguntas debe tener un significado unívoco para los sujetos.

A continuación, se describe el propósito del cuestionario, así como el proceso de construcción, su estructura, validación y aplicación.

#### **a. Propósito del cuestionario**

La finalidad del cuestionario (escala Likert) era obtener de manera ordenada, la opinión de los alumnos de III y V año de la Carrera de Medicina, así como la propia valoración de los docentes acerca de sus competencias docentes. Concretamente esta información se refiere a lo que los estudiantes y docentes encuestados sentían y opinaban sobre las competencias docentes del profesorado de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNAN Managua. Por lo tanto, el cuestionario que se elaboró para la investigación intentaba recabar información en dos sentidos: de un lado ver la percepción que los propios alumnos tienen acerca de las competencias de sus docentes, y de otro conocer la valoración que realizan los docentes en torno a sus propias competencias.

En esta investigación se utiliza el cuestionario por una serie de motivos: (i) poder recoger la opinión de estudiantes y docentes; (ii) poder discriminar estadísticamente entre la opinión de los diferentes colectivos de acuerdo con una serie de variables y (iii) rapidez en la obtención de información. Con el cuestionario se trata de obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en esta investigación. Una de sus ventajas es que realiza a todos los participantes las mismas preguntas, en el mismo orden, y en una situación social similar; de modo que las diferencias localizadas son atribuibles a las diferencias entre las personas que aceptan llenar el cuestionario.

## **b. Construcción del cuestionario**

El punto de partida en la construcción del cuestionario fueron los resultados obtenidos en el Método Delphi. Las etapas de su construcción fueron las siguientes: Definición del objeto actitudinal; recolección de enunciados; determinación de las categorías de los ítems; administración de la escala a una muestra; análisis de los ítems.

El objeto de evaluación son las competencias docentes. La elaboración del cuestionario parte del llenado de un cuestionario de una sola pregunta abierta dirigida a informantes claves (estudiantes de III y V año) y expertos (docentes), además de la revisión bibliográfica que información suficiente para elaborar el cuestionario. A la información obtenida se le realizó un análisis de contenido, que no es otra cosa que identificar aquellas palabras o ideas, derivadas del discurso de los encuestados, que hacían referencia a un mismo concepto, agrupándose en una misma categoría. Las categorías resultantes fueron las variables del cuestionario.

Para elaborar el cuestionario se comenzó con la creación de una matriz de trabajo. En dicho instrumento se consignaron las categorías y subcategorías (competencias docentes) a trabajar, así como los elementos y contenidos que se proponían de base para poder construir los ítems del cuestionario.

Concretamente, para esta investigación se eligió un cuestionario con escala tipo Likert, formada por un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales tienen que manifestarse los sujetos del estudio. Este método fue desarrollado por Rensis Likert en 1932 y consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

La escala de Likert es de nivel ordinal y se caracteriza por ubicar las afirmaciones en una dirección: de acuerdo/favorable o positiva y desacuerdo/desfavorable o negativa. Y esta dirección es muy importante para saber cómo se codifican las alternativas de respuesta. Si la afirmación es positiva, significa que califica favorablemente al objeto de actitud; de este modo, cuanto más de acuerdo con la frase estén los participantes, su actitud será igualmente más favorable. En cambio, si la afirmación es negativa, significa que califica desfavorablemente al objeto de actitud, y cuanto más de acuerdo estén los participantes con la frase, implica que su actitud es menos favorable, esto es, más desfavorable (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Ante las diferentes afirmaciones se pueden presentar tres, cinco o siete opciones de respuestas o categorías. Pueden plantearse de las siguientes maneras, siendo la alternativa 3 la que se decidió usar para el cuestionario del presente estudio:

Tabla 14 *Opciones de respuestas para un cuestionario.*

Alternativa 1	Alternativa 2	Alternativa 3	Alternativa 4
Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Siempre	Completamente verdadero
De acuerdo	De acuerdo	La mayoría de las veces sí	Verdadero
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Neutral	Algunas veces sí, algunas veces no	Ni falso, ni verdadero
En desacuerdo	En desacuerdo	La mayoría de las veces no	Falso
Muy en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Nunca	Completamente falso

**Nota.** Fuente: Hernández, Fernández y Baptista, 2014.

Las frases, a las que es sometido el encuestado, están organizadas en baterías y tienen un mismo esquema de reacción, permitiendo que aprenda rápidamente el sistema de

respuestas. Al tratarse de una escala ordinal, no permite conocer con precisión la cantidad de acuerdos o desacuerdos. Esto impide sumar los números ordinales para ver el grado total. Sin embargo, es importante la determinación de la clase modal porque permite identificar el porcentaje o calificación que mayor frecuencia le asigna los encuestados a la actitud que se analiza. Hay que recordar que la moda es el valor con la mayor frecuencia en una distribución de datos.

La escala de Likert es de muy fácil comprensión. El mismo Likert (psicólogo creador de esta escala) procuró dotar a los grados de la escala con una relación de muy fácil comprensión para el entrevistado. Las opiniones o actitudes reflejan un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia de la persona que responde. Siguiendo esta escala, el cuestionario se codificó de tal forma que los participantes debían emitir su grado de acuerdo con 5 opciones de respuesta que indicaban el grado de acuerdo/desacuerdo con el enunciado del ítem (desde 1= nunca; 2= rara vez; 3= algunas veces; 4= frecuentemente y 5= siempre) (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

### **c. Estructura del cuestionario**

La organización del cuestionario es la siguiente:

- Sección A: Información básica

Como dice Mucchielli (citado por Ceballos, s.f), la presentación permite que el encuestado no se muestre desconfiado y colabore en la investigación. El protocolo de presentación deberá incluir:

- Presentador del encuestador – investigador
- Justificar por qué se hace la encuesta
- Explicar y dar a conocer los motivos de la encuesta
- Decir qué entidad patrocina la investigación
- Garantizar el anonimato de los encuestados
- Agradecer la colaboración

- Poner ejemplos si son necesarios
- Sección B: Datos Generales. El cuestionario para estudiantes, contempla las siguientes variables: sexo, edad y área a la que pertenece. El cuestionario para docentes incorpora variables como grado académico, categoría docente, años de experiencia, sexo, edad, área a la que pertenece.
- Sección C: Información de la valoración de las competencias docentes. Se brinda una breve información de cómo responder cada ítem y del valor asignado según el nivel de apreciación con respecto a la afirmación planteada.
- Sección D: Valoración de las competencias docentes genéricas. En esta sección se agrupan las competencias comunes a cualquier titulación.
- Sección E: Valoración de las competencias docentes específicas. Agrupa las competencias propias del área de estudio por lo tanto hace referencia a las especificidades del campo de estudio.
- Sección F: Finalización del cuestionario

#### **d. Validez y fiabilidad**

Todo instrumento de recolección de datos debe reunir dos requisitos fundamentales: la validez y la confiabilidad o fiabilidad.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) define la validez como: “el grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (p.200). En el presente estudio, la validez del instrumento se garantiza efectuando previamente su aplicación, la revisión de estos y la reformulación en el caso de necesitarlo. Resulta necesario recoger de forma sistemática las voces de los distintos agentes involucrados con el objetivo de conocer su punto de vista, su opinión y su valoración. Este principio aporta racionalidad y ayuda a conseguir la validez interna de la investigación.

La validación del cuestionario Evaluación de las Competencias Docentes del Profesorado de Medicina estuvo condicionada por las valoraciones de los siguientes grupos:

1. Al mismo grupo de expertos que aportaron para construir el modelo de competencias docentes a través del Método Delphi, se les solicitó su opinión sobre si la forma en que estaba redactado el cuestionario reflejaba de forma correcta cada uno de los ítems sujetos de valoración (elementos de competencia).
2. Pilotaje con un grupo de 20 alumnos para evaluar su facilidad de lectura, clara comprensión y si consideraban que podrían ser respondidas voluntariamente por sus demás compañeros.

Se realizaron varias consultas y los resultados generales de la primera consulta fueron los siguientes:

- Las partes incluidas para organizar el cuestionario resultaron apropiadas y facilitaba el relleno del cuestionario.
- La presentación desde lo visual era oportuna y la lectura se realizaba sin ningún problema.
- El tiempo necesario para completar el instrumento era pertinente.
- La redacción de cada pregunta era adecuada, pero se sugirió llevar a cabo una revisión para una mayor comprensión.

En función de las aportaciones de los expertos consultados, se llevó a cabo una segunda versión del instrumento. Los pasos que se siguieron para esta nueva propuesta fueron los siguientes:

- Se consultó nuevamente la bibliografía específica sobre las competencias docentes.
- Se corrigió la redacción de algunas preguntas para favorecer la comprensión.
- Se realizó nuevamente la consulta a los expertos que habían analizado la primera versión del cuestionario.

### Descripción del proceso de validación:

Como ya se mencionó anteriormente en el acápite de técnicas e instrumentos a utilizar en el presente estudio, para la segunda circulación Delphi se codificaron, mediante un análisis de contenido, las respuestas emitidas por docentes y estudiantes en el instrumento de la primera circulación. Esas respuestas conformarían los ítems de competencias de un primer cuestionario. Una vez diseñado este primer cuestionario, se envió a cada experto en donde seleccionaron, ordenaron o bien agregaron los aspectos que consideraban relevantes con relación a las competencias docentes planteadas en el cuestionario. Se eliminaron aquellos elementos de competencia que presentaban dificultad para su valoración.

Tabla 15 *Modificaciones realizadas por los expertos al primer cuestionario.*

Competencia	Elemento	Sugerencia
Competencia interpersonal	Profesionalismo médico y ética docente	Profesionalismo y ética docente Inciso 1. Suprimir imparcial Incisos 3 y 8 quitarlos porque presentan dificultad para su medición Incisos 5, 6 y 7 modificar
	Responsabilidad	Inciso 3 modificar Incisos 6 y 8 quitarlos porque presentan dificultad para su medición
	Motivación y confianza	Inciso 4 completar la idea Inciso 6 separar en aprendizaje autónomo, colaborativo
Competencia comunicativa	Comunicación oral	Inciso 2 y 5 se eliminan por dificultad en la medición Inciso 9 se elimina
	Comunicación escrita	Inciso 2 se elimina

Trabajo en equipo	Gestión y Participación	Se decidió eliminar dado que había elementos que iban a ser desconocidos por los estudiantes.
Competencia de identidad institucional		Se decidió eliminar por presentar dificultad en su valoración.
Competencia Planificación y Gestión de la docencia	Planificación	Inciso 1 se modifica Inciso 6 se elimina por ser similar a otro inciso ubicado mediación del aprendizaje Inciso 8 se elimina y se integra en competencias de mediación del aprendizaje
	Gestión	Inciso 1 y 2 se eliminan Inciso 5 se elimina
Competencia Mediación del Aprendizaje	Estrategias, métodos y técnicas	Inciso 1 se modifica
	Integración del teórico con lo práctico	Inciso 1 se modifica Inciso 4 se elimina por estar en un acápite de las competencias disciplinares. Inciso 5 se elimina
	Uso de TICs	Incisos 4 y 5 se modifican
Competencia Disciplinar		Inciso 2 se modifica
Competencia de Evaluación	Evaluación del aprendizaje	Incisos 1, 3, 4, 5, 6 y 10 se modifican Incisos 8 y 14 se eliminan Inciso 9 no existe
	Evaluación del quehacer docente	Incisos 1 y 4 se modifican
Competencia de innovación e investigación	Innovación	Incisos 1 y 3 se parecen. Se deja la 3 que pasa a ser la 1. Se agrega nuevas 3 y 4.

	Investigación:	Inciso 2 se elimina porque es similar a 7 y se elimina inciso 9. Incisos 7 y 8 se unen por ser similares
--	----------------	---

**Nota.** Fuente: Elaboración propia.

Tras recibir el primer cuestionario llenados por los expertos se inició la tercera circulación Delphi. Se construyó un segundo cuestionario en el cual cada participante determinó, mediante una escala tipo Likert, el grado de importancia que le concedía a cada competencia (1 poco importante – 5 muy importante). Una vez devueltos los cuestionarios se calcularon las medias y las desviaciones de cada una de las competencias que componen el cuestionario. Estos descriptivos se utilizaron para elaborar un tercer cuestionario y, además, proporcionaron a los expertos retroalimentación sobre las respuestas emitidas, lo que ofreció la oportunidad de reevaluar sus respuestas si lo consideraban necesario. Esta tercera circulación permitió ordenar jerárquicamente las competencias que formarían parte del cuestionario definitivo a partir de la selección de aquellas competencias cuyas puntuaciones medias otorgadas son como mínimo 3.5, y que se encuentran entre los extremos 1 y 5. La valoración brindada por los expertos participantes brinda los siguientes resultados, destacándose en “negrita”, aquellos elementos de las competencias cuyas puntuaciones medias otorgadas son menores a 3.5:

Tabla 16 *Valoración de las competencias docentes por expertos.*

	<b>Competencia interpersonal (CI)</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
CI1	Se relaciona de forma cordial y respetuosa con los estudiantes	3.73	.458
CI2	Se relaciona de forma imparcial con los estudiantes.	3.80	.414
<b>CI3</b>	<b>Se relaciona de manera cordial y respetuosa con los superiores y demás compañeros de trabajo</b>	<b>3.07</b>	<b>1.033</b>
CI4	Propicia que el alumno adquiera y mantenga una actitud ética, reflexiva y humanística durante su formación y su práctica profesional	3.73	.458
<b>CI5</b>	<b>Demuestra su profesionalismo en las relaciones humanas durante los procesos de atención, educación e investigación.</b>	<b>3.07</b>	<b>.799</b>
<b>CI6</b>	<b>Promueve en los estudiantes el respeto a la individualidad de las personas</b>	<b>3.13</b>	<b>.743</b>

CI7	Asiste a las sesiones de clases asignadas	3.67	.488
CI8	Asiste puntualmente en el horario de clase establecido	3.60	.632
<b>CI9</b>	<b>Cumple con la entrega de los resultados de las evaluaciones en el tiempo establecido</b>	<b>3.07</b>	<b>1.033</b>
<b>CI10</b>	<b>Resguarda los intereses y bienes de la Universidad.</b>	<b>3.07</b>	<b>.961</b>
<b>CI11</b>	<b>Participa en las reuniones de departamento</b>	<b>2.80</b>	<b>1.014</b>
<b>CI12</b>	<b>Cumple con el reglamento interno de trabajo de acuerdo con su competencia</b>	<b>2.80</b>	<b>1.082</b>
CI13	Muestra capacidad de negociación en la solución de problemas	3.53	.516
<b>CI14</b>	<b>Respeto la diversidad cultural</b>	<b>2.80</b>	<b>1.146</b>
CI15	Propicia el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto a las personas, ante la diversidad de ideas y opiniones	3.73	.458
CI16	Crea un clima de empatía y confianza	3.80	.414
CI17	Mantiene el orden y la disciplina de su grupo	3.53	.516
CI18	Estimula en el alumno el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia	3.67	.488
CI19	Muestra interés por los problemas de aprendizaje de sus alumnos	3.67	.488
CI20	Reconoce los éxitos y logros de sus estudiantes en las actividades de aprendizaje	3.53	.516
CI21	Genera el deseo de aprender en sus estudiantes a través de procesos de aprendizaje autónomo.	3.53	.516
<b>CI22</b>	<b>Genera el deseo de aprender en sus estudiantes a través de procesos de aprendizaje colaborativo.</b>	<b>3.47</b>	<b>.640</b>
	<b>Competencia comunicativa (CC)</b>		
CC1	Maneja un lenguaje técnico de acuerdo a su área de desempeño	3.73	.458
CC2	Estructura el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias	3.53	.516
CC3	Explica de forma clara, ordenada y con entusiasmo	3.87	.352
CC4	Facilita la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones	3.67	.488
CC5	Utiliza de manera adecuada el lenguaje no verbal.	3.53	.516
CC6	Escucha activamente para entender el punto de vista de los participantes	3.80	.414
CC7	Mantiene buena comunicación con sus estudiantes	3.60	.828
CC8	Debe mostrar paciencia	3.53	.516

CC9	<b>Brinda respuestas adecuadas a las preguntas de los estudiantes</b>	<b>3.27</b>	<b>.704</b>
CC10	<b>Manejar el lenguaje escrito acorde a los objetivos de la formación académica y profesional</b>	<b>2.87</b>	<b>.990</b>
CC11	<b>Identifica las barreras de comunicación en el contexto didáctico y plantea estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiantado.</b>	<b>3.27</b>	<b>.704</b>
CC12	Genera espacios donde el estudiantado pueda expresar con libertad su opinión sobre la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoge esta información y da respuesta.	3.73	.458
	<b>Competencia Planificación y Gestión de la Docencia (CPGD)</b>		
CPG1	<b>Planifica los procesos de enseñanza aprendizaje según la planificación docente</b>	<b>3.27</b>	<b>.704</b>
CPG2	<b>Elabora el plan de trabajo académico según normativa de la Universidad</b>	<b>3.07</b>	<b>.799</b>
CPG3	<b>Presenta en tiempo y forma el plan o los planes didácticos en correspondencia con las normas institucionales.</b>	<b>3.47</b>	<b>.743</b>
CPG4	Da a conocer a los estudiantes la planeación y el programa académico de su curso (objetivos, metodología y evaluación) al inicio de las actividades académicas.	3.80	.414
CPG5	Diseña proyectos formativos que propicien en los estudiantes el aprendizaje significativo y la adquisición de competencias del curso a través del análisis de problemas del contexto.	3.53	.640
CPG6	Diseña y organiza técnicas, métodos, prácticas y recursos didácticos para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes considerando sus estilos de aprendizaje	3.80	.414
CPG7	Elabora guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar las competencias.	3.73	.458
CPG8	Organiza los escenarios de aprendizaje (aulas, clínica, hospital, consultorios, centros comunitarios) con actividades de autoaprendizaje de acuerdo con el desarrollo de competencias	3.60	.632
CPG9	Realiza un diagnóstico de las necesidades educativas de sus estudiantes	3.67	.488
CPG10	Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación.	3.67	.488
CPG11	<b>Participa en el diseño de planes y programas de estudio congruentes con las necesidades sociales y con el modelo educativo de la institución.</b>	<b>3.27</b>	<b>.799</b>

CPG12	Mantiene la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación	3.87	.352
<b>CPG13</b>	<b>Participa en la elaboración de planes estratégicos, de desarrollo y de mejora para su unidad académica y realiza su seguimiento</b>	<b>3.33</b>	<b>.724</b>
<b>CPG14</b>	<b>Realiza seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos empleados en la docencia</b>	<b>2.93</b>	<b>.704</b>
	<b>Competencia Mediación del Aprendizaje (CMA)</b>		
CMA1	Emplea técnicas didácticas y metodologías participativas eficientes y efectivas para generar experiencias de aprendizaje significativo. (Seminarios de Casos Problematizados, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Medicina Basada en Evidencias (MBE), Lectura Crítica de Textos Teóricos, Lectura Crítica de Artículos Científicos, Método de Proyecto, Investigación Clínica y Epidemiológica)	4.00	.000
CMA2	Integra en los programas académicos y operativos, las actividades educativas de mayor eficiencia y efectividad (Prácticas de laboratorio en Ciencias Básicas; Informes de turno, Pase de Visita e Investigación Documental en el Área Clínica)	3.93	.258
CMA3	Asigna tareas y trabajos que contribuyen al aprendizaje significativo y promuevan la corresponsabilidad del estudiantado en el propio aprendizaje (autoaprendizaje) y el de los compañeros (colaborativo).	3.67	.488
CMA4	Desarrolla actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características del estudiantado (estilos y ritmo de aprendizaje), la materia y la situación formativa.	3.53	.516
CMA5	Implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje (tutorías, horarios de consulta, brindar material didáctico de nivelación).	3.80	.414
CMA6	Desarrolla actividades de enseñanza aprendizaje que promuevan al análisis crítico en los estudiantes	3.80	.414
CMA7	Favorece en sus estudiantes la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación con los saberes previos.	3.80	.414
CMA8	Favorece en sus estudiantes la resolución de problemas articulando saberes de distintas disciplinas.	3.93	.258
CMA9	Propicia que sus estudiantes busquen información en fuentes pertinentes, la organicen e identifiquen lo relevante.	3.60	.507

<b>CMA1 0</b>	<b>Propicia el razonamiento clínico en los estudiantes.</b>	<b>3.40</b>	<b>.507</b>
CMA1 1	Desarrolla experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula que permitan relacionar los contenidos con situaciones prácticas (análisis de casos, laboratorios, Elementos de salud, comunidad, etc.)	3.80	.414
CMA1 2	Promueve la participación de los estudiantes en prácticas de atención comunitaria	3.53	.516
CMA1 3	Contextualiza los contenidos de la asignatura a nivel local, regional, nacional e internacional	3.60	.507
CMA1 4	Usa estrategias metodológicas que acerquen al estudiante a la realidad (ejemplificar con casos reales)	3.73	.458
CMA1 5	Integra en el programa académico de su materia, el método de investigación clínica y epidemiológica.	3.53	.516
CMA1 6	Emplea las tecnologías de la información y de la comunicación como un medio que facilite el aprendizaje de los estudiantes y potencien su autonomía.	3.80	.414
<b>CMA1 7</b>	<b>Promueve el uso de diversas herramientas digitales, para la gestión del conocimiento y de la información</b>	<b>3.07</b>	<b>.704</b>
CMA1 8	Elabora materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales	3.53	.516
<b>CMA1 9</b>	<b>Utiliza las herramientas tecnológicas del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión (Enseñanza del manejo de las tecnologías referidas a medicina).</b>	<b>2.87</b>	<b>.834</b>
CMA2 0	Promueve el uso de bases de datos en salud	3.53	.516
CMA2 1	Usa el Aula / Plataforma Virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura.	3.53	.640
	<b>Competencia Disciplinar (CD)</b>		
CD1	Muestra dominio de la asignatura que imparte	3.93	.258
CD2	Presenta contenidos disciplinares actualizados	3.73	.458
CD3	Organiza el contenido de la clase de manera entendible	3.67	.488
<b>CD4</b>	<b>Selecciona los contenidos disciplinares de acuerdo con la relevancia que tienen en la profesión.</b>	<b>3.13</b>	<b>.743</b>
<b>CD5</b>	<b>Explica de manera clara los contenidos de la asignatura.</b>	<b>3.27</b>	<b>.799</b>
CD6	Relaciona los contenidos de la asignatura con otras esferas del conocimiento o de la realidad.	3.73	.458
<b>CD7</b>	<b>Utiliza ejemplos o ejercicios que vinculan la asignatura con la práctica profesional.</b>	<b>3.20</b>	<b>.862</b>

CD8	Aclara las dudas relacionadas con los contenidos de la asignatura.	3.60	.507
CD9	Explica la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional.	3.53	.516
CD10	Proporciona y orienta material de estudio que contribuya al proceso de aprendizaje	3.73	.458
	<b>Competencia de Evaluación (CE)</b>		
<b>CE1</b>	<b>Planifica el proceso de evaluación y lo da a conocer a los estudiantes</b>	<b>3.33</b>	<b>.617</b>
<b>CE2</b>	<b>Planifica las evidencias de logro de los aprendizajes en los estudiantes (reportes, presentaciones, discusiones grupales, etc.).</b>	<b>3.27</b>	<b>.704</b>
CE3	Realiza evaluación diagnóstica al inicio de cada actividad académica	3.60	.507
CE4	Diseña instrumentos de evaluación válidos y confiables orientados a evaluar la adquisición de las competencias en los estudiantes.	3.80	.414
CE5	Toma en cuenta los resultados de la evaluación para realizar mejoras en el aprendizaje.	3.80	.414
CE6	Brinda la oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje	3.80	.414
CE7	Muestra apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación	3.80	.414
CE8	Da a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados a los estudiantes con fines pedagógicos	3.80	.414
CE9	Proporciona retroalimentación de forma continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiantado.	3.73	.458
CE10	Utiliza diferentes técnicas y estrategias de evaluación formativa.	3.87	.352
CE11	Promueve la autoevaluación y la coevaluación en sus estudiantes.	3.80	.414
CE12	Reflexiona sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes.	3.67	.617
<b>CE13</b>	<b>Implementa innovaciones en su docencia como resultado de su revisión, evaluación y reflexión.</b>	<b>3.27</b>	<b>.884</b>
<b>CE14</b>	<b>Sistematiza los resultados de su reflexión y quehacer docente, compartiendo sus conclusiones con el colectivo docente.</b>	<b>3.27</b>	<b>.594</b>
<b>CE15</b>	<b>Fomenta comunidades de aprendizaje para la mejora de las prácticas docentes (participa en la formación de otros docentes).</b>	<b>3.33</b>	<b>.617</b>
	<b>Competencia de Innovación e Investigación (CII)</b>		

CII1	Introduce innovaciones que tengan como objetivo una mejora de la calidad de la enseñanza.	3.53	.516
CII2	Diseña materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores	3.53	.516
<b>CII3</b>	<b>Vincula la innovación educativa con las formas de evaluación.</b>	<b>3.40</b>	<b>.737</b>
CII4	Promueve el desarrollo de proyectos de innovación	3.60	.507
<b>CII5</b>	<b>Participa en la definición de líneas de investigación actual y socialmente relevante.</b>	<b>3.33</b>	<b>.617</b>
CII6	Propicia que los estudiantes desarrollen proyectos de investigación	3.73	.458
CII7	Orienta y acompaña a los estudiantes en sus procesos de investigación.	3.73	.458
<b>CII8</b>	<b>Participa en la generación de conocimiento científico en el área de su especialidad médica con el fin de aportar a la mejora continua de los servicios de atención a la salud. (Investigación Clínica)</b>	<b>2.67</b>	<b>.976</b>
CII9	Participa en proyectos de investigación en el área educativa y en particular de la educación médica, para buscar nuevas estrategias que permitan su mejora. (Investigación Educativa)	3.53	.516
<b>CII10</b>	<b>Publica y divulga los resultados de la investigación científica.</b>	<b>3.27</b>	<b>.704</b>
<b>CII11</b>	<b>Participa en eventos de intercambio académico, tanto a lo interno como a lo externo de la Institución que permitan su actualización profesional.</b>	<b>3.07</b>	<b>.704</b>

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Este proceso finaliza con la construcción del tercer cuestionario que constituye el instrumento definitivo para la valoración de las competencias docentes a partir de los resultados obtenidos con el segundo cuestionario. El cuestionario definitivo es producto de una serie de adaptaciones para poder ser respondido por docentes y estudiantes. Esta adaptación, comprendió sobre todo una modificación en la redacción de algunos ítems, cuidando que no se modificase el contenido de este, por lo que se ha comprobado la validez de contenido mediante un juicio de expertos y la aplicación de una prueba piloto. Las evaluaciones finales de los expertos mostraron que la mayoría de los ítems eran correctos y adecuados, en comprensión y escritura, a los destinatarios del cuestionario.

### **Descripción del proceso de confiabilidad o fiabilidad:**

Hernández, Fernández y Baptista (2014) define la confiabilidad de un instrumento de medición como: “el grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p.200).

Estos mismos autores refieren que hay diversos procedimientos para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición. Todos utilizan procedimientos y fórmulas que producen coeficientes de fiabilidad. La mayoría oscilan entre cero y uno, donde un coeficiente de cero significa nula confiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad denominada fiabilidad total o perfecta. Cuanto más se acerque el coeficiente a cero, mayor error habrá en la medición, en cambio, entre más se acerque a uno, menor error habrá en la medición.

Para comprobar la fiabilidad del instrumento de esta investigación, se utilizó la prueba estadística Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de las escalas. Alfa estima el límite inferior del coeficiente de fiabilidad y se expresa como:

$$\alpha = \left( \frac{k}{k-1} \right) \left( 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_{sum}^2} \right)$$

Donde k es el número de ítems de la prueba,  $S_i^2$  es la varianza de los ítems (desde 1...i) y  $S_{sum}^2$  es la varianza de la prueba total. El coeficiente mide la fiabilidad del test en función de dos términos: el número de ítems (o longitud de la prueba) y la proporción de varianza total de la prueba debida a la covarianza entre sus partes (ítems). Ello significa que la fiabilidad depende de la longitud de la prueba y de la covarianza entre sus ítems.

El coeficiente  $\alpha$  oscila entre 0 y 1. Cuanto más próximo esté a 1, los ítems serán más consistentes entre sí, por lo tanto, el análisis Alfa de Cronbach de los ítems de la escala de valoración de las competencias docentes, demostró que es muy fiable y consistente internamente al obtener un valor alto (0.946). Lo anterior permite deducir que el análisis

individual de los ítems demuestra una alta homogeneidad y que todos los ítems contribuyen significativamente con la fiabilidad de la escala.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.946	78

#### e. Aplicación del cuestionario

Como ya se expresó anteriormente, el cuestionario puede aplicarse de diferentes maneras. Para esta investigación se optó por el autorrelleno en presencia del investigador y por el uso del correo electrónico en otras ocasiones.

El cuestionario se aplicó en un solo momento a los estudiantes y docentes que fueron seleccionados. Quienes aceptaron participar recibieron su cuestionario con la indicación de responder siguiendo una escala de Likert.

Una vez tabuladas las respuestas de los encuestados y con el objetivo de facilitar el análisis y su comprensión, se agruparon las respuestas según las escalas de valoración.

#### 3.7.2.2 Observación

La observación se define como una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo y como cualquier herramienta aplicada al proceso de la investigación; tiene sus ventajas y limitaciones. El siguiente es un cuadro resumen que da cuenta de lo planteado anteriormente:

Ventajas	Limitaciones
Permite obtener información de los hechos tal y como ocurren en la realidad	En ocasiones es difícil que una conducta se presente en el momento que decidimos observar
Permite percibir formas de conducta que en	La observación es difícil por la presencia

---

ocasiones no son relevantes para los objetos observados de factores que no se han podido controlar.

Existen situaciones en las que la evaluación solo puede realizarse mediante la observación

Las conductas a observar algunas veces están condicionadas a la duración de estas o porque existen acontecimientos que dificultan la observación

No se necesita la colaboración del objeto observado

Existe la creencia de que lo que se observa no se pueda cuantificar o codificar pese a existir

---

La observación científica puede ser (Sáenz & Tamez, 2014):

- a. Observación directa y la indirecta: es directa cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar. Es indirecta cuando el investigador entra en conocimiento del hecho o fenómeno observando a través de las observaciones realizadas anteriormente por otra persona. Tal ocurre cuando nos valemos de libros, revistas, informes, grabaciones, fotografías, etc., relacionadas con lo que estamos investigando, los cuales han sido conseguidos o elaborados por personas que observaron antes lo mismo que nosotros.
- b. Observación participante y no participante: es participante cuando para obtener los datos el investigador se incluye en el grupo, hecho o fenómeno observado, para conseguir la información "desde adentro" y no participante en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado. Obviamente, la gran mayoría de las observaciones son no participantes y se utilizan sobre todo en investigaciones con enfoque cuantitativo y las participantes usándose más en enfoques cualitativos.
- c. Observación estructurada y no estructurada: la observación no estructurada llamada también simple o libre, es la que se realiza sin la ayuda de elementos técnicos

especiales y la estructurada es en cambio, la que se realiza con la ayuda de elementos técnicos apropiados, tales como: fichas, cuadros, tablas, etc, por lo cual se los la denomina observación sistemática.

- d. Observación de campo y de laboratorio: la observación de campo es el recurso principal de la observación descriptiva; se realiza en los lugares donde ocurren los hechos o fenómenos investigados. La investigación social y la educativa recurren en gran medida a esta modalidad. La observación de laboratorio se entiende de dos maneras: por un lado, es la que se realiza en lugares preestablecidos para el efecto tales como los museos, archivos, bibliotecas y, naturalmente los laboratorios; por otro lado, también es investigación de laboratorio la que se realiza con grupos humanos previamente determinados, para observar sus comportamientos y actitudes.
- e. Observación individual y de equipo: la observación individual es la que hace una sola persona, sea porque es parte de una investigación igualmente individual, o porque, dentro de un grupo, se le ha encargado de una parte de la observación para que la realice sola. La observación de equipo o de grupo es, en cambio, la que se realiza por parte de varias personas que integran un equipo o grupo de trabajo que efectúa una misma investigación puede realizarse de varias maneras: cada individuo observa una parte o aspecto de todo; todos observan lo mismo para cotejar luego sus datos (esto permite superar las operaciones subjetivas de cada una) o bien todos asisten, pero algunos realizan otras tareas o aplican otras técnicas.

Los pasos para construir un sistema de observación son los siguientes: 1. Definir con precisión el universo de aspectos, eventos o conductas que se quieren observar; 2. Extraer una muestra representativa de aspectos, eventos o conductas a observar; 3. Establecer y definir las Elementos de observación; 4. Establecer y definir la categorías y subcategorías de observación; 5. Seleccionar a los observadores; 6. Elegir el medio de observación; 7. Elaborar las hojas de codificación; 8. Calcular la confiabilidad de los observadores; 9. Proporcionar entrenamiento a los codificadores; 10. Llevar a cabo la codificación; 11.

Vaciar los datos de las hojas de codificación y obtener totales para cada categoría y 12. Realizar los análisis apropiados (Albert, 2007).

Para el presente estudio se seleccionó la observación no participante. La selección de esta técnica se fundamenta en la necesidad de analizar el desarrollo de ciertas competencias en su práctica docente en el aula, evitando realizar inferencias subjetivas acerca de lo que verdaderamente acontece en la sala de clase.

Este método se abstiene de intervenciones en el campo, en este caso el investigador se constituye en observador y solo siguen el flujo de los acontecimientos sin intervenir. La conducta y la interacción continúan como lo harían sin la presencia de un investigador, no interrumpidas por la intrusión. Permite descubrir cómo funciona o sucede algo.

Está focalizada en los aspectos que son relevantes a la pregunta de la investigación, pero a su vez, proporciona una idea general del campo en el que transcurren los problemas. El final de la observación es cuando se ha alcanzado la saturación teórica, es decir, cuánto más observaciones no proporcionan conocimiento adicional.

A través de esta técnica se observa in situ las prácticas concretas de enseñanza y a la vez permite valorar si en la práctica cotidiana existe correlación entre lo observado a nivel del rol del docente y del estudiante con lo referido por los estudiantes de tal forma que esta información contribuya a la valoración de las competencias docentes.

La forma de registrar los datos en la observación puede ser variada, sin embargo, uno de los criterios que más se utiliza es el grado de estructuración que va a tener la observación, dividiéndose en observación estructurada propio del enfoque cuantitativo y no estructurada del enfoque cualitativo. En este caso, se selecciona la observación estructurada siendo utilizada las listas de cotejo o de control. Las listas de control son las más utilizadas y proporcionan información sobre la presencia o ausencia de determinados rasgos a observar sin la intensidad o frecuencia de este. (Albert, 2007). Ejemplo:

<b>Elementos de análisis de observación</b>	<b>SÍ Se produce la conducta</b>	<b>NO Se produce la conducta</b>
Antes de comenzar a estudiar, organiza la mesa de estudio y el material que necesitará para estudiar.		
Permanece centrado en la tarea al menos 15 minutos.		

De igual forma, existen métodos de observación abiertos y los métodos cerrados. Los sistemas abiertos se utilizan a veces en conexión con los juicios emitidos por el evaluador. Los informes proveen ejemplos específicos que se pueden discutir o analizar en una reunión entre el evaluador y el profesor o en una revisión realizada por los colegas.

Los sistemas cerrados, por el contrario, ponen énfasis en la reunión de datos y centran su atención en tipos o aspectos específicos del comportamiento. Las listas de comportamiento, por ejemplo, son una forma común de observación cerrada que se utiliza en las evaluaciones del profesorado. Las listas de comportamiento están hechas de tal manera que el observador indica la presencia o ausencia de un comportamiento dado durante una clase o durante un intervalo de tiempo determinado de una clase.

En este caso se utiliza un sistema cerrado para lo cual se diseñó un formato de observación que abarca la mayoría de los elementos de las competencias docentes definidas para este estudio. En tal sentido, se organizan una serie de aspectos que deben ser observados en la actividad de aprendizaje para describir la presencia o ausencia de dichos elementos en las prácticas docentes observadas. Se han seleccionado dos dimensiones que centran la observación y la construcción del formato:

- Dimensión 1: Ambiente del aula de clase: esta dimensión comprende 10 ítems para la Competencia Interpersonal y 8 ítems para la Competencia Comunicativa.
- Dimensión 2: Didáctica utilizada en el aula de clase: conformado por 4 ítems para la Competencia de Planificación y Gestión de la Docencia; 15 ítems para la Competencia

de Medicación del Aprendizaje; 7 ítems para la Competencia Disciplinar; 7 ítems para la Competencia en Evaluación y 3 ítems para la Competencia en Investigación e Innovación.

### 3.8 Operacionalización de las variables

Variable	Definición	Subvariables	Dimensiones	Indicadores	Escala / Valor
Características personales y profesionales	Representa el perfil demográfico y el grado de preparación del docente como elemento clave para el desarrollo del proceso de enseñanza.	Perfil demográfico	Edad	Años cumplidos	25-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 61 a más
			Sexo		Masculino Femenino
		Formación y experiencia profesional	Grado académico	Lugar dentro del contexto de una profesión	Licenciatura Especialista Máster Doctor
			Área docente en donde labora	Instancia académica	Área básica Área clínica
			Experiencia docente	Número de años de laborar en docencia	Menos de 5 5-10 11-15 16-20 21-25 25-30 + de 30
Competencias docentes	Son las habilidades, actitudes y conocimientos que el profesor en general y el de medicina en este particular,	Competencia Interpersonal	Profesionalismo médico y ética docente	Relación cordial y respetuosa con los estudiantes	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Trato igualitario hacia los estudiantes	1 Nunca

manifiestan mediante desempeños integrales al resolver los problemas educativos de su práctica docente			2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
	Responsabilidad	Asisten con regularidad a las sesiones de clases asignadas	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
		Asisten puntualmente en el horario de clase establecido	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
	Respeto y tolerancia	Brindan a los estudiantes la oportunidad de realizar aportes para la solución de problemas relacionados con el aprendizaje	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
		Propician el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto a las personas, ante la diversidad de ideas y opiniones	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
		Mantienen el orden y la disciplina del grupo	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
	Motivación y confianza	Crean un clima de confianza	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente

					5 Siempre
				Estimulan en el alumno el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Muestran interés por los problemas del aprendizaje y ofrece ayuda	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Reconocen los éxitos y logros en las actividades de aprendizaje	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Generan el deseo de aprender en sus estudiantes a través de procesos de aprendizaje autónomo y autorregulado.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
		Competencia comunicativa	Comunicación verbal y no verbal	Manejan un lenguaje académico comprensible	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Explican de forma clara, ordenada y con entusiasmo	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Facilitan la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones,	1 Nunca 2 Rara vez

				reformulaciones, ejemplos y repeticiones	3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Utilizan de manera adecuada el lenguaje no verbal.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Muestran receptividad a las intervenciones de los estudiantes	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Mantienen buena comunicación con los estudiantes	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Muestran paciencia en la atención a los estudiantes	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Brindan respuestas adecuadas a las preguntas de los estudiantes	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
		Competencia Planificación y Gestión de la Docencia	Planificación de la docencia	Dan a conocer a los estudiantes la planeación y el programa académico de su curso al inicio de las actividades académicas.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre

				Componentes del programa académico que dan a conocer: Objetivos Contenidos Métodos de enseñanza Actividades de aprendizaje Duración del programa	Si No
				Favorecen el aprendizaje mediante el análisis de problemas del contexto.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Gestión de la docencia	Elaboran guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar las competencias.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Mantienen la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
		Competencia de Mediación del Aprendizaje	Estrategias, métodos y técnicas	Emplean técnicas didácticas y metodologías participativas para generar experiencias de aprendizaje significativo.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Técnicas didácticas y metodologías participativas que utilizan: Seminarios de Casos Problemáticos; Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); Medicina Basada en Evidencias (MBE); Lectura Crítica de Textos Teóricos; Lectura Crítica de Artículos	Si No

			Científicos; Método de Proyecto; Investigación Clínica y Epidemiológica	
			Integran en los programas académicos, actividades educativas de mayor eficiencia y efectividad (Prácticas de laboratorio en Ciencias Básicas; Entrega de Guardia, Pase de Visita e Investigación Documental en el Área Clínica)	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Asignan tareas y trabajos que contribuyen al aprendizaje significativo y promuevan la corresponsabilidad del estudiantado en el propio aprendizaje (autoaprendizaje) y el de los compañeros (colaborativo).	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Desarrollan actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características del estudiantado (estilos y ritmo de aprendizaje), la materia y la situación formativa.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Implementan estrategias remediales para facilitar el aprendizaje (tutorías, horarios de consulta, brindar material didáctico de nivelación).	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Desarrollan actividades de enseñanza aprendizaje que promuevan al análisis crítico en los estudiantes	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Favorecen en sus estudiantes la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación con los saberes previos.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Favorecen en sus estudiantes la resolución de	1 Nunca

				problemas articulando saberes de distintas disciplinas.	2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Propician que sus estudiantes busquen información en fuentes pertinentes, la organicen e identifiquen lo relevante.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Integración de lo teórico con lo práctico	Incluye experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula que permitan relacionar los contenidos con situaciones prácticas (análisis de casos, laboratorios, Elementos de salud, comunidad, etc.)	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Promueven la participación de los estudiantes en prácticas de atención comunitaria	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Contextualizan los contenidos de la asignatura a nivel local, regional, nacional e internacional	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Integran en el programa académico de su materia, el método de investigación clínica y epidemiológica	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Tecnologías de la información y la comunicación	Emplean las tecnologías de la información y de la comunicación como un medio que facilite el aprendizaje de los estudiantes y potencien su autonomía.

					5 Siempre
				Elaboran materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Promueven el uso de bases de datos en salud	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Usan el Aula Virtual u otra plataforma virtual, como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
		Competencia Disciplinar	Selección y presentación de los contenidos disciplinares	Muestran dominio de la asignatura que imparten	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Presentan contenidos actualizados	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Información y explicación comprensibles	Organiza el contenido de manera entendible.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Integran los temas de su asignatura con otras áreas del conocimiento (administración,	1 Nunca 2 Rara vez

			educación, ciencias sociales, ciencias naturales, etc)	3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Aclaran dudas relacionadas con los contenidos de las asignaturas	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Explican la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional a través de ejemplos con casos reales, experiencias, situaciones, prácticas de campo, etc.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Proporcionan y orientan material de estudio que contribuya al proceso de aprendizaje	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
		Competencia de Evaluación	Evaluación del aprendizaje	
			Identifican los conocimientos y habilidades de los estudiantes al inicio de la asignatura o de cada unidad (Evaluación diagnóstica)	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Diseñan instrumentos de evaluación válidos y confiables orientados a evaluar la adquisición de las competencias profesionales del médico (aprendizajes esperados).	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Consideran los resultados de la evaluación para realizar mejoras en el aprendizaje.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre

				Brindan oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Muestran apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Dan a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados a los estudiantes con fines pedagógicos	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Proporcionan retroalimentación de forma continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiantado.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Utilizar diferentes técnicas y estrategias de evaluación formativa.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Promover la autoevaluación y la coevaluación en sus estudiantes.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Evaluación del quehacer docente	Reflexionan sobre su intervención docente en la formación integral del médico, identificando personal y colectivamente (autoevaluación y	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces

				coevaluación) las claves de las buenas prácticas docentes.	4 Frecuentemente 5 Siempre
		Competencia de Innovación e Investigación	Innovación	Introducen innovaciones que tengan como objetivo una mejora de la calidad de la enseñanza.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Diseñan materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Promueven el desarrollo de proyectos de innovación que favorezcan el aprendizaje	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
			Investigación	Orientan y acompañan a los estudiantes en procesos de investigación.	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Participan en proyectos de investigación en el área educativa que permitan su mejora. (Investigación Educativa)	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre
				Fomenta la participan de los estudiantes en actividades extracurriculares (ejemplo congresos, jornadas científicas, etc)	1 Nunca 2 Rara vez 3 Algunas veces 4 Frecuentemente 5 Siempre

### 3.9 Análisis de los datos

Finalizada la fase de recogida de datos con los instrumentos elaborados, se procedió al análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos que permiten posteriormente interpretar los resultados. De manera previa al análisis pormenorizado de cada uno de los instrumentos de recolección de la información, se procedió a tabular y codificar los datos creando una matriz de datos en el programa informático SPSS 20 para Windows, procediendo posteriormente a realizar los siguientes tipos de análisis:

- Análisis descriptivo para obtener frecuencias y porcentajes de las variables cualitativas (nominal y ordinal) y las medidas de tendencia central y de dispersión de las variables cuantitativas (de intervalo o de razón/proporción). El objetivo de estos análisis es conocer la opinión del alumnado y de los docentes acerca de los temas en cuestión y alcanzar una visión general y específica dentro de esta investigación. La escala de puntuación aplicada debe ser interpretada de la siguiente manera:
  - (5) = Competencia desarrollada al 100%, significa que muestra total dominio de la conducta, puede ejecutarla sin supervisión y enseñarla a los demás.
  - (4) = competencia desarrollada al 75%, significa que se muestra competente en la mayoría de las situaciones, pero aún puede desarrollar ciertos comportamientos.
  - (3) = competencia desarrollada al 50%, significa que se encuentra dentro del estándar mínimo establecido, pero puede mejorar y fortalecer el desempeño.
  - (2) = competencia desarrollada al 25 %, significa que el evaluado aun no domina la competencia, existen múltiples conductas que pueden mejorar y desarrollar.
  - (1) = competencia no desarrollada.

- El análisis cualitativo consistió en un análisis interpretativo a partir de la codificación de datos, identificación de palabras claves y segmentos, identificación de patrones recurrentes, categorización, matrices e identificación de tendencias. El primer cuestionario utilizado contiene preguntas abiertas por lo que se recurrió al análisis cualitativo estableciendo categorías.

Posterior al análisis individual, se realizó la triangulación necesaria para el análisis de los datos para diseños mixtos. La triangulación consiste en la utilización de diferentes fuentes de datos, métodos y sujetos para el estudio / evaluación del comportamiento humano, del funcionamiento de una institución o de las características de los sistemas (Aguilar & Hernández, 2008).

Los tipos de triangulación más utilizados son: a) Triangulación de fuentes, u obtención de información de distinta procedencia (maestros, padres, alumnos, personal administrativo, documentos, entre otros) b) Triangulación temporal, la que supone la realización del estudio en diferentes momentos y circunstancias c) Triangulación espacial, o realización del estudio en diferentes regiones, barrios, culturas o lugares dentro de la institución (aula, patio, biblioteca) d) Triangulación de métodos y técnicas, o utilización de diversas estrategias metodológicas (cuantitativas o cualitativas) e) Triangulación de evaluadores, o realización del estudio por parte de distintos sujetos (investigadores, profesores, etc.).

Para el presente estudio se hace uso de la triangulación de fuentes (revisión documental, docentes, estudiantes) y triangulación de métodos y técnicas (cualitativa y cuantitativa). Para considerar válidos a los datos después de emplear la triangulación, es necesario que se de coincidencia plena en los resultados obtenidos mediante las distintas metodologías aplicadas. Los resultados obtenidos a partir del análisis desarrollado se presentan en el apartado de valoración e interpretación de los resultados.

### 3.10 Esquema del procedimiento metodológico

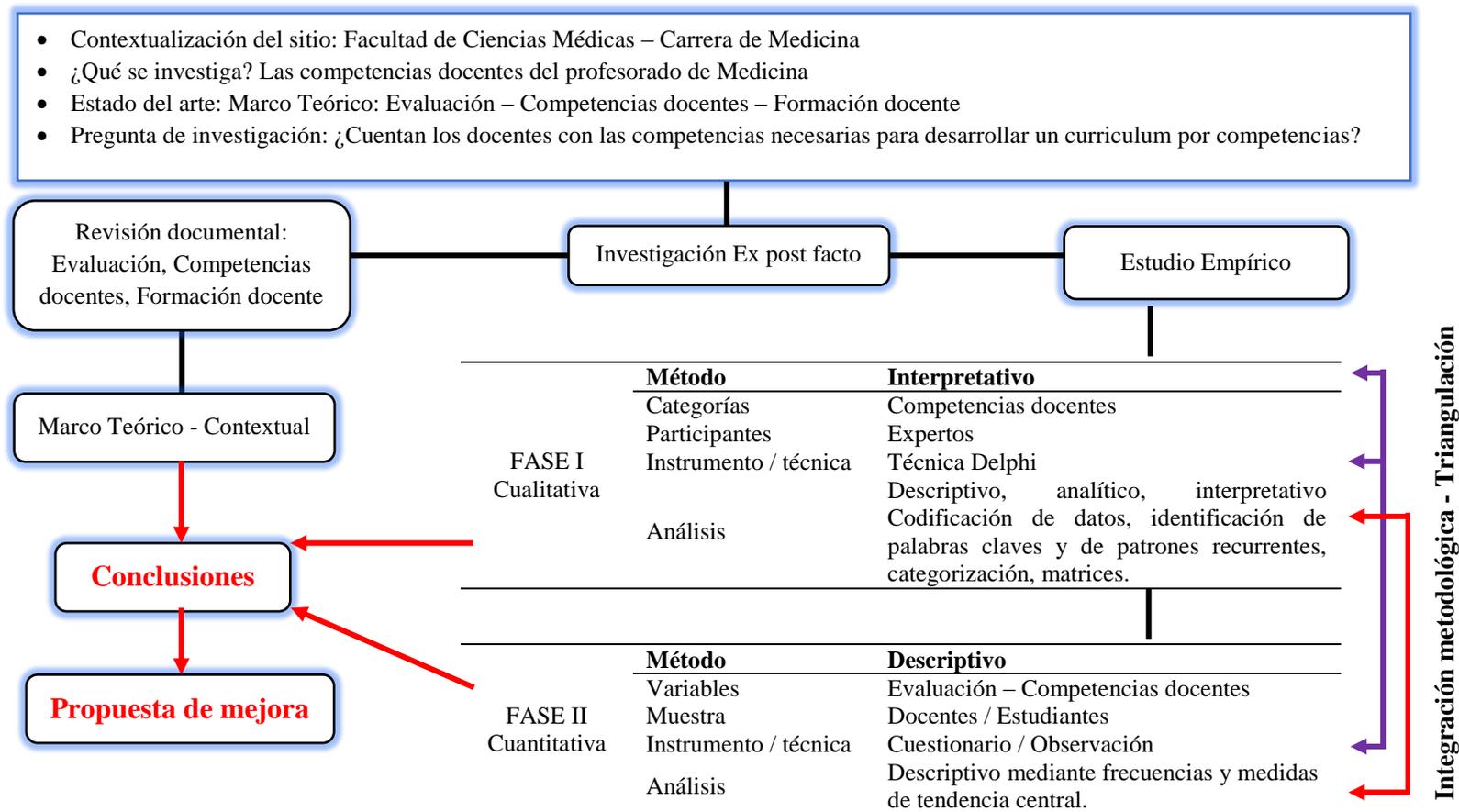


Figura 10. Diseño de la Investigación (Diseño Mixto = Integración Metodológica).



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

## Capítulo 4. Análisis de Resultados y Discusión



## Capítulo 4. Análisis de Resultados y Discusión

Este capítulo está dedicado a la presentación de los resultados obtenidos a partir de la recolección de datos a través de diferentes técnicas e instrumentos y muestras representativas de estudiantes y docentes de la Carrera de Medicina de la UNAN Managua.

El abordaje se realiza con base a los objetivos planteados en el estudio y se ordenan de acuerdo a las fases ejecutadas, finalizando con la triangulación de la información.

### **4.1. Resultados I Fase: Elaboración participativa de un modelo por competencias para el docente de Medicina (Fase Cualitativa)**

Esta primera fase comprendió 2 etapas:

1. Recolección de ideas acerca de lo que tendría que “saber”, “saber hacer” y “saber ser y estar” un docente de Medicina (perfil docente)
2. Consenso de las competencias a evaluar

Como consecuencia del proceso implementado, se obtuvieron los siguientes resultados:

#### **Etapas 1: Recolección de ideas para la definición de un perfil docente por competencias**

Se les solicitó a 60 estudiantes de III y V año de la carrera de Medicina y a 12 docentes expertos del área básica y el área clínica, su participación voluntaria en el llenado del primer cuestionario del Método Delphi que contenía una sola pregunta que en este caso fue la siguiente: *¿Qué tendría que “saber”, “saber hacer” y “saber ser y estar” un docente de Medicina?*

En dicho cuestionario, se debían emitir tantas respuestas como consideraran necesarias. De la organización de las ideas, se obtuvieron un total de 55 competencias por parte de los estudiantes y 52 competencias por parte de los docentes. Varias de las

competencias eran coincidentes en ambos grupos. De las 55 competencias referidas por los estudiantes, 16 (29%) hacían referencia a lo que tendría que “saber” (conocimientos), 15 (27%) a lo que tendría que “saber hacer” (procedimientos) y 24 (44%) a cómo debería “saber ser y estar” (actitudes personales y sociales). De las 53 competencias identificadas por los docentes, 15 (28%) hacían referencia a lo que tendría que “saber”, 25 (47%) a lo que tendría que “saber hacer” y 13 (25%) a cómo debería “saber ser y estar” (Ver Tabla 19). A continuación, se plantean las competencias mayormente identificadas por cada grupo:

Tabla 17 *Competencias de la primera ronda del Método Delphi.*

¿Qué tendría que “saber”, “saber hacer” y “saber ser y estar” un docente de Medicina?						
Dimensión	Estudiantes	Fc n=60	%	Docentes	Fc n=12	%
Saber	Conocimiento del área de estudio	28	47	Conocimientos actualizados	11	92
	Conocimientos actualizados	15	25	Conocimientos metodológicos, pedagógicos y didácticas para un aprendizaje significativo.	6	50
	Saber transmitir	13	22	Conocer acerca de las nuevas tendencias en la tecnología	4	33
	Saber dar clases	11	18	Saber sobre Investigación y publicación científica.	4	33
	Conocer sobre todas las materias y no solo la que imparte	8	13	Saber de técnicas de comunicación efectiva	2	16
Saber hacer	Realizar clases / seminarios dinámicas	16	27	Comunicarse efectivamente,	4	33
	Relacionar la teoría con la realidad	13	22	Usar las diferentes herramientas pedagógicas y metodologías innovadoras	4	33
	Emplear nuevas metodologías didácticas (utilizar esquemas)	10	17	Impulsar actividades de gestión del trabajo académico que aseguren la planificación, organización, ejecución, control y		
	Utilizar varias metodologías (no seguir la misma)	6	10			
	Debe tener habilidades para	6	10			

transmitir los conocimientos				evaluación del trabajo docente.	3	25
				Uso de la tecnología educativa	3	25
				Realizar investigaciones que generen conocimiento de su disciplina científica que retroalimenten la docencia.		
				Respetuoso	10	83
Deben ser respetuoso		47	78	Ser ético	6	50
Saber ser y estar	Ser ético	21	35	Responsable, disciplinado	5	42
	Amable, sociable, empático	17	28	Transmitir principios y valores (enseñar con el ejemplo)	5	42
	Ser responsable, disciplinado	16	27			
	Puntualidad	15	25	Empático, humanista	5	42

**Nota.** Fuente: Primer cuestionario Método Delphi. Elaboración propia.

Aunque en ambos casos existen similitudes en algunas competencias identificadas, se destaca que en el caso de los estudiantes sobresalen competencias que están relacionadas con la parte actitudinal y de valores en los docentes; mientras que los docentes identifican mayor cantidad de competencias relacionadas con los aspectos procedimentales o instrumentales.

Al analizar las competencias por dimensiones, se presentan áreas de coincidencia. En la dimensión del “saber”, se destaca en ambos grupos, la competencia de tener conocimientos actualizados del área que imparte. En el “saber hacer”, se plantea la competencia de utilizar diversas herramientas metodológicas que permitan que las actividades de aprendizaje sean más dinámicas. A nivel del “saber ser y estar”, se destacan sobre todas las otras competencias, las competencias de respeto, ser ético y ser responsable alcanzando los mayores valores porcentuales a nivel general.

## **Etapa 2: Consenso de las competencias a evaluar**

En total se realizaron 4 circulaciones a nivel del grupo Delphi. El punto de partida para el consenso de las competencias a evaluar es el primer cuestionario utilizado en la etapa anterior. A partir de allí se construyen varios cuestionarios para llegar a un consenso. Esta etapa también fue parte del proceso de validación del cuestionario utilizado para la evaluación de las competencias docentes. Al final quedaron incluidos aquellos ítems que alcanzaron una media superior a 3,5.

A partir de la revisión de las propuestas de distintos autores y del consenso de los docentes expertos, se seleccionan un conjunto de competencias, las que pueden constituirse en parte del perfil profesional del docente en Medicina:

Tabla 18 *Identificación de las Competencias Docentes a través del consenso de expertos.*

Competencias	Elementos de Competencia
1. Competencia Interpersonal	1.1 Se relaciona de manera cordial y respetuosa con los estudiantes
	1.2 Muestra un trato igualitario hacia los estudiantes
	1.3 Asiste con regularidad a las sesiones de clases asignadas
	1.4 Asiste puntualmente en el horario de clase establecido
	1.5 Brinda a los estudiantes la oportunidad de realizar aportes para la solución de problemas relacionados con el aprendizaje
	1.6 Propicia el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto a las personas, ante la diversidad de ideas y opiniones
	1.7 Mantiene el orden y la disciplina del grupo
	1.8 Crea un clima de confianza
	1.9 Estimula en el alumno el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia
	1.10 Muestra interés por los problemas del aprendizaje y ofrece ayuda
	1.11 Reconoce los éxitos y logros en las actividades de aprendizaje
	1.12 Genera el deseo de aprender en sus estudiantes a través de procesos de aprendizaje autónomo y autorregulado.
2. Competencia comunicativa	2.1 Maneja un lenguaje académico comprensible
	2.2 Explica de forma clara, ordenada y con entusiasmo
	2.3 Facilita la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y

---

	repeticiones
	2.4 Utiliza de manera adecuada el lenguaje no verbal.
	2.5 Muestra receptividad a las intervenciones de los estudiantes
	2.6 Mantiene buena comunicación con los estudiantes
	2.7 Muestra paciencia en la atención a los estudiantes
	2.8 Brinda respuestas adecuadas a las preguntas de los estudiantes

---

3. Competencia Planificación y Gestión de la Docencia	3.1 Da a conocer a los estudiantes la planeación y el programa académico de su curso al inicio de las actividades académicas.
	3.2 Favorece el aprendizaje mediante el análisis de problemas del contexto.
	3.3 Elabora guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar las competencias.
	3.4 Mantiene la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación

---

4. Competencia de Mediación del Aprendizaje	4.1 Emplea técnicas didácticas y metodologías participativas para generar experiencias de aprendizaje significativo.
	4.2 Integra en los programas académicos, actividades educativas de mayor eficiencia y efectividad (Prácticas de laboratorio en Ciencias Básicas; Entrega de Guardia, Pase de Visita e Investigación Documental en el Área Clínica)
	4.3 Asigna tareas y trabajos que contribuyen al aprendizaje significativo y promuevan la corresponsabilidad del estudiantado en el propio aprendizaje (autoaprendizaje) y el de los compañeros (colaborativo).
	4.4 Desarrolla actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características del estudiantado (estilos y ritmo de aprendizaje), la materia y la situación formativa.

---

- 
- 4.5 Implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje (tutorías, horarios de consulta, brindar material didáctico de nivelación).
  - 4.6 Desarrolla actividades de enseñanza aprendizaje que promuevan al análisis crítico en los estudiantes
  - 4.7 Favorece en sus estudiantes la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación con los saberes previos.
  - 4.8 Favorece en sus estudiantes la resolución de problemas articulando saberes de distintas disciplinas.
  - 4.9 Propicia que sus estudiantes busquen información en fuentes pertinentes, la organicen e identifiquen lo relevante.
  - 4.10 Incluye experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula que permitan relacionar los contenidos con situaciones prácticas (análisis de casos, laboratorios, Elementos de salud, comunidad, etc.)
  - 4.11 Promueve la participación de los estudiantes en prácticas de atención comunitaria
  - 4.12 Contextualiza los contenidos de la asignatura a nivel local, regional, nacional e internacional
  - 4.13 Integra en el programa académico de su materia, el método de investigación clínica y epidemiológica
  - 4.14 Emplea las tecnologías de la información y de la comunicación como un medio que facilite el aprendizaje de los estudiantes y potencien su autonomía.
  - 4.15 Elabora materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales
  - 4.16 Promueve el uso de bases de datos en salud
  - 4.17 Usa el Aula Virtual u otra plataforma virtual, como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura.

- 
- |                |   |
|----------------|---|
| 5. Competencia | 5.1 Muestra dominio de la asignatura que imparten |
| Disciplinar    | 5.2 Presenta contenidos actualizados              |
-

- 
- 5.3 Organiza el contenido de manera entendible.
  - 5.4 Integra los temas de su asignatura con otras áreas del conocimiento (administración, educación, ciencias sociales, ciencias naturales, etc)
  - 5.5 Aclara dudas relacionadas con los contenidos de las asignaturas
  - 5.6 Explica la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional a través de ejemplos con casos reales, experiencias, situaciones, prácticas de campo, etc.
  - 5.7 Proporciona y orienta material de estudio que contribuya al proceso de aprendizaje
- 

- 6.1 Identifica los conocimientos y habilidades de los estudiantes al inicio de la asignatura o de cada unidad (Evaluación diagnóstica)
  - 6.2 Diseña instrumentos de evaluación válidos y confiables orientados a evaluar la adquisición de las competencias profesionales del médico (aprendizajes esperados).
  - 6.3 Considera los resultados de la evaluación para realizar mejoras en el aprendizaje.
  - 6.4 Brinda oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje
  - 6.5 Muestra apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación
  - 6.6 Da a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados a los estudiantes con fines pedagógicos
  - 6.7 Proporciona retroalimentación de forma continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiantado.
  - 6.8 Utiliza diferentes técnicas y estrategias de evaluación formativa.
  - 6.9 Promueve la autoevaluación y la coevaluación en sus estudiantes.
  - 6.10 Reflexiona sobre su intervención docente en la formación integral del médico, identificando personal y
-

---

colectivamente (autoevaluación y coevaluación) las claves de las buenas prácticas docentes.

---

7.1 Introduce innovaciones que tengan como objetivo una mejora de la calidad de la enseñanza.

7.2 Diseña materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores.

7. Competencia 7.3 Promueve el desarrollo de proyectos de innovación que favorezcan el aprendizaje

de Innovación 7.4 Orienta y acompaña a los estudiantes en procesos de investigación.

e Investigación 7.5 Participa en proyectos de investigación en el área educativa que permitan su mejora. (Investigación Educativa)

7.6 Fomenta la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares (ejemplo congresos, jornadas científicas, etc)

---

**Nota.** Fuente: Elaboración propia. Resultados de la Técnica Delphi.

El producto de esta fase es la construcción de un modelo que sintetiza el conjunto de competencias docentes. Constituye el diseño de un mapa de competencias fundamentales que deben poseer los docentes de Medicina. Las competencias seleccionadas están en relación con las funciones que deben caracterizar la docencia y que se espera sean evidente en los resultados obtenidos por cada docente en el desempeño de su quehacer diario.

Las competencias seleccionadas fueron contrastadas con las encontradas en otras investigaciones y presentadas como base para diseñar las más pertinentes Con base en las demandas actuales del proceso de enseñanza aprendizaje. Es así que el mapa de competencias está constituido por competencias genéricas y específicas que le permitirán desarrollar un proceso educativo integral.

Este proceso de construcción de competencias docentes se amplía mediante una evaluación holística y comprensiva que evidencia el camino seguido por cada docente en el dominio de tales competencias. Lo anterior permitirá proponer un proceso de mejora docente lo cual constituye el verdadero sentido de esta investigación.

## 4.2. Resultados II Fase: Aplicación de un instrumento de evaluación de competencias a partir del Modelo propuesto (Fase Cuantitativa)

### 4.2.1. Resultados del Cuestionario aplicado a estudiantes para la valoración de las competencias docentes

#### *Características generales de los estudiantes*

El cuestionario fue llenado por un total 233 estudiantes (156 de área básica y 77 de área clínica). Entre sus características generales se encuentran las siguientes:

- Un poco más del 50% (125) de la muestra son estudiantes cuyas edades oscilan entre los 18 y 20 años de edad y el otro 50% con edades entre los 21 y 30 años inclusive (Ver Gráfico 1).

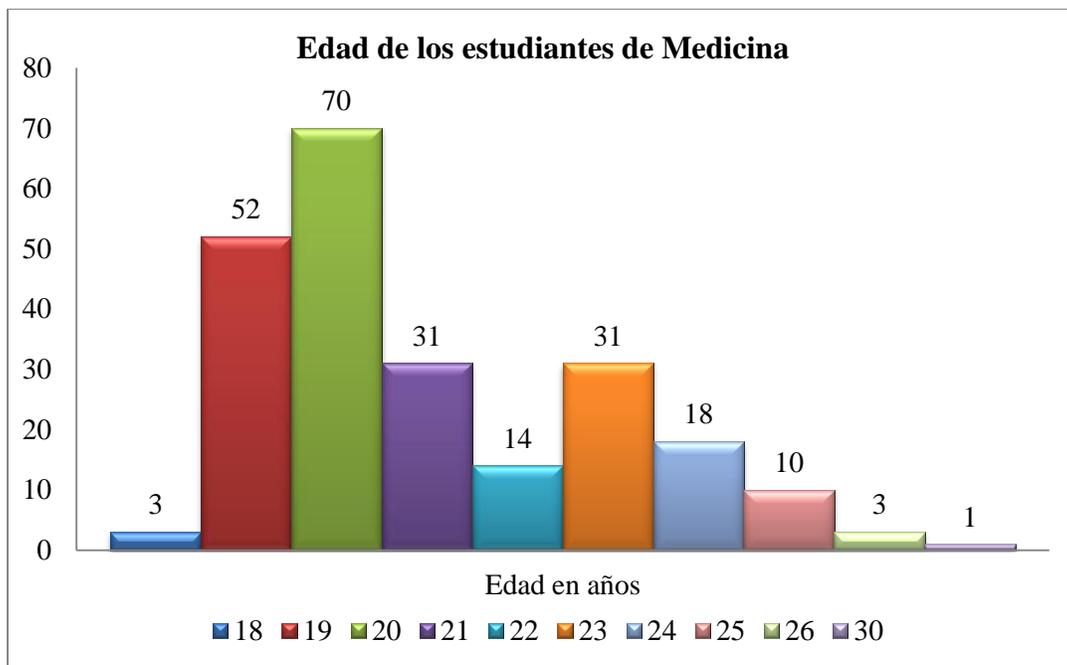


Gráfico 1. Edad de los estudiantes de Medicina.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por estudiantes de Medicina. Fuente: Tabla 21.

- En relación al sexo, se observa un predominio del sexo femenino el cual representa el 60% de la muestra (141 mujeres) (Ver Gráfico 2).



*Gráfico 2.* Distribución de los estudiantes de Medicina según sexo.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por estudiantes de Medicina. Fuente: Tabla 21.

### ***Valoración de las competencias docente por los estudiantes***

Para el análisis de los datos se decidió utilizar las frecuencias simples, porcentajes, la media y la desviación estándar.

La media o promedio es una medida de tendencia central que permite describir la muestra con un solo valor que representa el centro de los datos. Se decidió utilizarla ya que equilibra las diferencias entre los valores de la distribución resultante de las respuestas de todos los participantes. Muchos análisis estadísticos utilizan la media como una medida estándar del centro de la distribución de los datos.

La desviación estándar es la medida de dispersión más común, que indica qué tan dispersos están los datos con respecto a la media. Mientras mayor sea la desviación estándar, mayor será la dispersión de los datos. Es un índice numérico de la dispersión de un conjunto de datos (o población). La desviación estándar es un promedio de las desviaciones individuales de cada observación con respecto a la media de una distribución,

por lo tanto, mide el grado de dispersión o variabilidad. Constituye la desviación media de una variable respecto a su media o esperanza matemática y siempre es mayor o igual que cero.

A partir de las consideraciones antes mencionadas, se presentan los resultados encontrados para las 7 competencias seleccionadas para el presente estudio:

**1. Competencia Interpersonal:** esta competencia es considerada básica e implica manifestar una conciencia profesional. Requiere de una actuación responsable, ética y de compromiso para con los demás (Jofré, 2009). Son capacidades individuales para expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica (Pavié, 2012). Las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en el desarrollo del proceso educativo lo cual va a determinar su aceptación o rechazo.

En esta competencia se valoraron 12 elementos de competencia. Partiendo de la puntuación más alta en las escalas ofrecidas (5=Siempre) y tomando como límite inferior una media de 3.5 (equivalente a 70% de cumplimiento), los resultados para esta competencia son los siguientes:

Entre los elementos de competencia mejor valorados por los estudiantes se destaca en primer lugar, la afirmación que indaga sobre el mantenimiento del orden y la disciplina del grupo con una media de 4.23 (CI8) y una desviación estándar de 0.763, seguido de la aseveración que hace referencia a la asistencia regular de los docentes a clases, alcanzando una media de 4.14 (CI3) y una desviación estándar de 0.798 (Ver Gráfico 3).

Los elementos de competencia menos valorados por los estudiantes y que alcanzaron promedios (media) inferiores a 3.5 (70% de cumplimiento), corresponden a los siguientes (Ver Gráfico 3):

- CI2 Los docentes tratan a todos los alumnos por igual con una media de 3.26 y una desviación estándar de 0.893

- CI10 Los docentes muestran preocupación por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes alcanzando una media de 3.3 y una desviación estándar de 0.893
- CI11 Los docentes elogian los éxitos y logros de sus estudiantes con 3.39 de promedio y 0.937 de desviación estándar

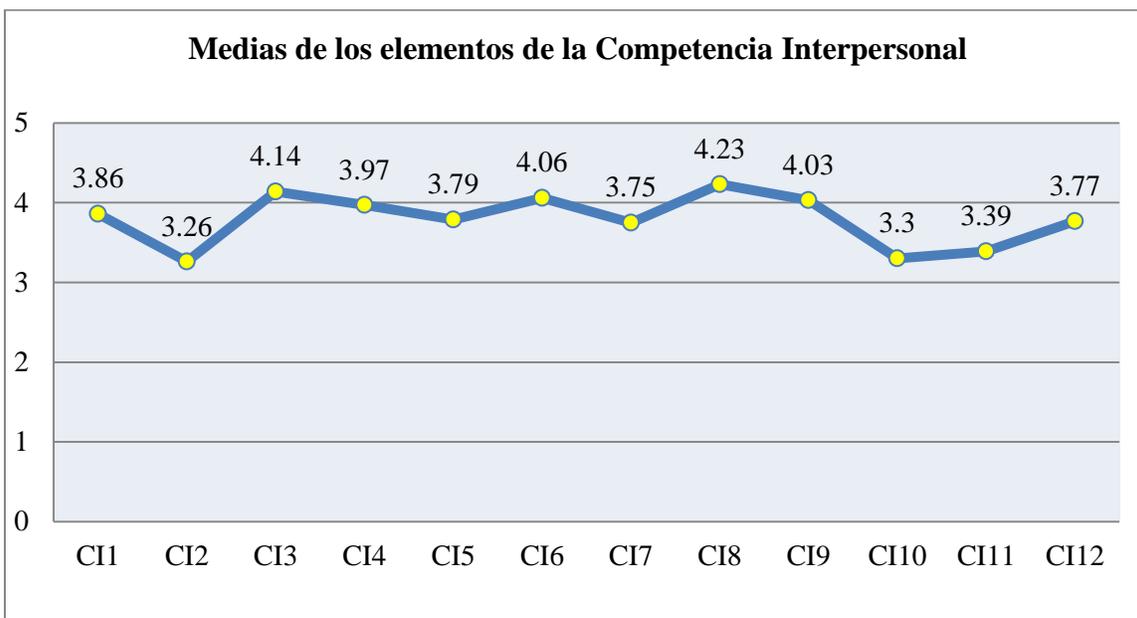


Gráfico 3. Medias de los elementos de la Competencia Interpersonal.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por estudiantes de Medicina. Fuente: Tabla 22.

**Leyendas de los elementos de la Competencia Interpersonal**

CI1	Los docentes se relacionan de forma cordial y respetuosa con los estudiantes
CI2	Los docentes tratan a todos los alumnos por igual
CI3	Los docentes asisten con regularidad a clases
CI4	Los docentes muestran puntualidad
CI5	Los docentes brindan la oportunidad de realizar aportaciones
CI6	Los docentes favorecen el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto
CI7	Los docentes crean un ambiente relajado
CI8	Los docentes mantienen el orden y la disciplina de su grupo
CI9	Los docentes estimulan el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia
CI10	Los docentes muestran preocupación por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes
CI11	Los docentes elogian los éxitos y logros de sus estudiantes
CI12	Los docentes estimulan el autoaprendizaje

Haciendo referencia al elemento de esta competencia mejor valorado por los estudiantes, se encuentra que en la CI8 que indaga sobre el mantenimiento del orden y la disciplina del grupo, hay un predominio de la categorización de frecuentemente brindado por el 42% de los estudiantes y de siempre por el 41.2%. No se observan diferencias marcadas entre las respuestas emitidas por los estudiantes del área básica en relación al área clínica (Ver Tabla 23).

Le sigue en importancia, la aseveración que hace referencia a la asistencia regular de los docentes a clases (CI3). Al igual que la aseveración anterior, la escala predominante es la de frecuentemente asignada por el 48.5% de los estudiantes. Esta valoración predomina para los docentes del área clínica. En el caso de la escala de siempre, aunque solo es reconocida por el 34.8% de los estudiantes, esta escala predomina para los docentes del área básica. Lo anterior es un indicativo del nivel de cumplimiento entre las dos áreas académicas (Ver Tabla 23).

El comportamiento en las valoraciones de los elementos de competencia menos valorados por los estudiantes, es el siguiente:

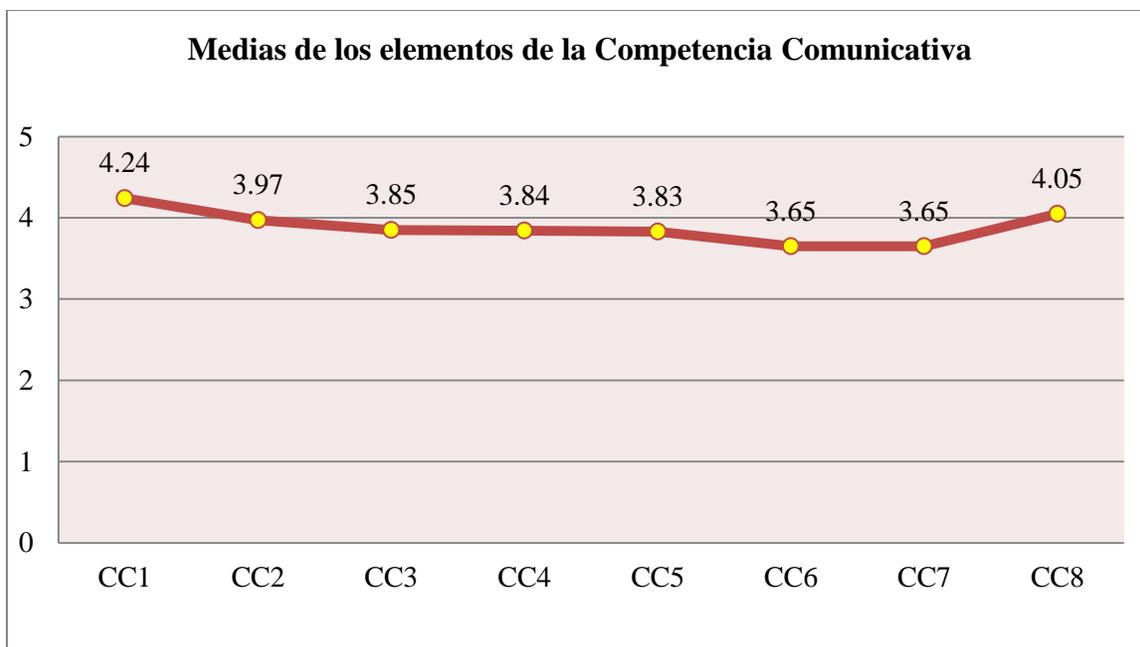
- CI2 hace referencia al trato igualitario que deben brindar los docentes. La escala predominante es de algunas veces referido por el 44.6% de los estudiantes, sin mayores diferencias en el trato por parte de los docentes del área básica y del área clínica. Únicamente el 6.9% de los estudiantes refieren ser tratados SIEMPRE de manera igualitaria, con un ligero predominio en el área básica (Ver Tabla 23).
- En el elemento relacionado con la preocupación de los docentes por los problemas de aprendizaje de los estudiantes (CI10), el 50.2% de los estudiantes le asignan la categoría de algunas veces y sólo el 10.3% le dan la valoración de siempre, destacándose en este caso, los docentes del área clínica (Ver Tabla 23).
- Para el elemento de competencia interpersonal 11 (CI11) que hace referencia al hecho de que los docentes elogian los éxitos y logros de los estudiantes, predomina

la valoración de algunas veces para un 39.5% con predominio en el área clínica y sólo el 11% asigna la escala de siempre la cual es una práctica predominante en los docentes del área básica (Ver Tabla 23).

**2. Competencia Comunicativa:** comprende el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten producir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada. Implica el uso de la lengua como instrumento de comunicación en cualquier situación oral o escrita. Es una competencia fundamental que no solo está dirigida a crear un clima agradable y asertivo en el proceso docente, sino que incide de manera directa en la preparación de los individuos para la vida.

En esta competencia se valoraron 8 elementos de competencia. Entre los elementos de competencia mejor valorados se encuentra los siguientes: los estudiantes destacan que los docentes utilizan un lenguaje comprensible (CC1) con una media de 4.24 y una desviación estándar de 0.799 y que los docentes responden a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa (CC8) con una media de 4.05 y una desviación estándar de 0.829 (Ver Gráfico 4).

En la valoración de la competencia comunicativa de los docentes por parte de los estudiantes, no se obtuvieron elementos de competencia con promedio inferior a 3.5, lo que indica que su nivel de desarrollo es mayor al 70%. Aunque no se presentó lo antes mencionado, entre los elementos de competencia menos valorados por los estudiantes se encuentran los siguientes: los docentes mantienen buena comunicación con los estudiantes (CC6) y los docentes muestran paciencia en la atención a los estudiantes (CC7), ambas con una media de 3.65 y una desviación estándar de 0.843 y 0.884 respectivamente (Ver Gráfico 4).



*Gráfico 4.* Medias de los elementos de la Competencia Comunicativa.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por estudiantes de Medicina. Fuente: Tabla 24.

**Leyendas de los elementos de la Competencia Comunicativa**

CC1	Los docentes utilizan un lenguaje comprensible
CC2	Los docentes explican de forma clara, ordenada y con entusiasmo
CC3	Los docentes facilitan la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones
CC4	Los docentes realizan gestos de forma adecuada
CC5	Los docentes se muestran receptivos e interesados en las intervenciones de los estudiantes
CC6	Los docentes mantienen buena comunicación con los estudiantes
CC7	Los docentes muestran paciencia en la atención a los estudiantes
CC8	Los docentes responden a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa

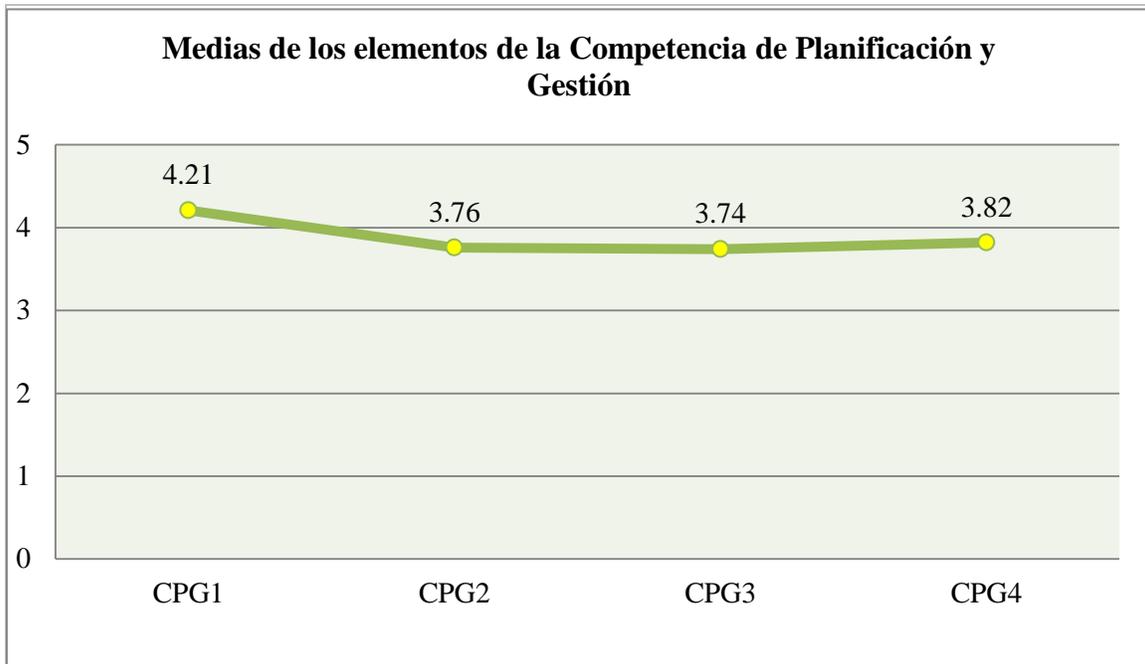
En lo que respecta a los elementos de competencia mejor valorados, se observa que el 84% de los estudiantes asignan la escala de siempre / frecuentemente al uso de un lenguaje comprensible por parte de los docentes que al analizarla por área académica se obtiene que la escala de valoración de siempre predomina en el área clínica (52%) (Ver Tabla 25). En relación a la segunda afirmación “los docentes responden a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa”, el 80% de los estudiantes asignan las escalas de siempre / frecuentemente sin diferencias importantes entre el área básica y el área clínica (Ver Tabla 25).

Como ya se expresó anteriormente, en la valoración de esta competencia, no se obtuvieron elementos de competencia con promedio inferior a 3.5. Sin embargo, entre las menos valoradas se encuentra la aseveración que hace referencia al mantenimiento de una buena comunicación con los estudiantes (CC6) y el hecho de mostrar paciencia en la atención a los estudiantes (CC7). En ambos elementos de competencia se destaca la valoración de frecuentemente, con predominio en los docentes del área básica (Ver Tabla 25).

**3. Competencia de Planificación y Gestión:** la planificación tiene por finalidad organizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Es un trazado general del proceso a desarrollar. La gestión del aprendizaje comprende procesos que permiten la generación de decisiones y formas de explorar y comprender una compleja gama de posibilidades para aprender. Ambos aspectos son fundamentales para el proceso de enseñanza aprendizaje. Por su parte, Zabalza (citado en Jofré, 2009) sostiene que la capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente.

En esta competencia se valoraron 4 elementos de competencia, observándose que las medias en todas las aseveraciones se encuentran por encima de 3.5. Entre los elementos de competencia con mayor valoración está la afirmación de que los docentes dan a conocer el programa académico al inicio del curso (CPG1) con una media de 4.21 y una desviación estándar de 0.898. En segundo lugar, se destaca el hecho de que los docentes mantienen la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación (CPG4), alcanzando una media de 3.84 y una desviación estándar de 0.857 (Ver Gráfico 5).

El elemento de competencia menos valorado por los estudiantes corresponde a la aseveración que expresa lo siguiente: Los docentes elaboran guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar competencias, con una media de 3.74 y una desviación estándar de 1.089 que, aunque no está por debajo del límite inferior, presenta una valoración baja (CPG3) (Ver Gráfico 5).



*Gráfico 5. Medias de los elementos de la Competencia de Planificación y Gestión.*

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por estudiantes de Medicina. Fuente: Tabla 26.

**Leyendas de los elementos de la Competencia de Planificación y Gestión**

CPG1	Los docentes dan a conocer el programa académico al inicio del curso
CPG2	Los docentes favorecen el aprendizaje mediante el análisis de problemas relacionados con el contexto
CPG3	Los docentes elaboran guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar competencias
CPG4	Los docentes mantienen la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación

En el elemento mejor valorado (CPG1), el 48.5% de los estudiantes refieren que los docentes siempre dan a conocer el programa académico con un predominio importante en los docentes del área básica en comparación con los del área clínica (63.5% y 18.2% respectivamente) (Ver Tabla 27).

En el caso del elemento de competencia menos valorado por los estudiantes (CPG3), predomina la valoración de frecuentemente con predominio en los docentes del área básica (Ver Tabla 27). Este aspecto es fundamental si se pretende desarrollar competencias en el estudiante ya que las guías de aprendizaje, son instrumentos dirigido a los estudiantes con

el fin de ofrecerles una ruta facilitadora de su proceso de aprendizaje y equiparlos con una serie de estrategias para ayudarlos a avanzar en la toma de control del proceso de aprender a aprender. Esto debería ser un pilar fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, en esta competencia de planificación y gestión constituye el eslabón más débil.

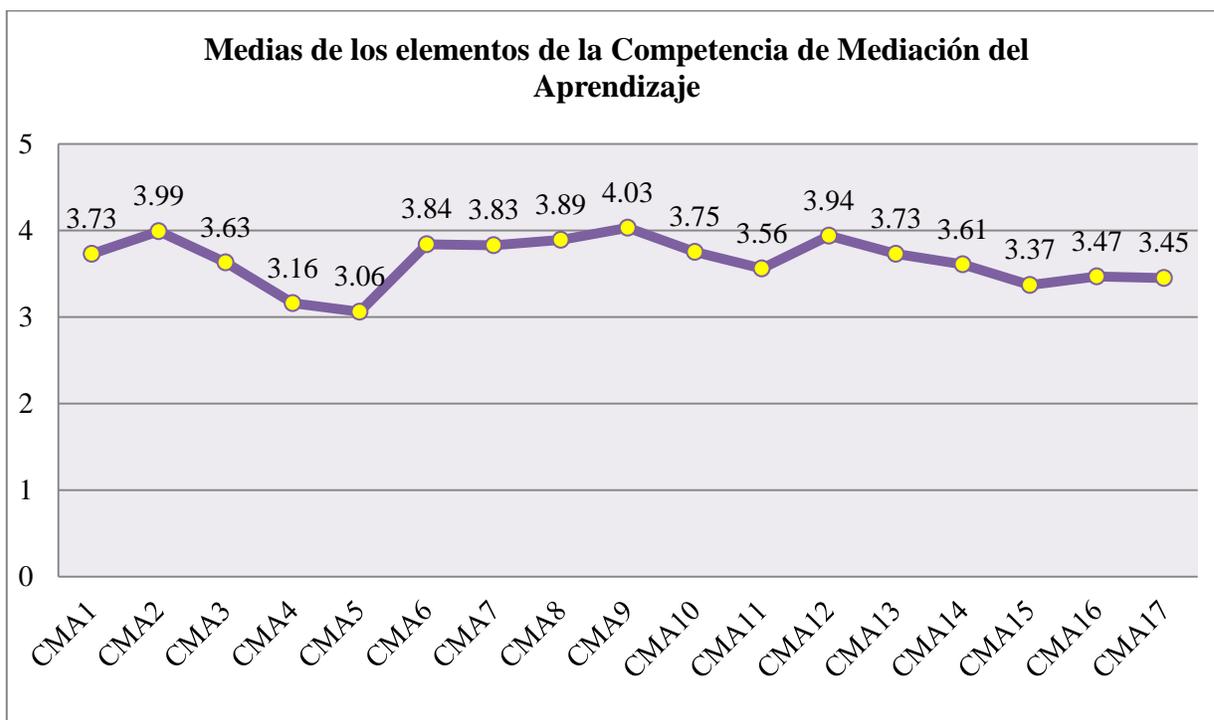
**4. Competencia de Mediación del Aprendizaje:** es considerada como elemento fundamental de las competencias docentes. El docente debe demostrar con su desempeño que es capaz de ayudar en forma indirecta al alumno a aprender de manera significativa, partiendo de sus conocimientos previos, motivando la construcción del conocimiento, la reflexión y transferencia de lo aprendido, y brindando ayuda cuando el aprendiz ya no pueda avanzar por sí sólo, además de favorecer la cooperación y un ambiente propicio en el aula. El docente debe ser capaz de transmitir con ingenio las experiencias que se adquieren, frente a las experiencias nuevas.

En esta competencia se valoraron 17 elementos de competencia. Cabe destacar que, de los 17 elementos valorados, solo uno de ellos alcanzó una media superior a 4. De los 16 ítems restantes, 5 tienen una media inferior a 3.5 que constituye el valor límite para un correcto desempeño en esta área (Ver Gráfico 6). Lo anterior es una situación preocupante dado que entre el contenido a aprender (conceptual, procedimental o actitudinal) y quien debe interiorizarlo (el educando), existen distintos medios que tienden a facilitar ese traspaso, sin embargo, su desconocimiento constituye una limitante importante en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

El elemento de competencia mejor valorado hace referencia a que los docentes motivan a buscar información en fuentes seguras para que luego la organicen e identifiquen lo relevante (CMA9) alcanzando una media de 4.03 y una desviación estándar de 0.890 (Ver Gráfico 6).

Entre los elementos de competencia menos valorados por los estudiantes y que alcanzaron promedios (media) inferiores a 3.5 (70% de cumplimiento), se encuentra las siguientes (Ver Gráfico 6):

- CMA4 Los docentes desarrollan actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes con una media de 3.16 y una desviación estándar de 0.908
- CMA5 Los docentes implementan estrategias remediales para facilitar el aprendizaje alcanzando una media de 3.06 y una desviación estándar de 1.005
- CMA15 Los docentes elaboran materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje cuya media es de 3.37 y una desviación estándar de 1.145
- CMA 16 Los docentes promueven el uso de bases de datos en salud con media de 3.47 y desviación estándar de 1.026
- CMA17 Los docentes utilizan el Aula / Plataforma virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura con una media de 3.45 y una desviación estándar de 1.322



*Gráfico 6.* Medias de los elementos de la Competencia de Mediación del Aprendizaje.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por estudiantes de Medicina. Fuente: Tabla 29.

<b>Leyendas de los elementos de la Competencias de Mediación del Aprendizaje</b>	
CMA1	Los docentes emplean técnicas didácticas y metodologías participativas que favorecen el aprendizaje significativo
CMA2	Los docentes integran en los programas académicos, actividades educativas como prácticas de laboratorio, informes de turno, pase de visita, investigación documental
CMA3	Los docentes asignan tareas y trabajos que contribuyen al autoaprendizaje y al aprendizaje colaborativo
CMA4	Los docentes desarrollan actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes
CMA5	Los docentes implementan estrategias remediales para facilitar el aprendizaje
CMA6	Los docentes desarrollan actividades que promueven el análisis crítico
CMA7	Los docentes favorecen la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación de nuevos contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes
CMA8	Los docentes favorecen la resolución de problemas mediante la integración de los conocimientos brindados por las diferentes asignaturas
CMA9	Los docentes motivan a buscar información en fuentes seguras para que luego la organicen e identifiquen lo relevante
CMA10	Los docentes desarrollan experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula que permiten relacionar los contenidos con situaciones prácticas
CMA11	Los docentes promueven la participación en prácticas de atención comunitaria
CMA12	Los docentes relacionan los contenidos de la asignatura con el contexto local, nacional e internacional
CMA13	Los docentes integran la investigación clínica y epidemiológica en su materia
CMA14	Los docentes emplean las TIC's como medio que facilita el aprendizaje
CMA15	Los docentes elaboran materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje
CMA16	Los docentes promueven el uso de bases de datos en salud
CMA17	Los docentes utilizan el Aula / Plataforma virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura

Haciendo referencia al elemento mejor valorado de esta competencia (CMA9), se encuentra que el 42.5% de los estudiantes le asignaron la escala de frecuentemente sin mayores diferencias entre el área básica y el área clínica (Ver Tabla 30).

El comportamiento en la valoración de los elementos de competencia menos valorados por los estudiantes, es el siguiente:

- CMA4 Los docentes desarrollan actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes, en este caso, el 42.5 % de los estudiantes le asignaron la escala de algunas veces. Al realizar el análisis por área académica, se observa que en el área básica, aunque predomina la valoración de algunas veces (42.9%) le sigue en importancia la valoración de frecuentemente (36.5%), diferente al comportamiento en el área clínica en donde después de la valoración de algunas veces (41.6%) le sigue una escala con menos valoración correspondiente a rara vez (31.2%). Lo anterior permite deducir que, aunque no es satisfactoria la valoración de este elemento de competencia, en el área básica se cumple un poco más que en el área clínica en donde casi es una práctica poca ejercida. Lo anterior se complementa aún más cuando se observa que en la valoración de siempre corresponde a un 0% a diferencia del área básica en donde un 7.7% de los estudiantes le asignaron una valoración de siempre (Ver Tabla 30).
- CMA5 Los docentes implementan estrategias remediales para facilitar el aprendizaje, se observa que cerca del 65% de los estudiantes, le asignan a este elemento de competencia las valoraciones de algunas veces y rara vez. El comportamiento de este elemento de competencia por área académica es similar a la anterior. En el área clínica predominan las valoraciones de alguna vez (46.8%) y rara vez (37.7%, en cambio, en el área básica predominan la escala de alguna vez (35.3%) seguido de la escala frecuentemente (28.2%). Lo anterior pone de manifiesto, que muy pocos docentes brindan oportunidades a sus estudiantes de evaluar sus habilidades y conocimientos, que puedan probar con anticipación y obtengan la confianza necesaria para mejorar en este aspecto lo que más les cuesta, inculcándoles el sentido de perseverancia por medio de estas propuestas metodológicas (Ver Tabla 30).
- CMA15 Los docentes elaboran materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje, en este caso, el 28.8% de los estudiantes asignaron la valoración de frecuentemente seguido de un 27.9% que adjudica la escala de algunas veces. Por área académica, en el área clínica se destaca la valoración de rara vez (42.9%), y en el área básica predomina la valoración de frecuentemente (38.5%) (Ver Tabla 30). Lo anterior es una situación que debe ser sometida a revisión dado que, los materiales didácticos son aquellos medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje, dentro de un contexto educativo, estimulando la función de los sentidos

para acceder de manera fácil a la adquisición de conceptos habilidades, actitudes o destrezas. Por lo tanto, un docente que carece de esta competencia, no puede utilizar estas herramientas educativas que facilitan el aprendizaje en los estudiantes.

- CMA 16 Los docentes promueven el uso de bases de datos en salud, se encuentra que el 35.2% de los estudiantes asignan una valoración de frecuentemente seguido del 32.6% que señala la escala de algunas veces. Al contrario de los elementos de competencia antes mencionados, en este caso se destaca el área clínica sobre el área básica. El 46.8% de los estudiantes hacen referencia que los docentes del área clínica, promueven el uso de base de datos de manera frecuente, mientras en el área básica predomina la escala de algunas veces (40.4%) (Ver Tabla 30). Las bases de datos son herramientas de trabajo capaces de proporcionar información sobre una actuación concreta en la población como un todo, ofreciéndonos una estimación de las tendencias recientes y los riesgos de futuro a escala nacional. En la actualidad, está bien reconocida la necesidad de disponer de una información sistemática y exacta que repercuta en la práctica clínica, por lo tanto, los clínicos necesitan disponer de datos exactos y completos sobre pacientes claramente definidos y diferenciados que se basen en definiciones estándar, sobre trastornos o situaciones clínicas, intervenciones diagnósticas o terapéuticas y resultados. Lo anterior, justifica los resultados obtenidos ya que esta unidad de competencia se encuentra más desarrollada en docentes del área clínica que en docentes del área básica.
- CMA17 Los docentes utilizan el Aula / Plataforma virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura, en este caso, las categorías predominantes fueron la de siempre y frecuentemente cada una con 27%. En ambas categorías, esta actividad es predominantemente realizada por los docentes del área básica (39% y 38% respectivamente) en contraste con el área clínica (2.6% y 5.2% respectivamente). En el área clínica la valoración que predominó fue la de rara vez y nunca (46.8% y 27.3% respectivamente) (Ver Tabla 30). En la actualidad, las aulas virtuales son una modalidad formativa que se aplica en la educación presencial y no presencial, que pese a la distancia facilita la comunicación entre docentes y estudiantes, incorporando muchas herramientas y recursos en la formación para enriquecer el aprendizaje. En este caso, el profesorado ha avanzado mucho en la mejora de la educación, pero también es importante que se siga desarrollando hábitos de la utilización

de los medios tecnológicos, pero con direccionamiento hacia el crecimiento cognitivo, no solo como herramienta de trabajo, sino como dinamizadora de la educación.

**4. Competencia Disciplinar:** hace referencia a las capacidades del docente en torno a postulados, conceptos, fenómenos, soluciones, métodos y leyes.

En esta competencia se valoraron 7 elementos de competencia. De forma general se observa que, en la valoración de esta competencia, no se obtuvieron elementos de competencia con promedio inferior a 3.5, indicando que su nivel de desarrollo es mayor al 70% (Ver Gráfico 7).

El elemento de la competencia disciplinar mejor valorado por los estudiantes hace referencia al dominio de las asignaturas por parte de los docentes (CD1), con una media de 4.46 y una desviación estándar de 0.630, seguido del elemento relacionado con la presentación de contenidos actualizados (CD2), con una media de 4.31 y una desviación estándar de 0.662. El elemento de competencia que obtuvo la menor valoración, corresponde al elemento que hace referencia a la integración de las asignaturas con otras áreas del conocimiento (CD4) la que alcanzó una media de 3.73 y una desviación estándar de 0.906 (Ver Gráfico 7).

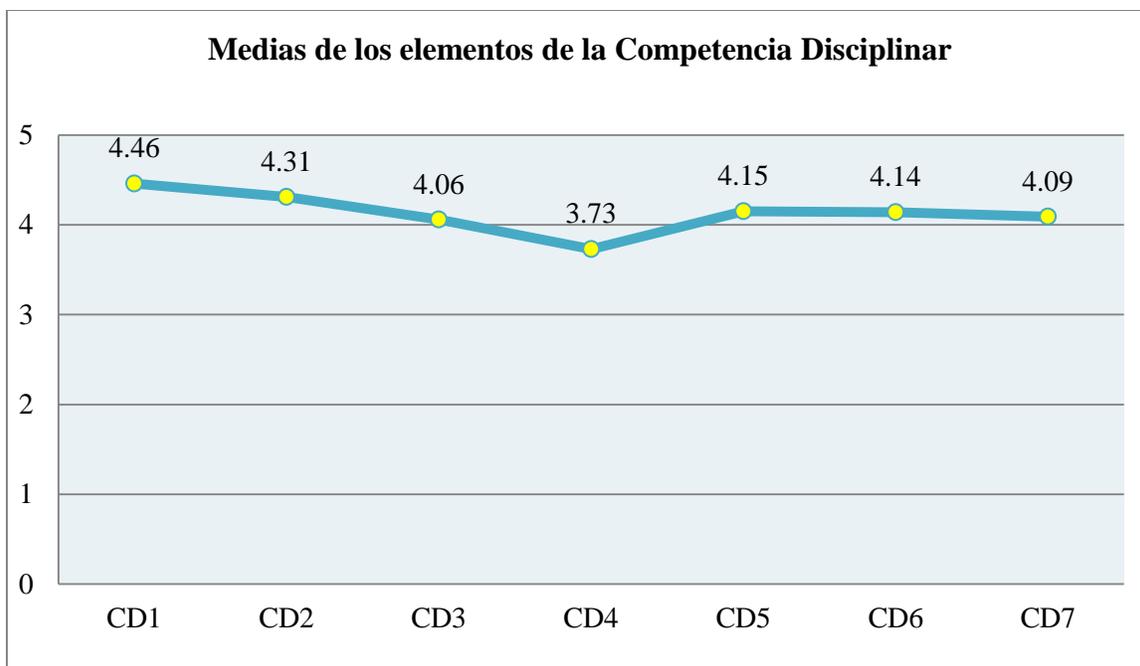


Gráfico 7. Medias de los elementos de la Competencia Disciplinar.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por estudiantes de Medicina. Fuente: Tabla 32.

**Legendas de los elementos de la Competencia Disciplinar**

CD1	Los docentes muestran dominio de la asignatura que imparten
CD2	Los docentes presentan contenidos actualizados
CD3	Los docentes organizan el contenido de la clase de manera entendible
CD4	Los docentes integran los temas de sus asignaturas con otras áreas del conocimiento
CD5	Los docentes aclaran las dudas relacionadas con los contenidos
CD6	Los docentes demuestran a través de ejemplos con casos reales, experiencias, situaciones o prácticas de campo, la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional
CD7	Los docentes proporcionan y orientan el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje

Con respecto al elemento mejor valorado que hace referencia al dominio de las asignaturas por parte de los docentes, se destaca la valoración de siempre asignada por el 53.2% de los estudiantes con ligero predominio en el área básica con respecto al área clínica (55% y 49.4% respectivamente). Ningún estudiante refiere la valoración de nunca (Ver Tabla 33).

Le sigue en importancia el elemento CD2 relacionada presentación de contenidos actualizados, en donde el 49.4% de los estudiantes le asignaron la categoría de frecuentemente, seguido de la categoría de siempre por un 41.2%. El comportamiento es similar en el área básica y en el área clínica y al igual que en el elemento de competencia anterior, ningún estudiante asignó la escala de nunca (Ver Tabla 33).

Como ya se expresó anteriormente, el elemento de competencia que obtuvo la menor valoración, corresponde al relacionado con la integración de las asignaturas con otras áreas del conocimiento (CD4). En este caso el 40.8% de los estudiantes le dieron la valoración de frecuentemente seguido de la escala de algunas veces (30%). Esta actividad la realizan más frecuentemente los docentes del área básica que los docentes del área clínica (Ver Tabla 33). Aunque el nivel de desarrollo de este elemento de competencia es superior a la media de 3.5, es importante su reforzamiento, dado que la integración de las asignaturas/contenidos temáticos con otras áreas del conocimiento favorece la globalización de los saberes, superando la fragmentación de los aprendizajes de manera que el aprendizaje sea funcional. El estudiante ve la aplicación en una situación o problema real permitiéndole establecer nuevas relaciones significativas entre contenidos diversos y en una amplia gama de situaciones o circunstancias.

**5. Competencia en Evaluación:** esta competencia hace referencia al seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la progresión académica de los estudiantes mediante la comunicación de los resultados (retroalimentación) desde una plataforma constructiva que le permita identificar estrategias que ayuden a la superación de los mismos. La evaluación implica, además la utilización de diferentes formas de evaluación que brinden una mayor objetividad a dicho proceso a través de la valoración por diferentes actores, por lo tanto, la competencia en evaluación supone el fomento de la autoevaluación y la coevaluación entre los pares académicos y los estudiantes (Morazán, 2013).

En esta competencia se valoraron 10 elementos de competencia. En este particular, llama la atención que, de los 10 elementos valorados, solo 3 de ellos reflejan medias ligeramente superiores a 3.5, sin alcanzar en ninguno de los casos medias igual o superior a

4. Los 7 elementos restantes, tienen medias por debajo del límite inferior de 3.5 (Ver Gráfico 8). Lo anterior indica que una de las competencias más débiles que presentan los docentes de Medicina, está relacionada con la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

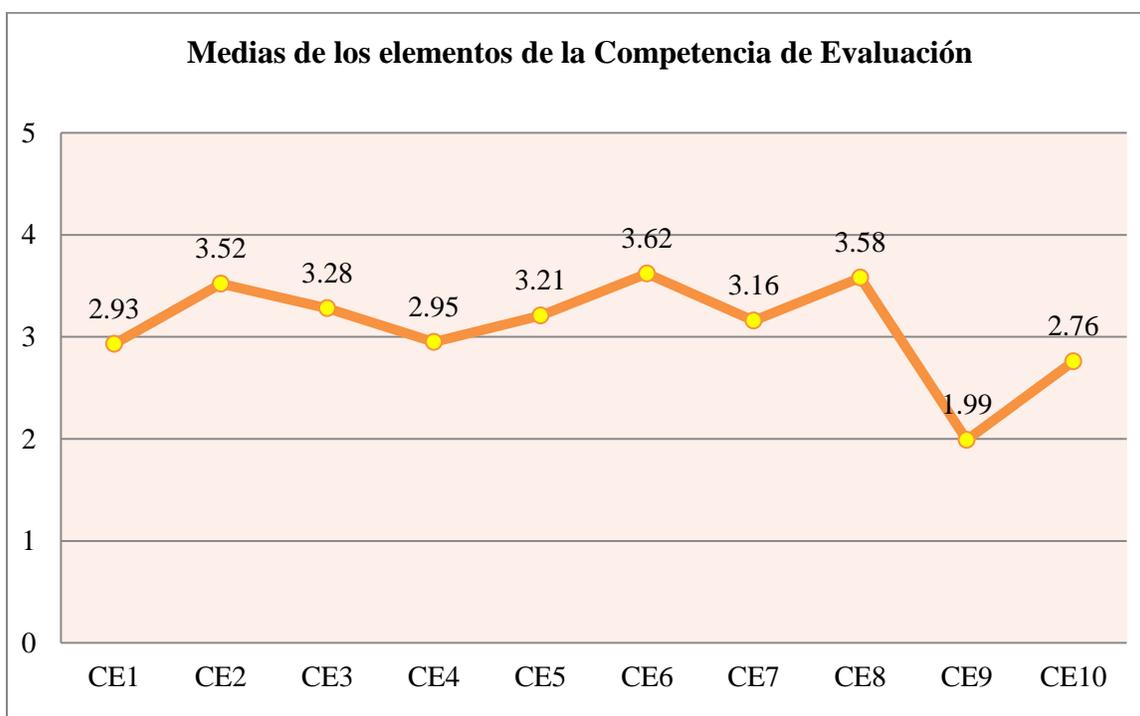
Entre los elementos de competencia que presentan medias ligeramente superiores a 3.5, se encuentran los siguientes (Ver Gráfico 8):

- CE2 Los docentes diseñan instrumentos de evaluación válidos y confiables de acorde a los objetivos establecidos, alcanzando una media de 3.52 y una desviación estándar de 0.788
- CE6 Los docentes dan a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados con fines pedagógicos con una media de 3.62 y una desviación estándar de 0.888
- CE8 Los docentes complementan el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa, con una media de 3.58 y una desviación estándar de 1.036

Entre los 7 elementos con medias inferiores a 3.5, se destacan los siguientes elementos de competencia (Ver Gráfico 8):

- CE1 Los docentes realizan evaluación diagnóstica, con una media de 2.93 y una desviación estándar de 0.980
- CE3 Los docentes comentan con los estudiantes los resultados de las evaluaciones y los toman en cuenta para realizar mejoras en la práctica educativa, con una media de 3.28 y una desviación estándar de 1.020
- CE4 Los docentes brindan oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación, al revisar y devolver los trabajos corregidos con instrucciones para su mejora, con una media de 2.95 y una desviación estándar de 1.045
- CE5 Los docentes muestran apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación, con una media de 3.21 y una desviación estándar de 0.952

- CE7 Los docentes proporcionan retroalimentación de los trabajos y pruebas realizadas, alcanzando una media de 3.16 y una desviación estándar de 1.015
- CE9 Los docentes utilizan la autoevaluación y la coevaluación para complementar la evaluación del estudiante, con una media de 1.99 y una desviación estándar de 1.002
- CE10 Los docentes reflexionan sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes, con una media de 2.76 y una desviación estándar de 0.954



*Gráfico 8.* Medias de los elementos de la Competencia de Evaluación.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por estudiantes de Medicina. Fuente: Tabla 34

**Leyendas de los elementos de la Competencia en Evaluación**

CE1	Los docentes realizan evaluación diagnóstica
CE2	Los docentes diseñan instrumentos de evaluación válidos y confiables de acorde a los objetivos establecidos
CE3	Los docentes comentan con los estudiantes los resultados de las evaluaciones y los toman en cuenta para realizar mejoras en la práctica educativa
CE4	Los docentes brindan oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación, al revisar y devolver los trabajos corregidos con instrucciones para su mejora

CE5	Los docentes muestran apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación
CE6	Los docentes dan a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados con fines pedagógicos
CE7	Los docentes proporcionan retroalimentación de los trabajos y pruebas realizadas
CE8	Los docentes complementan el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa
CE9	Los docentes utilizan la autoevaluación y la coevaluación para complementar la evaluación del estudiante
CE10	Los docentes reflexionan sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes

Entre los elementos de competencia con mejor valoración, se encuentra el elemento relacionado con el hecho de dar a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados con fines pedagógicos (CE6). En este elemento, casi el 50% de los estudiantes le asignaron la valoración de frecuentemente. Sin embargo, es notoria la diferencia entre el área básica y el área clínica. Con base en los valores obtenidos, este es uno de los elementos de esta competencia que prevalece en los docentes del área básica (58%) en contraste con los docentes del área clínica (34%). Lo anterior se refuerza aún más, cuando se observa que ningún estudiante asignó la valoración de nunca a docentes del área básica, a diferencia del área clínica, en donde un 2.1% de los estudiantes asignan la valoración de nunca (Ver Tabla 35).

El segundo elemento mejor valorado hace referencia al hecho de que los docentes complementan el examen con otros métodos de orientación formativa (CE8). En este caso, el 49.4% de los estudiantes asignan la escala de frecuentemente con predominio en los docentes del área básica con respecto a los docentes del área clínica (51.9% y 44.2% respectivamente) (Ver Tabla 35).

Como se mencionó anteriormente, hay 7 elementos restantes de esta competencia que tienen medias inferiores a 3.5, sin embargo, solo se hará mención de aquellos menos valorados por los estudiantes. El elemento con menor valoración corresponde al uso de la autoevaluación y la coevaluación (CE9). Al respecto, el 40% de los estudiantes asignaron la escala de nunca con un marcado predominio en el área clínica con respecto al área básica

(68.8% y 25.6% respectivamente). Al analizar por área académica, se observa que en el área básica la escala predominante fue la de rara vez seguido de algunas veces, a diferencia del área clínica, donde la escala predominante fue la de nunca seguido de rara vez (Ver Tabla 35).

A continuación, se presenta el elemento que hace referencia a la reflexión que deben realizar los docentes sobre su quehacer docente, identificando que el 43.3% de los estudiantes asignaron la valoración de algunas veces con marcado predominio en las respuestas para el área básica en relación al área clínica (51.3% y 27.3% respectivamente). Al realizar el análisis comparativo entre áreas académicas, se observa que en el área básica predomina la valoración de algunas veces y en el área clínica la valoración de rara vez (Ver Tabla 35).

Otros elementos con valoración insuficiente son los siguientes:

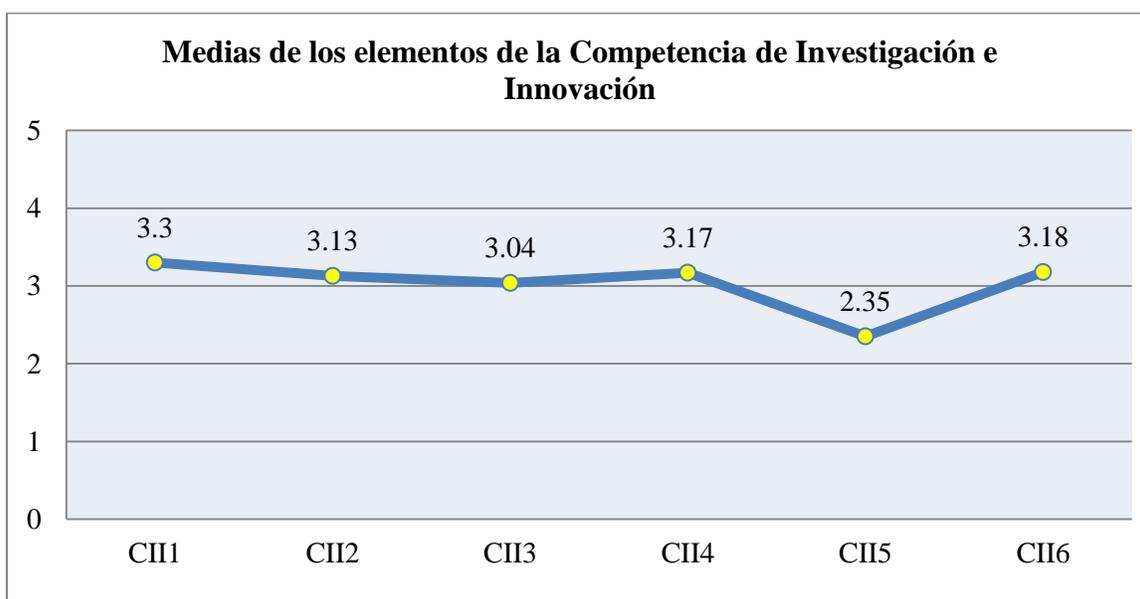
- CE1 Los docentes realizan evaluación diagnóstica, en donde el 42.5% de los estudiantes asignaron la escala de algunas veces sin mayores diferencias entre el área básica y el área clínica. Le sigue en importancia la escala de frecuentemente asignada solo por el 25.8% de los estudiantes (Ver Tabla 35).
- CE4 Los docentes brindan oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación, al revisar y devolver los trabajos corregidos con instrucciones para su mejora, en este caso, cerca del 40% de los estudiantes asignaron la valoración de algunas veces sin mayores diferencias entre el área básica y el área clínica; le sigue en importancia un 24.5% que asignaron la escala de frecuentemente (Ver Tabla 35).

**6. Competencia de Investigación e Innovación:** los docentes deben ser capaces de diseñar proyectos que inicien procesos de transformación y mejora de los centros y las aulas de las que forman parte. La importancia de la investigación y la innovación en nuestra sociedad es cada día mayor, y en este sentido, las universidades tienen un papel activo en la solución de diversos problemas de la sociedad.

En esta competencia se valoraron 6 elementos de competencia. En este particular, llama la atención que, ninguno alcanzó el valor límite (media) de 3.5 equivalente a un 70% de cumplimiento. A nivel general, los valores alcanzados indican que esta es la competencia menos desarrollada en los docentes de Medicina. (Ver Gráfico 9).

El elemento de competencia mejor valorado, aunque no haya alcanzado el límite inferior, fue el que afirma que los docentes introducen nuevas estrategias de enseñanza (innovaciones) que mejoran su práctica docente (CII1). Este elemento de competencia alcanzó una media de 3.3 y una desviación estándar de 0.801 (Ver Gráfico 9).

Aunque todos los elementos de la competencia en Investigación e Innovación están pobremente desarrollados, el elemento de competencia menos valorado corresponde al que hace referencia a la participación de los docentes en proyectos de investigación que den respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa (CII5) o sea que realicen Investigaciones Educativas con una media de 2.35 y una desviación estándar de 0.912.



*Gráfico 9.* Medias de los elementos de la Competencia de Investigación e Innovación.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por estudiantes de Medicina. Fuente: Tabla 36

<b>Leyendas de los elementos de la Competencia de Investigación e Innovación</b>	
CII1	Los docentes introducen nuevas estrategias de enseñanza (innovaciones) que mejoran su práctica docente
CII2	Los docentes diseñan materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores
CII3	Los docentes promueven el desarrollo de proyectos de innovación que favorecen el aprendizaje del estudiante
CII4	Los docentes orientan y acompañan a los estudiantes en sus proyectos de investigación
CII5	Los docentes participan en proyectos de investigación que den respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa (Investigación Educativa)
CII6	Los docentes motivan y acompañan a los estudiantes a participar en actividades extracurriculares como congresos, jornadas científicas, etc.

El elemento de competencia mejor valorado, aunque no haya alcanzado el límite inferior, fue CII1 que afirma que los docentes introducen nuevas estrategias de enseñanza (innovaciones) que mejoran su práctica docente. En este caso, el 43.8% de los estudiantes asignaron la escala de algunas veces sin mayores diferencias entre el área básica y el área clínica (Ver Tabla 37).

En relación al elemento de competencia menos valorado que hace referencia a la participación de los docentes en proyectos de investigación que den respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa (CII5), el 45.5% de los estudiantes asignaron la valoración de algunas veces con marcado predominio en el área básica con respecto al área clínica (54.5% y 27.3% respectivamente). Al realizar el análisis por área académica, se encuentra que en el área básica predomina la escala de algunas veces asignada por el 54.5% de los estudiantes mientras en el área clínica se destaca la valoración de nunca asignada por el 51.9% de los estudiantes de esa área. Asimismo, se destaca que ningún estudiante asignó la valoración de siempre para este elemento de competencia (Ver Tabla 37).

## **Resumen de la Valoración de las Competencias Docentes por los estudiantes**

Producto de la fase de consenso por parte de los expertos se definieron 7 competencias docentes cada una con sus respectivos elementos de competencia. De manera individual ya fueron descritas según la valoración brindada por los estudiantes del área básica y del área clínica.

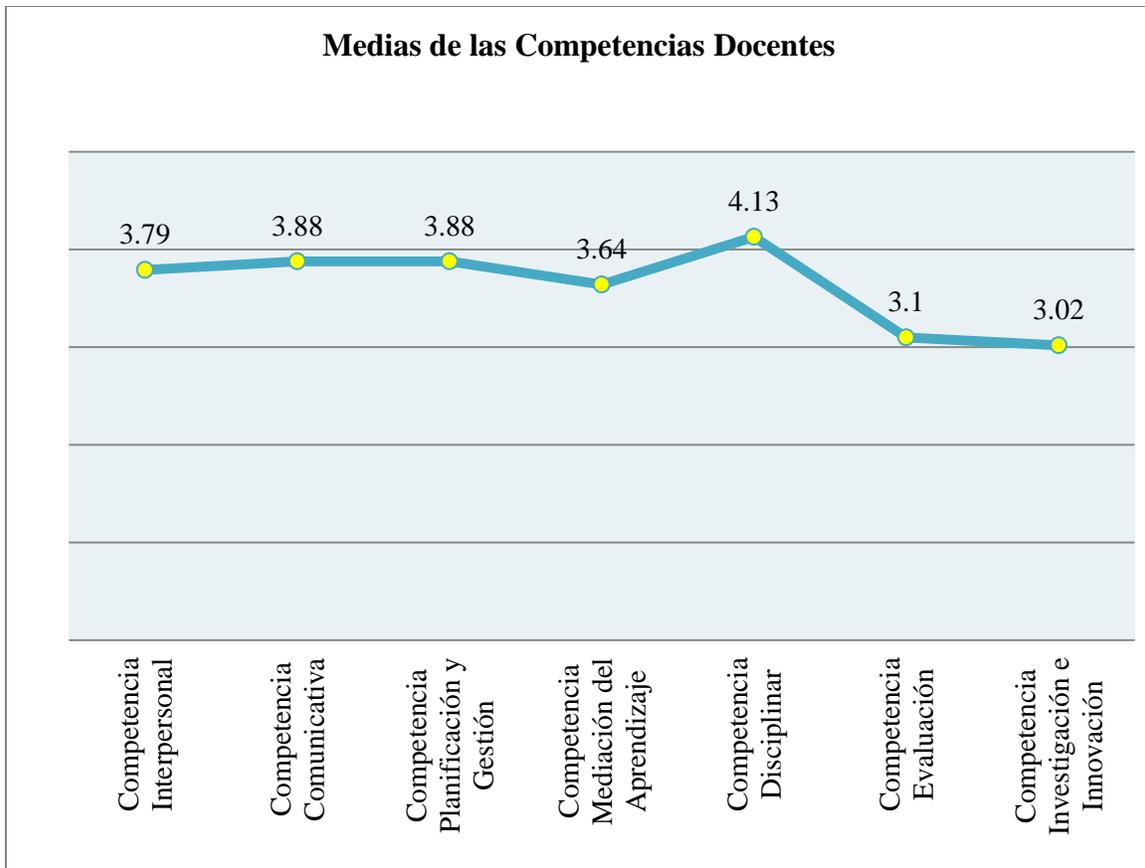
De las 7 competencias docentes planteadas, 5 de ellas tienen medias por encima de 3.5 (equivalente a un 70%), siendo la menos desarrollada de estas, la competencia en Mediación del Aprendizaje. Entre ellas se encuentran las siguientes (Ver Gráfico 10):

- Competencia Disciplinar con una media de 4.3
- Competencia Comunicativa con media de 3.88
- Competencia de Planificación y Gestión con 3.88
- Competencia Interpersonal con 3.79
- Competencia en Mediación del Aprendizaje con 3.64

En relación a las competencias que tienen medias por debajo del límite inferior, se encuentran (Ver Gráfico 10):

- Competencia en Evaluación con 3.1
- Competencia en Investigación e Innovación con 3.02

Cabe destacar que ambas competencias están dentro de las competencias que se están requiriendo para un Profesor de Educación Superior y en una Sociedad del Conocimiento.



*Gráfico 10.* Valoración General de las Competencias Docentes por los estudiantes.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por estudiantes de Medicina.

#### **4.2.2. Resultados de Cuestionario aplicado a profesores para la valoración de las competencias docentes**

##### *Características generales de los docentes*

El cuestionario fue llenado por un total 103 docentes (61 de área básica y 42 de área clínica). Entre sus características generales se encuentran las siguientes:

- El 54.4% (56) de la muestra son docentes cuyas edades oscilan entre los 30 y 50 años de edad, seguido de un 34% con edades mayores a los 50 años. Solamente el 11.7% tienen edades menores a los 30 años (Ver Gráfico 11).

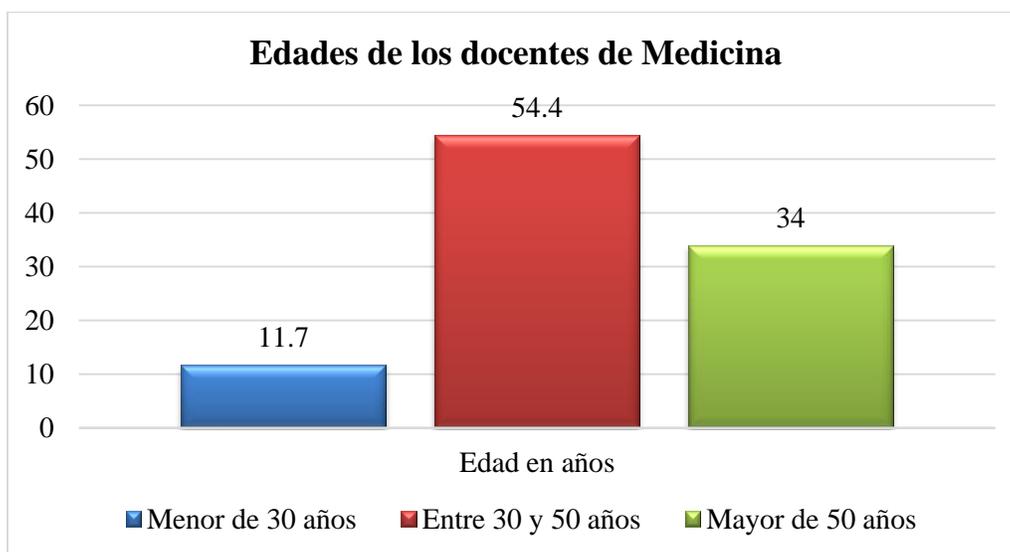


Gráfico 11. Edades de los docentes de Medicina.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por profesores de Medicina. Fuente: Tabla 38

- Según la distribución por sexo, predomina el sexo femenino que representa el 56.3% de la muestra (58 mujeres) (Ver Gráfico12).

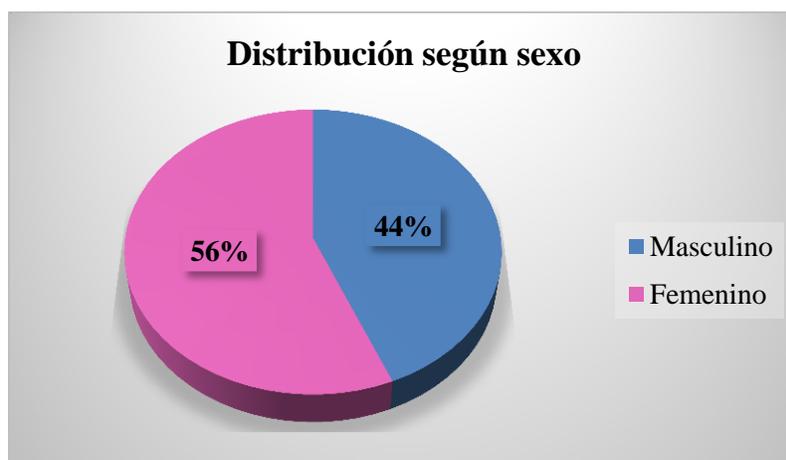
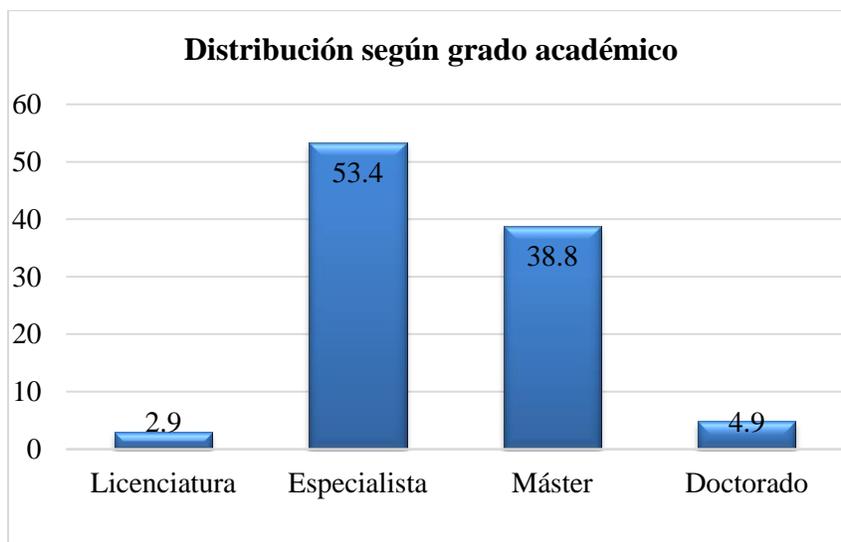


Gráfico 12. Distribución de los docentes de Medicina según sexo.

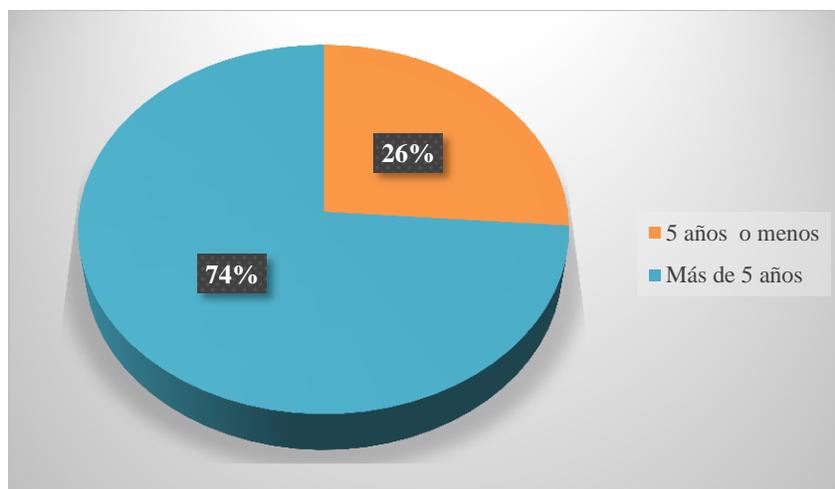
Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por profesores de Medicina. Fuente: Tabla 38

- Con base en el grado académico, predomina el grado de especialista en los docentes de Medicina. Cabe destacar que las especialidades de estos profesionales están relacionadas con el campo de la Medicina y no con la educación. Le sigue en importancia el grado de Master (38.8%) en Medicina y en Educación. Solo el 4.9% de estos profesionales, tienen el grado de doctor (PhD) (Ver Gráfico 13).



*Gráfico 13.* Distribución de los docentes de Medicina según grado académico.  
Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por profesores de Medicina. Fuente: Tabla 38

- Según los años de experiencia, cerca de tres cuartas partes de los docentes que forman parte de la muestra, tienen más de 5 años de experiencia docente y solamente un cuarto de ellos representa a los docentes noveles (Ver Gráfico 14).



*Gráfico 14.* Distribución de los docentes de Medicina según años de experiencia.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por profesores de Medicina. Fuente: Tabla 38

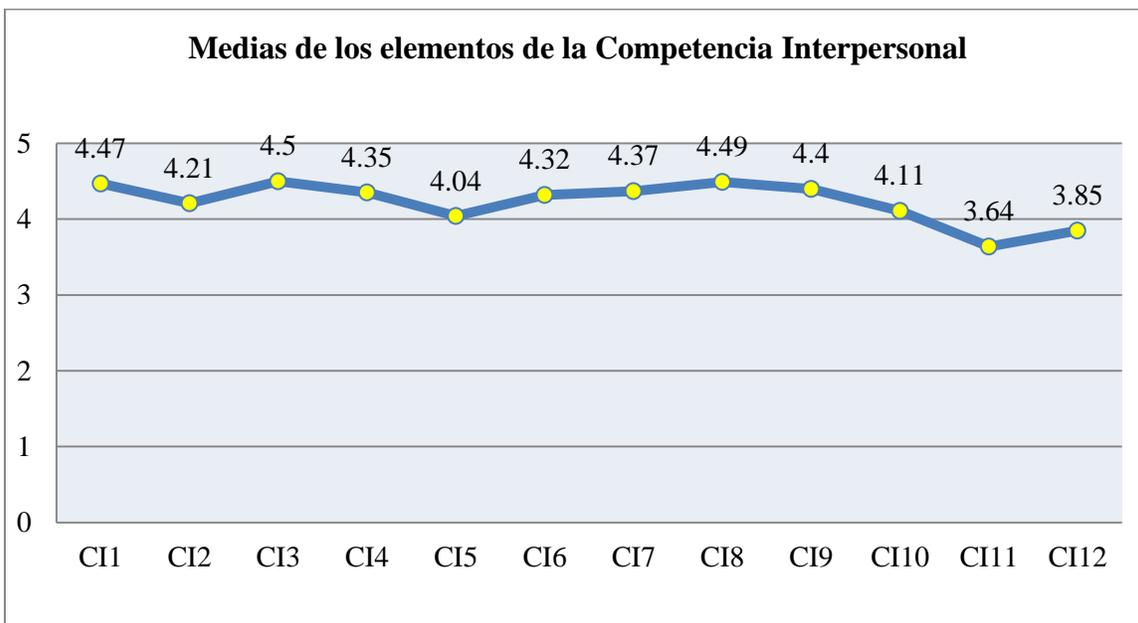
### ***Valoración de las competencias docentes por los profesores***

**1. Competencia Interpersonal:** partiendo de la puntuación más alta en las escalas ofrecidas (5=Siempre) y tomando como límite inferior una media de 3.5 (equivalente a 70% de cumplimiento), los resultados para esta competencia son los siguientes:

De los 12 elementos que componen esta competencia, 10 de ellos alcanzaron una media superior a 4 y los 2 elementos restantes tienen medias inferiores a 4, sin embargo, están por encima del límite inferior. El elemento de competencia mejor valorado por los docentes corresponde a la afirmación relacionada con la asistencia a clases de manera regular (CI3) con una media de 4.5 y una desviación estándar de 0.522. Le sigue en importancia la aseveración que hace referencia al mantenimiento del orden y la disciplina del grupo (CI8), alcanzando una media de 4.49 y una desviación estándar de 0.502 (Ver Gráfico 15).

Entre los elementos de competencia menos valorados por los docentes, se encuentran los siguientes (Ver Gráfico 15):

- CI11 Elogia los éxitos y logros de sus estudiantes con 3.64 de media y 0.698 de desviación estándar
- CI12 Estimula el autoaprendizaje con 3.85 de media y 0.933 de desviación estándar



*Gráfico 15.* Medias de los elementos de la Competencia Interpersonal.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por profesores de Medicina. Fuente: Tabla 39

**Legendas de los elementos de la Competencia Interpersonal**

CI1	Se relaciona de forma cordial y respetuosa con los estudiantes
CI2	Trata a todos los alumnos por igual
CI3	Asiste con regularidad a clases
CI4	Muestra puntualidad
CI5	Brinda la oportunidad de realizar aportaciones
CI6	Favorece el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto
CI7	Crea un ambiente relajado
CI8	Mantiene el orden y la disciplina de su grupo
CI9	Estimula el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia
CI10	Muestra preocupación por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes
CI11	Elogia los éxitos y logros de sus estudiantes
CI12	Estimula el autoaprendizaje

A nivel individual, el elemento de competencia mejor valorado por los docentes corresponde a la afirmación relacionada con la asistencia a clases de manera regular (CI3). El 50.5% de los docentes asignan la categoría de siempre con un predominio en el área básica (57.4%), seguido de frecuentemente atribuido por el 48.5% de los docentes de predominio en el área clínica (Ver Tabla 40). Con base en los años de experiencia docente, el 53.9% de los docentes con más de 5 años de experiencia, afirman realizarlo siempre, en cambio, en los docentes con 5 años o menos de experiencia docente, predomina la escala de frecuentemente para un 59.3% (Ver Tabla 41).

Le sigue en importancia la aseveración que hace referencia al mantenimiento del orden y la disciplina del grupo (CI8). En este caso, la escala predominante es la de frecuentemente asignada por el 51.5% de los docentes y de predominio en el área básica, seguido de la escala siempre, valoración brindada por el 48.5% de los docentes y de predominio en el área clínica (Ver Tabla 40). Si se hace la revisión por años de experiencia docente se observa que, en ambos grupos de docentes, sobresale la escala de frecuentemente (Ver Tabla 41).

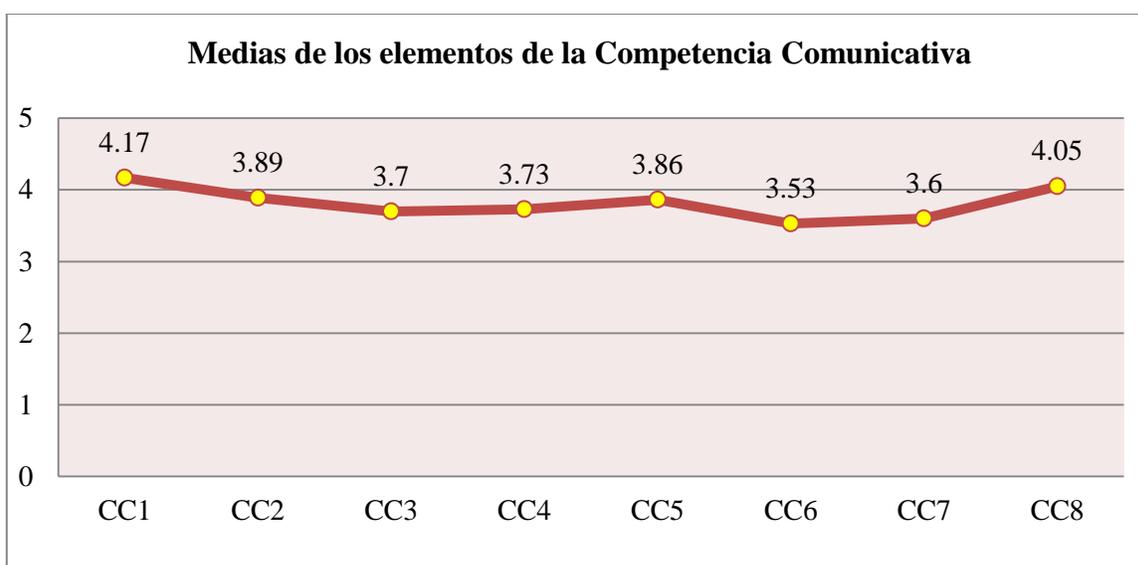
Entre los elementos de competencia menos valorados por los docentes, se encuentra la aseveración que se relaciona con elogiar los éxitos y logros de sus estudiantes (CI11). Predomina la escala de algunas veces asignada por el 48.5% de los docentes, dominando en el área clínica (Ver Tabla 40). Según los años de experiencia docente, se destaca la categoría de algunas veces en ambos grupos de docentes (Ver Tabla 41).

El otro elemento de esta competencia con valoración baja, es el que se relaciona con la estimulación del autoaprendizaje (CI12). El 35% de los docentes le asignan la escala de frecuentemente con marcado predominio en el área clínica. Le sigue la escala de siempre asignada por el 29% de los docentes siendo una práctica predominante en el área básica (Ver Tabla 40). Con base en los años de experiencia docente, se encuentra que en los docentes con 5 o menos años de experiencia, se destaca la escala de frecuentemente (44.4%), mientras que, en los docentes con más de 5 años de experiencia, sobresale la categoría de siempre (32.9%) (Ver Tabla 41).

**2. Competencia Comunicativa:** como ya se expresó anteriormente, esta competencia comprende el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten producir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada.

Los 8 elementos de competencia valorados en este acápite, obtuvieron una media superior a 3.5. Entre los elementos de competencia mejor valorados por los docentes, se destacan la utilización de un lenguaje comprensible (CC1) con una media de 4.17 y una desviación estándar de 0.845 y en segundo lugar que responden a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa (CC8) con una media de 4.05 y una desviación estándar de 0.845 (Ver Gráfico 16).

En la valoración de la competencia comunicativa por parte de los docentes, no se obtuvieron elementos de competencia con promedio inferior a 3.5, lo que indica que su nivel de desarrollo es mayor al 70%. Aunque no se presentó lo antes mencionado, los elementos de competencia menos valorados por los docentes corresponden al mantenimiento de una buena comunicación con los estudiantes (CC6) con una media de 3.53 y una desviación estándar de 0.777; y al hecho de mostrar paciencia en la atención a los estudiantes (CC7) con una media de 3.6 y una desviación estándar de 0.856 (Ver Gráfico 16).



*Gráfico 16.* Medias de los elementos de la Competencia Comunicativa.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por profesores de Medicina. Fuente: Tabla 42

**Leyendas de los elementos de la Competencia Comunicativa**

CC1	Utiliza un lenguaje comprensible
CC2	Explica de forma clara, ordenada y con entusiasmo
CC3	Facilita la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones
CC4	Realiza gestos de forma adecuada
CC5	Se muestra receptivo e interesado en las intervenciones de los estudiantes
CC6	Mantiene buena comunicación con los estudiantes
CC7	Muestra paciencia en la atención a los estudiantes
CC8	Responde a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa

En relación al elemento de competencia con mayor valoración que corresponde a la utilización de un lenguaje comprensible (CC1), el 80% de los docentes asignan la escala de siempre / frecuentemente que al analizarlo por área académica se obtiene que la escala de valoración de siempre predomina en el área clínica (50%) (Ver Tabla 43). Con base en los años de experiencia docente, no se presentan diferencias entre los docentes del área básica y los docentes del área clínica (Ver Tabla 44). Con respecto a la segunda afirmación de brindar respuestas de forma amplia y completa (CC8), el 79.6% de los docentes asignan las escalas de siempre / frecuentemente, en este caso, la escala de siempre sobresale en los docentes del área clínica y la escala de frecuentemente en los docentes del básica (Ver Tabla 43). Si se analizan por años de experiencia docente, se observa que la valoración es similar en ambos grupos (Ver Tabla 44).

Los elementos de competencia con menor valoración hacen referencia al mantenimiento de una buena comunicación con los estudiantes (CC6) y al hecho de mostrar paciencia en la atención a los estudiantes (CC7). En la primera aseveración, predomina la escala de algunas veces, sobresaliendo en el área básica, y en la segunda aseveración se destaca la asignación de la categoría de frecuentemente, con predominio en los docentes del área básica (Ver Tabla 43). Con base en los años de experiencia docente, se observa que en el elemento CC6, hay un ligero predominio en los docentes con más de 5 años. En el caso de los docentes con 5 o menos años de experiencia docente predominan las escalas de

algunas veces y frecuentemente, ambas con 40.7% (Ver Tabla 44). Para la CC7 predomina la categoría de frecuentemente en los docentes con más de 5 años de experiencia docente (Ver Tabla 44).

**3. Competencia de Planificación y Gestión:** como se expresó anteriormente, esta competencia tiene por finalidad organizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Todos los elementos de esta competencia obtuvieron medias por encima de 3.5. Entre los elementos de competencia con mayor valoración está la afirmación de que los docentes dan a conocer el programa académico al inicio del curso (CPG1) con una media de 4.56 y una desviación estándar de 0.554. En segundo lugar, se destaca el hecho de que los docentes mantienen la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación (CPG4), alcanzando una media de 4.16 y una desviación estándar de 0.668 (Ver Gráfico 17).

El elemento de competencia menos valorado por los docentes corresponde a la aseveración que se relaciona con la elaboración de guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar competencias (CPG3), con una media de 3.83 y una desviación estándar de 0.760 que, aunque no está por debajo del límite inferior, presenta valoración baja (Ver Gráfico 17).

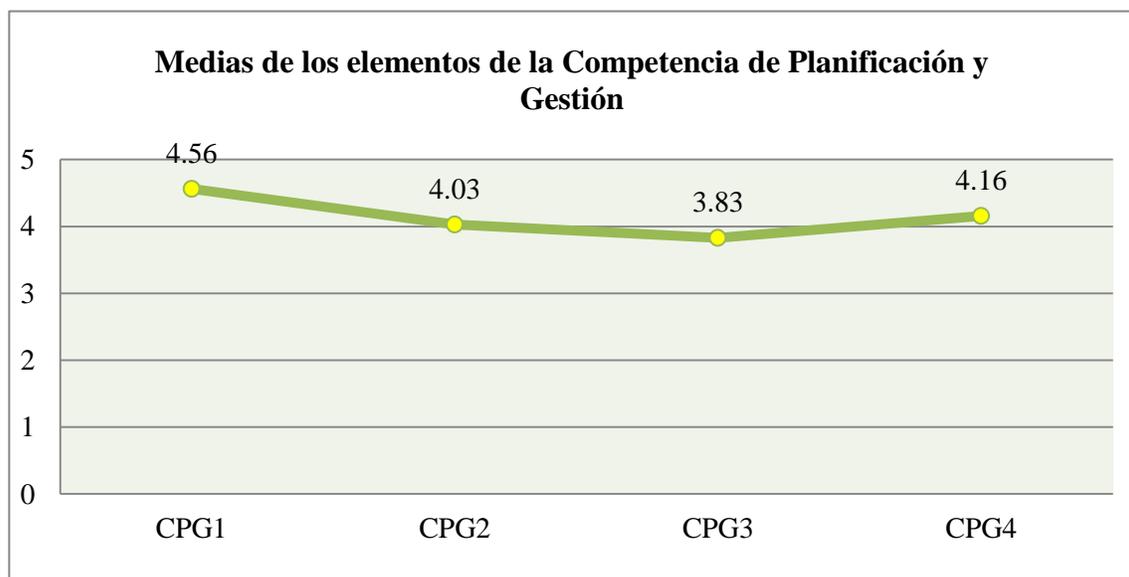


Gráfico 17. Medias de los elementos de Planificación y Gestión de la Docencia.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por profesores de Medicina. Fuente: Tabla 45

**Leyendas de los elementos de la Competencia de Planificación y Gestión**

CPG1	Da a conocer el programa académico al inicio del curso
CPG2	Favorece el aprendizaje mediante el análisis de problemas relacionados con el contexto
CPG3	Elabora guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar competencias
CPG4	Mantiene la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación

En relación al elemento mejor valorado, 59.2% de los docentes refieren que siempre dan a conocer el programa académico con un predominio importante en los docentes del área básica en comparación con los del área clínica (72.1% y 40.5% respectivamente) (Ver Tabla 46). Con respecto a los años de experiencia, se observa que en los docentes con 5 o menos años, predomina la categoría de frecuentemente (51.9%) mientras que, en los docentes con más de 5 años de experiencia, sobresale la escala de siempre (65.8%) (Ver Tabla 47).

El elemento de competencia menos valorado por los docentes hace referencia a la elaboración de guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar competencias. En este caso predomina la valoración de frecuentemente con predominio en los docentes del área básica (Ver Tabla 46). Con respecto a los años de experiencia docente, se observa que es una actividad que frecuentemente se desarrolla en los docentes con 5 o menos años de experiencia (48.1%), mientras que, en los docentes con más de 5 años predomina la escala de algunas veces (43.4%) (Ver Tabla 47).

**4. Competencia de Mediación del Aprendizaje:** en la valoración de esta competencia se obtiene que, de los 17 elementos que la conforman, 3 de ellos alcanzaron una media superior a 4. De los 14 ítems restantes, 2 tienen una media inferior a 3.5 que constituye el valor límite para un correcto desempeño en esta área (Ver Gráfico 18).

El elemento de competencia mejor valorado hace referencia a que los docentes motivan a buscar información en fuentes seguras para que luego la organicen e identifiquen lo

relevante (CMA9) alcanzando una media de 4.17 y una desviación estándar de 0.747 (Ver Gráfico 18).

Entre los elementos de competencia menos valorados por los docentes y que alcanzaron promedios (media) inferiores a 3.5 (70% de cumplimiento), se encuentran los siguientes:

- CMA5 que hace alusión a la implementación de estrategias remediales para facilitar el aprendizaje alcanzando una media de 3.10 y una desviación estándar de 0.735
- CMA15 hace referencia a la elaboración de materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje cuya media es de 3.43 y desviación estándar de 0.824

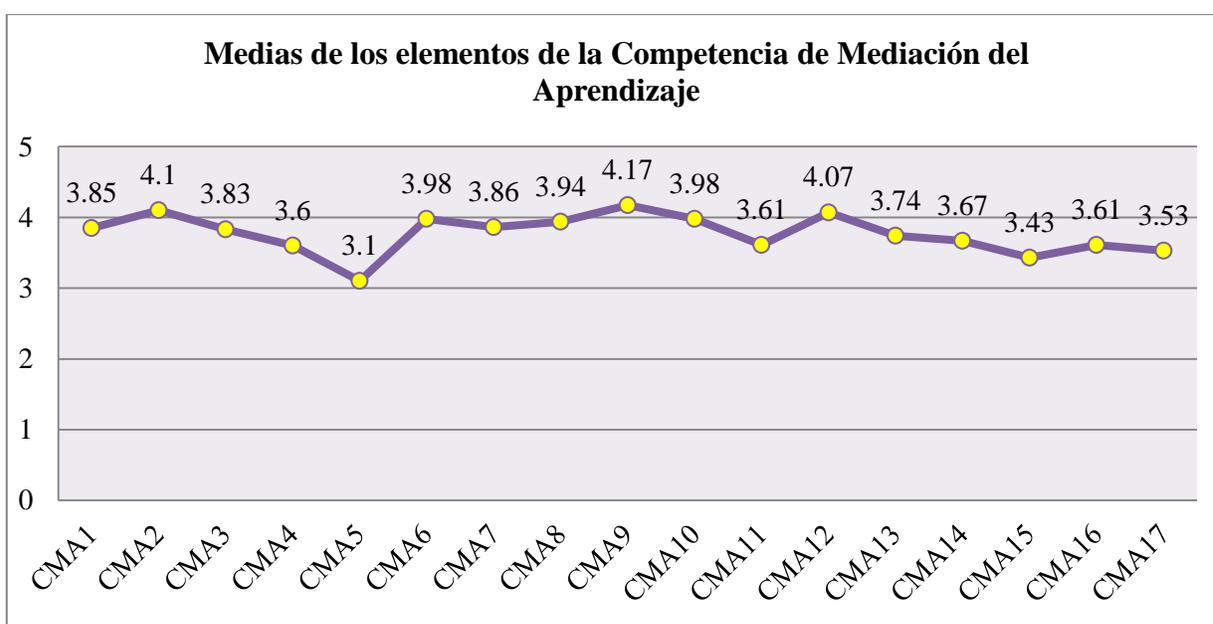


Gráfico 18. Medias de los elementos de la Competencia Mediación del Aprendizaje.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por profesores de Medicina. Fuente: Tabla 48

**Legendas de los elementos de la Competencias de Mediación del Aprendizaje**

CMA1	Emplea técnicas didácticas y metodologías participativas que favorecen el aprendizaje significativo
CMA2	Integra en los programas académicos, actividades educativas como prácticas de laboratorio, informes de turno, pase de visita, investigación documental
CMA3	Asigna tareas y trabajos que contribuyen al autoaprendizaje y al aprendizaje colaborativo

CMA4	Desarrolla actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes
CMA5	Implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje
CMA6	Desarrolla actividades que promueven el análisis crítico
CMA7	Favorece la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación de nuevos contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes
CMA8	Favorece la resolución de problemas mediante la integración de los conocimientos brindados por las diferentes asignaturas
CMA9	Motiva a buscar información en fuentes seguras para que luego la organicen e identifiquen lo relevante
CMA10	Desarrolla experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula que permiten relacionar los contenidos con situaciones prácticas
CMA11	Promueve la participación en prácticas de atención comunitaria
CMA12	Relaciona los contenidos de la asignatura con el contexto local, nacional e internacional
CMA13	Integra la investigación clínica y epidemiológica en su materia
CMA14	Emplea las TIC's como medio que facilita el aprendizaje
CMA15	Elabora materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje
CMA16	Promueve el uso de bases de datos en salud
CMA17	Utiliza el Aula / Plataforma virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura

El 41.7% de los docentes le asignaron la escala de frecuentemente sin mayores diferencias entre el área básica y el área clínica, al elemento de competencia mejor valorado, el cual hace referencia a que los docentes motivan a buscar información en fuentes seguras para que luego la organicen e identifiquen lo relevante (Ver Tabla 49). Según los años de experiencia, ésta actividad es llevada a cabo en su mayoría por docentes con 5 o menos años de experiencia docente (Ver Tabla 50).

Los elementos de competencia menos valorados por los docentes muestran la siguiente valoración:

- CMA5 hace alusión a la implementación de estrategias remediales para facilitar el aprendizaje, el 57.3% de los docentes le asignan a este elemento de competencia la valoración de algunas veces predominando en ambas áreas académicas. Se destaca que solo un 3.9% de los docentes asignan la valoración de siempre y en este caso son docentes del área básica (Ver Tabla 49). Con base en los años de experiencia, se observa

que cerca del 41% de los docentes con 5 o menos años de experiencia docente, lo realizan siempre / frecuentemente, sin embargo, en los docentes con más de 5 años de experiencia hay un predominio de las valoraciones de rara vez / algunas veces alcanzando un 81% de los docentes pertenecientes a este grupo (Ver Tabla 50).

- CMA15 se refiere a la elaboración de materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje, en donde el 43.7% de los docentes asignaron la valoración de algunas veces seguido por la escala de frecuentemente asignada por 35% de los docentes. Por área académica, en el área clínica se destaca la valoración de rara vez (66.7%), y en el área básica predomina la valoración de frecuentemente (50.8%) (Ver Tabla 49). Con base en los años de experiencia docente, se encuentra que no existen diferencias entre los docentes con 5 o menos años de experiencia en comparación con los docentes que tienen más de 5 años de experiencia docente (Ver Tabla 50).

**5. Competencia Disciplinar:** en la valoración de esta competencia, se observa que no se obtuvieron elementos de competencia con promedio inferior a 3.5, indicando que su nivel de desarrollo es mayor al 70% (Ver Gráfico 19).

El elemento de la competencia disciplinar con mayor valoración corresponde al dominio de las asignaturas por parte de los docentes (CD1), con una media de 4.65 y una desviación estándar de 0.479, seguido de la expresión relacionada con la presentación actualizada de los contenidos (CD2) con media de 4.51 y desviación estándar de 0.502. El elemento de competencia que obtuvo la menor valoración hace referencia al hecho de proporcionar y orientar el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje, obteniendo una media de 4.10 y desviación estándar de 0.619 (Ver Gráfico 19).

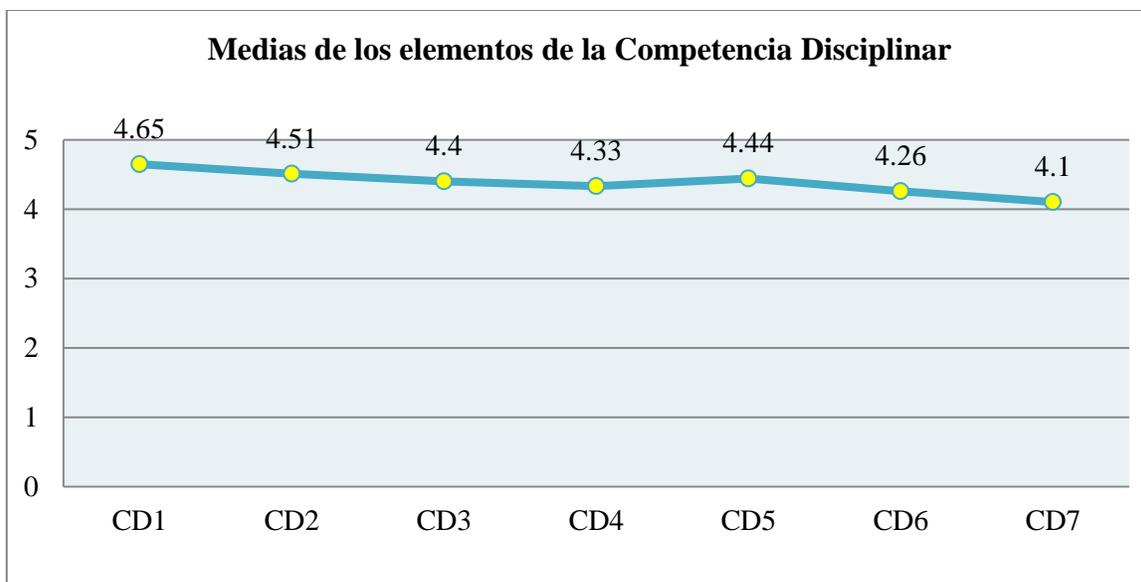


Gráfico 19. Medias de los elementos de la Competencia Disciplinar.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por profesores de Medicina. Fuente: Tabla 51

**Leyendas de los elementos de la Competencia Disciplinar**

CD1	Muestra dominio de la asignatura que imparten
CD2	Presenta contenidos actualizados
CD3	Organiza el contenido de la clase de manera entendible
CD4	Integra los temas de sus asignaturas con otras áreas del conocimiento
CD5	Aclara las dudas relacionadas con los contenidos
CD6	Demuestra a través de ejemplos con casos reales, experiencias, situaciones o prácticas de campo, la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional
CD7	Proporciona y orienta el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje

A nivel individual, en el elemento con mayor valoración que corresponde al dominio de las asignaturas por parte de los docentes (CD1), se destaca la valoración de siempre asignada por el 65% de los docentes con predominio en el área básica con respecto al área clínica (72.1% y 54.8% respectivamente). Ningún docente asignó la categoría de nunca / rara veces / algunas veces (Ver Tabla 52). La categoría de siempre sobresale en los docentes con más de 5 años de experiencia docente (71.1%) y la categoría de frecuentemente se destaca en los docentes con 5 o menos años de experiencia docente (Ver Tabla 53). Continúa en importancia el elemento disciplinar relacionado con la presentación de contenidos actualizados, donde el 51.5% de los docentes le asignaron la categoría de siempre lo cual predomina en el área básica, seguido de la categoría frecuentemente por un

48.5% con predominio en el área clínica. Al igual que en el elemento de competencia anterior, no se aplicaron las otras categorías de valoración (Ver Tabla 52). Con respecto a los años de experiencia docente, se observa que la escala de siempre se destaca en los docentes con más de 5 años (57.9%) y la categoría de frecuentemente, en los docentes con 5 o menos años de experiencia docente (66.7%) (Ver Tabla 53).

El elemento de competencia que obtuvo la menor valoración y que está relacionado con el hecho de proporcionar y orientar el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje, el 61.2% de los docentes le asignaron la valoración de frecuentemente seguido de la escala siempre (24.3%). Esta actividad la realizan más frecuentemente los docentes del área básica que los docentes del área clínica (Ver Tabla 52). Según los años de experiencia docente, no se observan diferencias entre los docentes con 5 o menos años y los docentes con más de 5 años de experiencia docente (Ver Tabla 53).

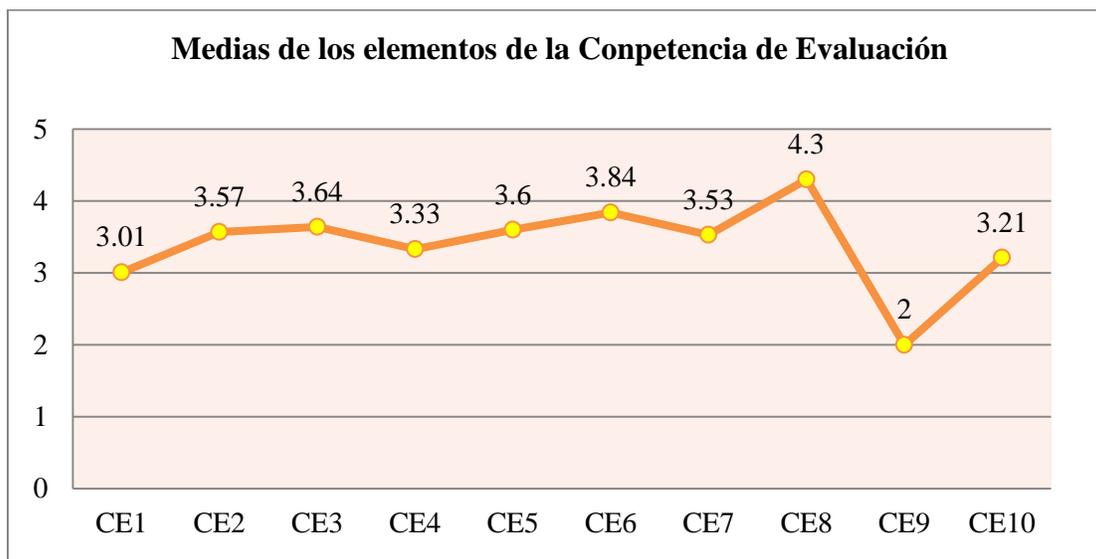
**6. Competencia en Evaluación:** este es una de las competencias con menor valoración a nivel general. De los 10 elementos valorados 6 tienen medias por encima al límite inferior y de estos solo 1 de ellos alcanzó una media superior a 4. Los 4 elementos restantes tienen medias por debajo de 3.5 (Ver Gráfico 20).

El elemento de competencia mejor valorado corresponde al que hace referencia a la complementariedad del examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa con una media de 4.30 y una desviación estándar de 0.461 (Ver Gráfico 20).

Entre los elementos con menos valoración se encuentran las siguientes (Ver Gráfico 20):

- CE1 Los docentes realizan evaluación diagnóstica, con una media de 3.01 y desviación estándar de 0.734
- CE4 Los docentes brindan oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación, al revisar y devolver los trabajos corregidos con instrucciones para su mejora, con una media de 3.33 y desviación estándar de 0.692

- CE9 Los docentes utilizan la autoevaluación y la coevaluación para complementar la evaluación del estudiante, con una media de 2 y desviación estándar de 1.019
- CE10 Los docentes reflexionan sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes, con una media de 3.21 y desviación estándar de 0.788



*Gráfico 20. Medias de los elementos de la Competencia de Evaluación.*

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por profesores de Medicina. Fuente: Tabla 54

**Legendas de los elementos de la Competencia de Evaluación**

CE1	Realiza evaluación diagnóstica
CE2	Diseña instrumentos de evaluación válidos y confiables de acorde a los objetivos establecidos
CE3	Comenta con los estudiantes los resultados de las evaluaciones y los toman en cuenta para realizar mejoras en la práctica educativa
CE4	Brinda oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación, al revisar y devolver los trabajos corregidos con instrucciones para su mejora
CE5	Muestra apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación
CE6	Da a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados con fines pedagógicos
CE7	Proporciona retroalimentación de los trabajos y pruebas realizadas
CE8	Complementa el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa
CE9	Utiliza la autoevaluación y la coevaluación para complementar la evaluación del estudiante
CE10	Reflexiona sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes

Con respecto al elemento de competencia mejor valorado (CE8 complementariedad del examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa), el 69.9% de los docentes asignan la escala de frecuentemente sin mayores diferencias entre los docentes del área básica y los docentes del área clínica. Le sigue en importancia la categoría de siempre asignada por el 30.1% de los docentes. (Ver Tabla 55). Con base en los años de experiencia docente, no se observan mayores diferencias entre los docentes con 5 o menos años de experiencia y los docentes con más de 5 años (Ver Tabla 56).

El comportamiento de los elementos con menos valoración es el siguiente:

- CE1 Los docentes realizan evaluación diagnóstica: el 55.3% de los docentes asignaron la escala de algunas veces con ligero predominio en el área clínica con respecto al área básica (59.5% y 52.5% respectivamente). Le sigue en importancia la escala de rara vez asignada por el 23.3% de los docentes (Ver Tabla 55). Con respecto a los años de experiencia docente, no se presentan mayores diferencias entre grupos de docentes (Ver Tabla 56).
- CE4 Los docentes brindan oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación, al revisar y devolver los trabajos corregidos con instrucciones para su mejora: el 53.4% de los docentes atribuyen la valoración de algunas veces con marcado predominio en los docentes del área clínica con respecto al área básica (66.7% y 44.3% respectivamente); le sigue en importancia un 34% que asignaron la escala de frecuentemente sobresaliendo en el área básica en contraste con el área clínica (45.9% y 16.7% respectivamente) (Ver Tabla 55). Con base en los años de experiencia docente se observa que es una práctica que predomina en los docentes con más de 5 años de experiencia ya que el 40% de estos le asignaron la escala de siempre / frecuentemente (Ver Tabla 56).
- CE9 Los docentes utilizan la autoevaluación y la coevaluación para complementar la evaluación del estudiante: llama la atención que el 38.8% de los docentes asignaron la escala de nunca con un marcado predominio en el área clínica con respecto al área básica (61.9% y 23% respectivamente). Al analizar por área académica, se observa que

en el área básica la escala predominante fue la de rara vez a diferencia del área clínica, donde la escala predominante fue la de nunca seguido de rara vez (Ver Tabla 55). Con base en la experiencia docente, el 48.1% de los docentes con 5 o menos años de experiencia docente refirieron nunca utilizarlas siendo menor el porcentaje de docentes con más de 5 años que expresaron esta categoría (35.5%), por lo tanto, en el caso de los docentes con menos años predomina la escala de nunca y en los docentes con más años sobresale la categoría de rara vez. Solamente el 1% expresó realizarlas siempre y en este caso este porcentaje está a expensas de docentes con más de 5 años de experiencia (Ver Tabla 56).

- CE10 Los docentes reflexionan sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes: el 48.5% de los docentes asignaron la valoración de algunas veces con predominio en las respuestas para el área básica en relación al área clínica (52.5% y 42.9% respectivamente) (Ver Tabla 55). Con base en la experiencia docente, en ambos grupos de docentes sobresale la categoría de algunas veces con ligero predominio en los docentes con 5 o menos años de experiencia docente en relación con los docentes que tienen más de 5 años (51.9% y 47.4% respectivamente) (Ver Tabla 56).

**7. Competencia en Innovación e Investigación:** de los 6 elementos de competencia sujetos a valoración, 5 de ellos alcanzaron medias ligeramente por encima de la media límite (3.5) y uno de ellos un valor inferior (Ver Gráfico 21). El elemento de competencia mejor valorado, corresponde a la afirmación relacionada con la orientación y el acompañamiento a los estudiantes en sus proyectos de investigación alcanzando una media 3.58 y una desviación estándar de 0.603 (Ver Gráfico 21).

Aunque a nivel general los elementos de la competencia en Investigación e Innovación están pobremente desarrollados, el elemento de competencia menos valorado corresponde a la CII5 que hace referencia a la participación de los docentes en proyectos de investigación que den respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa o sea que realicen Investigaciones Educativas. En este caso se alcanzó una media de 2.63 con una desviación estándar de 0.577 (Ver Gráfico 21).

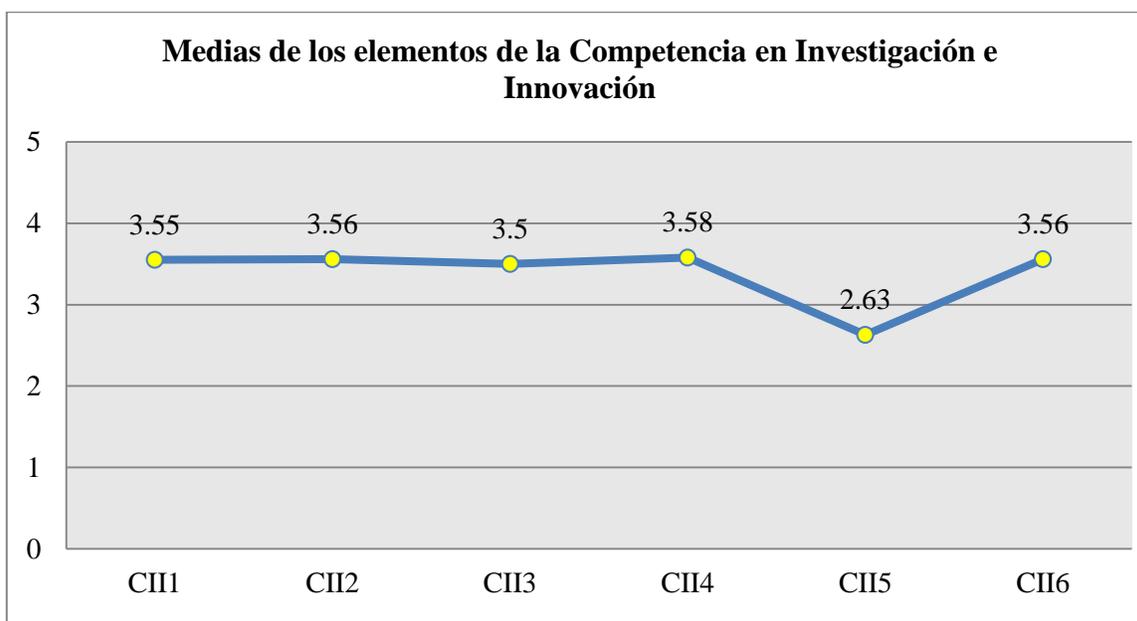


Gráfico 21. Medias de los elementos de la Competencia en Investigación e Innovación.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por profesores de Medicina. Fuente: Tabla 57

**Leyendas de los elementos de la Competencia en Investigación e Innovación**

CII1	Introduce nuevas estrategias de enseñanza (innovaciones) que mejoran su práctica docente
CII2	Diseña materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores
CII3	Promueve el desarrollo de proyectos de innovación que favorecen el aprendizaje del estudiante
CII4	Orienta y acompaña a los estudiantes en sus proyectos de investigación
CII5	Participa en proyectos de investigación que den respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa (Investigación Educativa)
CII6	Motiva y acompaña a los estudiantes a participar en actividades extracurriculares como congresos, jornadas científicas, etc.

En lo que respecta al elemento de competencia mejor valorado (CII4 Orienta y acompaña a los estudiantes en sus proyectos de investigación), el 47.6% de los docentes asignaron la escala de algunas veces sin mayores diferencias entre el área básica y el área clínica. Le sigue en importancia un 46.6% de docentes que le adjudican la categoría de frecuentemente (Ver Tabla 58). Según la experiencia docente, el comportamiento es similar en ambos grupos de docentes (con 5 o menos años y con más de 5 años) (Ver Tabla 59).

En relación al elemento de competencia menos valorado (CII5 Participación en proyectos de investigación que den respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa), el 56.3% de los docentes concedieron la valoración de algunas veces con marcado predominio en el área básica con respecto al área clínica (62.3% y 47.6% respectivamente). Al realizar el análisis por área académica, se encuentra que en el área básica predomina la escala de algunas veces mientras en el área clínica se destaca la valoración de rara vez / algunas veces asignada por el 47.6% de los docentes en cada uno de los casos. Asimismo, se destaca que ningún docente asignó la valoración de siempre para este elemento de competencia (Ver Tabla 58). Con base en la experiencia docente, se observa que no hay diferencias marcadas entre los docentes con menos de 5 años y los que tienen más años de experiencia docente (Ver Tabla 59).

### **Resumen de la Valoración de las Competencias Docentes por los profesores**

Entre las competencias que alcanzaron valores por encima del límite inferior correspondiente a una media de 3.5 (equivalente a un 70%) se encuentran: la Competencia Disciplinar con una media de 4.38; Competencia Interpersonal con 4.22; Competencia de Planificación y Gestión con 4.14; Competencia Comunicativa con media de 3.81 y la Competencia en Mediación del Aprendizaje con 3.76. En relación a las competencias que tienen medias por debajo del límite inferior, se encuentran la Competencia en Evaluación y la Competencia en Investigación e Innovación, con medias de 3.4 en ambos casos (Ver Gráfico 22).

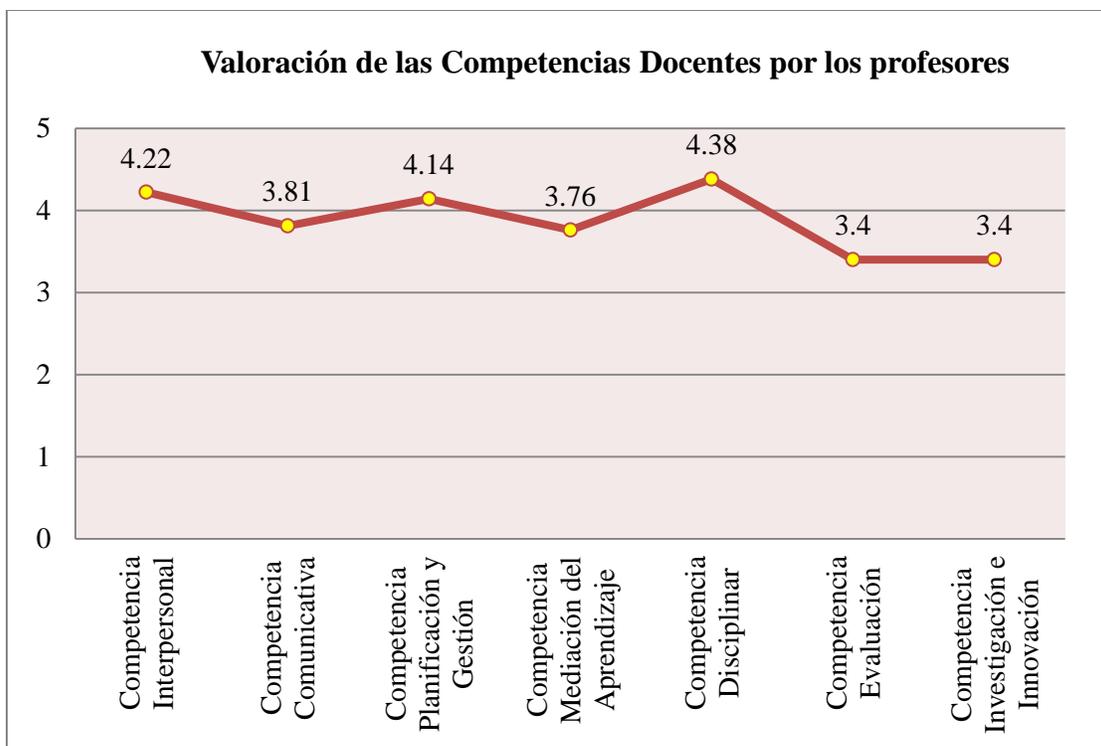


Gráfico 22. Valoración general de las Competencias Docentes por los profesores.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por profesores de Medicina.

### 4.2.3. Resultados de la observación no participante

Se llevaron a cabo un total de 20 observaciones no participantes seleccionadas al azar y solo cumpliendo el criterio de que fuese una actividad práctica que permitiera observar el cumplimiento de la mayor parte de los elementos pertenecientes a las diferentes competencias docentes propuestas para el presente estudio.

En el área básica se observaron: 3 actividades de laboratorio; 2 clases prácticas y 5 seminarios. En el caso del área clínica, se observaron, 1 clase práctica, 2 seminarios y 7 pases de visita (actividad realizada en las salas hospitalarias junto al paciente). Cada actividad observada correspondía a una asignatura diferente.

Las observaciones fueron realizadas por estudiantes previamente entrenados para desarrollar correctamente la técnica y llenar adecuadamente el formato de observación. A continuación, se presentan los principales resultados derivados de esta técnica de investigación:

**1. Competencia Interpersonal:** de los 12 elementos propuestos para esta competencia, no se podían observar 2 elementos correspondientes a CI3 y CI5, quedando aptos para observarse 10 ellos, entre los que se encuentran los siguientes:

- CI1 Se relaciona de forma cordial y respetuosa con los estudiantes
- CI2 Trata a todos los estudiantes por igual
- CI4 Asiste puntualmente en el horario de clase establecido
- CI6 Propicia el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto
- CI7 Crea un clima de empatía y confianza
- CI8 Mantiene el orden y la disciplina de su grupo
- CI9 Estimula en el alumno el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia
- CI10 Muestra interés por los problemas de aprendizaje de sus alumnos
- CI11 Reconoce los éxitos y logros de sus estudiantes
- CI12 Estimula el autoaprendizaje

Entre los elementos de la Competencia Interpersonal con mayor número de observaciones, se encuentran los elementos relacionados con la creación de un clima de empatía y confianza (CI7) y el mantenimiento del orden y la disciplina de su grupo (CI8), ambos elementos evidenciados a través de 16 observaciones de las 20 realizadas. Le sigue en importancia el elemento que hace referencia al hecho de estimular en el estudiante el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia (CI9) evidenciado en 15 observaciones (Ver Gráfico 23).

Los elementos de competencia interpersonal menos observados corresponden a los que se relacionan con el hecho de mostrar interés por los problemas de aprendizaje de sus

estudiantes (CI10) presente en 7 observaciones, y el reconocimiento de los éxitos y logros de los estudiantes (CI11) en 5 observaciones (Ver gráfico 23).

Según área académica, se observa que el comportamiento es similar en los elementos que fueron más desarrollados por los docentes, lo cual corresponde a la CI7 y CI8. De los 10 elementos observados en esta competencia, en 6 de ellos el área básica mostró un mayor cumplimiento en relación al área clínica, lo cual corresponde al trato cordial y respetuoso a los estudiantes (CI1); trato por igual a los estudiantes (CI2); asistencia puntual (CI4); desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto (CI6); interés por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes (CI10) y el reconocimiento de los éxitos y logros de sus estudiantes (CI11). El área clínica mostró un mayor cumplimiento en los elementos CI9 relacionado con el hecho de estimular el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia y, CI12 relacionado con el estímulo hacia el autoaprendizaje (Ver Gráfico 23).

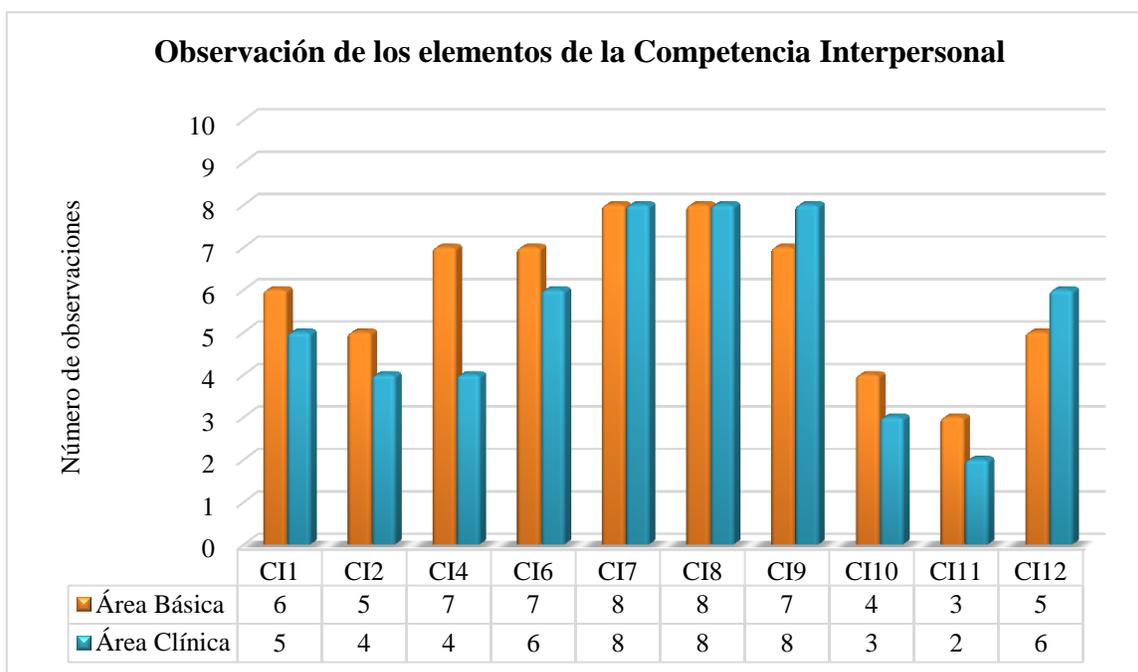


Gráfico 23. Observación de los elementos de la Competencia Interpersonal.

Elaborado a partir de los datos recolectados en el formato de observación de las competencias docentes.

Fuente: Tabla 60.

**2. Competencia Comunicativa:** en esta competencia, los 8 elementos que la conforman eran susceptibles de ser observados.

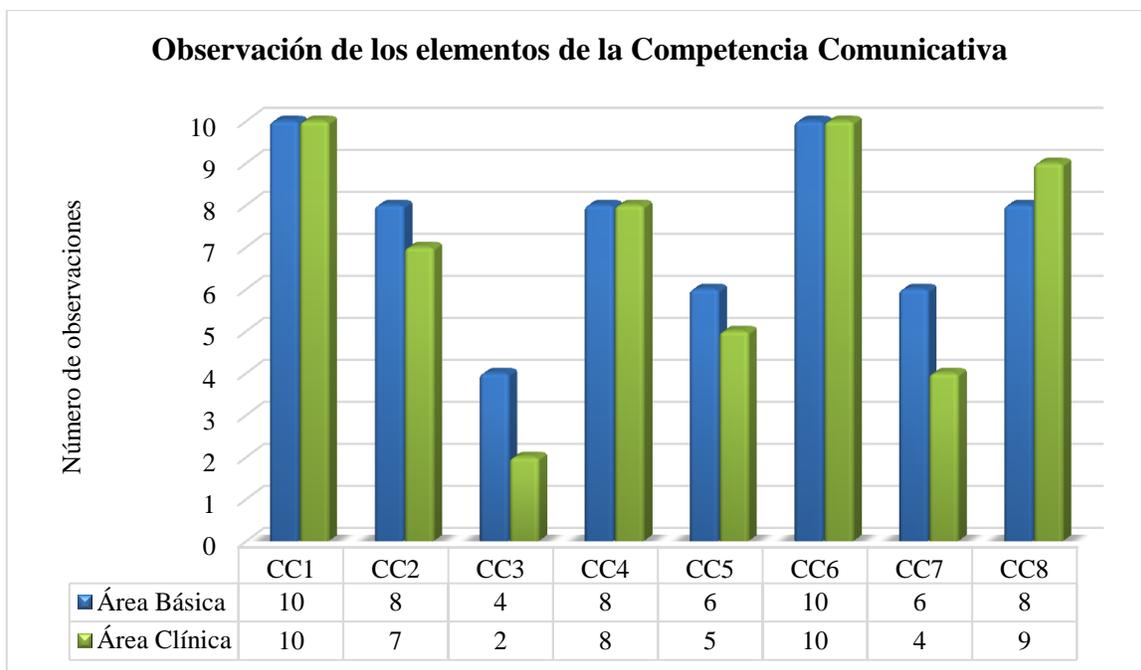
Entre los elementos de la Competencia Comunicativa con mayor número de observaciones, se encuentran los elementos relacionados con el uso de un lenguaje comprensible (CC1) y el mantenimiento de una buena comunicación con los estudiantes (CC6) en igual número de observaciones a nivel del área básica y del área clínica (se comprobaron en las 20 observaciones efectuadas) (Ver Gráfico 24).

El elemento de competencia comunicativa menos observado corresponde al hecho de facilitar la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones (CC3), solamente identificado en 6 observaciones. Se observó con mayor frecuencia en el área básica en comparación con el área clínica (Ver gráfico 24).

Por área académica, se observa que el comportamiento es similar para área básica y área clínica en 3 de los 8 elementos que integran esta competencia, lo cual corresponde a los siguientes elementos: uso de un lenguaje comprensible (CC1); realización de gestos de forma adecuada (CC4) y el mantenimiento de una buena comunicación con los estudiantes (CC6) (Ver Gráfico 24).

De los 5 elementos restantes, 4 de ellos fueron mayormente observados en el área básica, correspondiendo a los siguientes elementos: explicar de forma clara, ordenada y con entusiasmo (CC2); facilitar la comprensión de los contenidos a través de definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones (CC3); mostrarse receptivo e interesado en las intervenciones de los estudiantes (CC5) y en la demostración de paciencia en la atención a los estudiantes (CC7) (Ver Gráfico 24).

El área clínica solo mostró un mayor cumplimiento en el elemento CC8 relacionado con el hecho de brindar respuestas a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa (Ver Gráfico 24).



*Gráfico 24.* Observación de los elementos de la Competencia Comunicativa.

Elaborado a partir de los datos recolectados en el formato de observación de las competencias docentes.

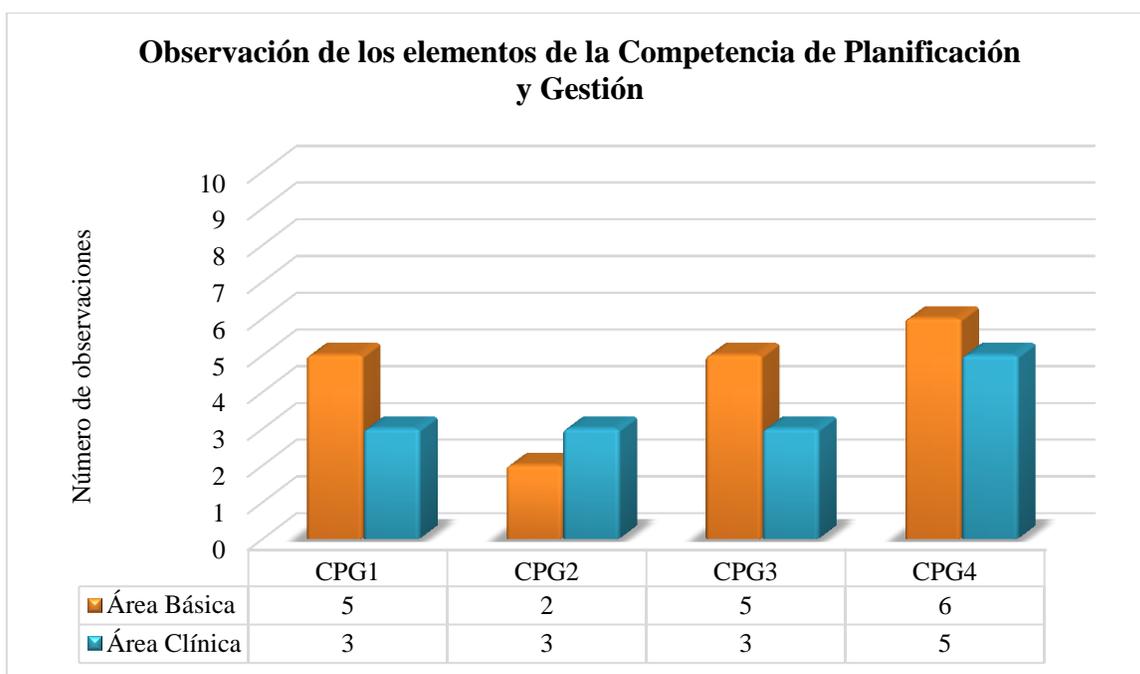
Fuente: Tabla 61.

**3. Competencia de Planificación y Gestión:** en esta competencia fueron observados los 4 elementos que la conforman.

A nivel general, los elementos de esta competencia tuvieron un nivel de observación bajo (entre el 50 y 60% del total de observaciones). El elemento que alcanzó mayor número de observaciones hace referencia al mantenimiento de la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación (CPG4) identificado en 11 observaciones, con un ligero predominio en el área básica (Ver Gráfico 25).

El elemento de competencia menos observado corresponde al diseño de proyectos formativos que propicien en los estudiantes el aprendizaje significativo y la adquisición de competencias a través del análisis de problemas del contexto (CPG2), evidenciado en 5 observaciones, con ligero predominio en el área clínica (Ver Gráfico 25).

Con base en el área académica, de los 4 elementos que conforman esta competencia, 3 de ellos fueron mayormente observados en el área básica, correspondiendo a los siguientes elementos: da a conocer a los estudiantes los objetivos, metodología y evaluación, al inicio de la actividad académica (CPG1); elabora guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar competencias (CPG3) y mantiene la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación (CPG4). El área clínica solo se destaca en el elemento que alcanzó el menor número de observaciones y es el que se relaciona con el diseño de proyectos formativos que propicien en los estudiantes el aprendizaje significativo y la adquisición de competencias a través del análisis de problemas del contexto (CPG2) (Ver Gráfico 25).



*Gráfico 25.* Observación de los elementos de la Competencia de Planificación y Gestión.

Elaborado a partir de los datos recolectados en el formato de observación de las competencias docentes.

Fuente: Tabla 62.

**4. Competencia de Mediación del Aprendizaje:** esta competencia está conformada por 17 elementos de competencia, de las cuales 2 de ellos no pudieron ser observadas (Desarrollan experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula (CMA10) y promoción de la participación en prácticas de atención primaria (CMA11).

Se destaca el elemento de competencia relacionado con la integración en los programas académicos de actividades educativas como prácticas de laboratorio, informes de turno, pase de visita, investigación documental, entre otros (CMA2), ya que fue observado en el 100% de los casos tanto a nivel del área básica como del área clínica. Le siguen en frecuencia, los elementos CMA9 (motivan la búsqueda de información en fuentes seguras) y CMA16 (promoción de bases de datos en salud) con un comportamiento similar en ambas áreas académicas (Ver Gráfico 26).

Llama la atención que el elemento CMA4 referido al desarrollo de actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes, no fue observado en ninguna de las áreas académicas. Aunque el elemento de competencia CMA5 (implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje) fue observado, su manifestación en la práctica docente es muy pobre, siendo un poco más evidente en el área básica que en el área clínica. Se evidenció solo en 4 observaciones (Ver Gráfico 26).

De los 15 elementos que conforman esta competencia, 3 de ellos tienen igual comportamiento en el área básica y en el área clínica (CMA2 Integra en los programas académicos, actividades educativas como prácticas de laboratorio, informes de turno, pase de visita, investigación documental; CMA4 Desarrolla actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes y CMA9 Motivan la búsqueda de información en fuentes seguras). De los 12 elementos restantes, 7 de ellos son mayormente observados en el área clínica y corresponde a los siguientes: empleo de técnicas didácticas y metodologías participativas que favorecen el aprendizaje significativo (CMA1); desarrollo de actividades que promueven el análisis crítico (CMA6); favorece la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación de nuevos contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes (CMA7); favorece la resolución de problemas mediante la integración de los conocimientos brindados por las diferentes disciplinas (CMA8); contextualiza los contenidos de la asignatura a nivel local, regional, nacional e internacional (CMA12); integra la investigación clínica y epidemiológica en su materia (CMA13) y promueve el uso de bases de datos en salud (CMA16) (Ver Gráfico 26).

En el área básica se observa con mayor frecuencia 5 de los 12 elementos restantes, entre los que se encuentran los siguientes: asigna tareas y trabajos que contribuyen al autoaprendizaje y al aprendizaje colaborativo (CMA3); implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje (CMA5); emplea las TIC's como medio que facilita el aprendizaje (CMA14); elabora materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje (CMA15) y utiliza el Aula / Plataforma virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura (CMA17) (Ver Gráfico 26).

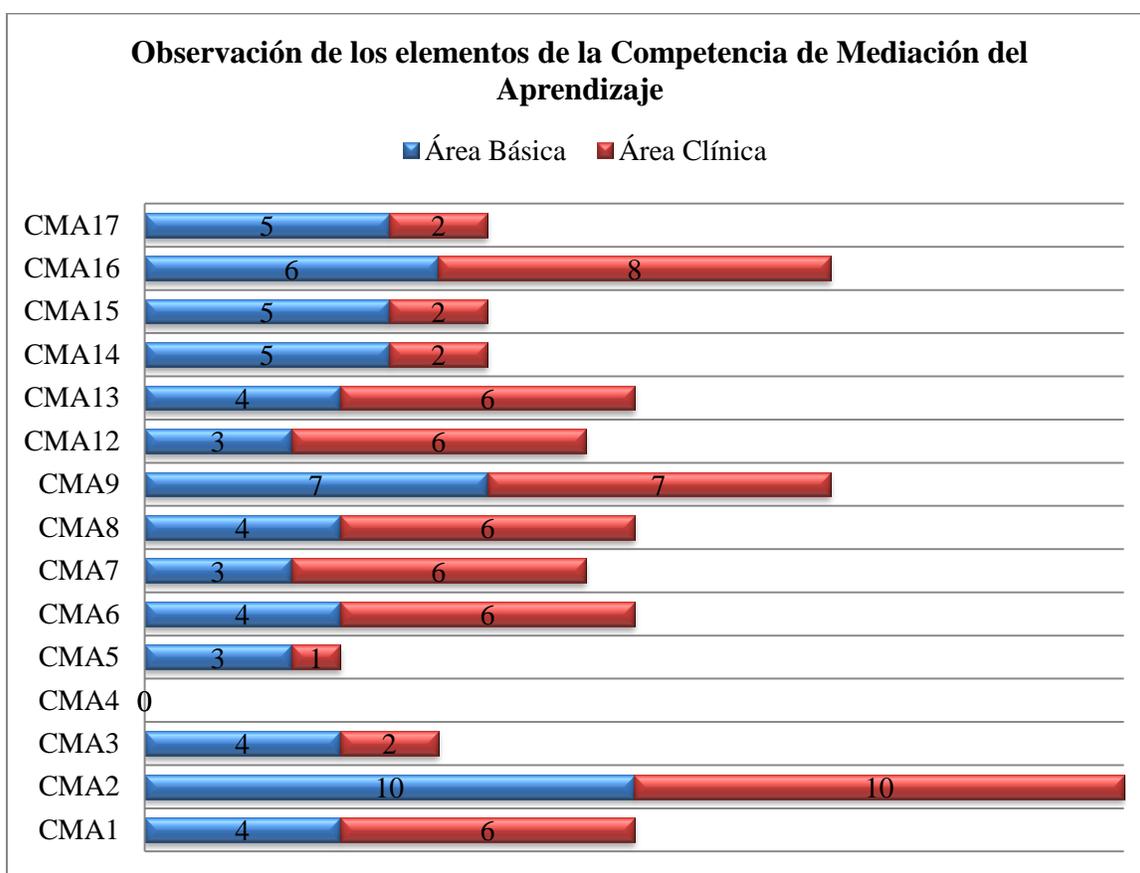


Gráfico 26. Observación de los elementos de la Competencia de Mediación del Aprendizaje.

Elaborado a partir de los datos recolectados en el formato de observación de las competencias docentes.

Fuente: Tabla 63.

**5. Competencia de Disciplinar:** en esta competencia fueron observados los 7 elementos que la conforman.

Los elementos que alcanzaron mayor número de observaciones están relacionados con la demostración de dominio de la asignatura que se imparten (CD1) y con la aclaración de dudas relacionadas con los contenidos de la asignatura (CD5). Ambos elementos fueron observados en el 100% de los casos tanto a nivel del área básica como en el área clínica. Solo fue observado en 5 casos (Ver Gráfico 27).

El elemento de competencia menos observado corresponde a la integración de los contenidos de la asignatura con otras áreas del conocimiento (CD4), con ligero predominio en el área básica (Ver Gráfico 27).

A nivel general, se observa el siguiente comportamiento (Ver Gráfico 27):

- En 2 elementos de competencia existe igual frecuencia de observaciones para el área básica y el área clínica (CMA1 y CMA5 las cuales ya fueron referidas).
- 2 elementos muestran mayor frecuencia en el área básica, correspondiendo a la organización del contenido de la clase de manera entendible (CD3) y a la integración de los contenidos de la asignatura con otras áreas del conocimiento (CD4).
- 3 elementos tienen mayor presencia en el área clínica: presenta contenidos actualizados (CD2); demuestran a través de ejemplos con casos reales, experiencias, situaciones o prácticas de campo, la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional (CD6) y proporciona y orienta el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje (CD7).

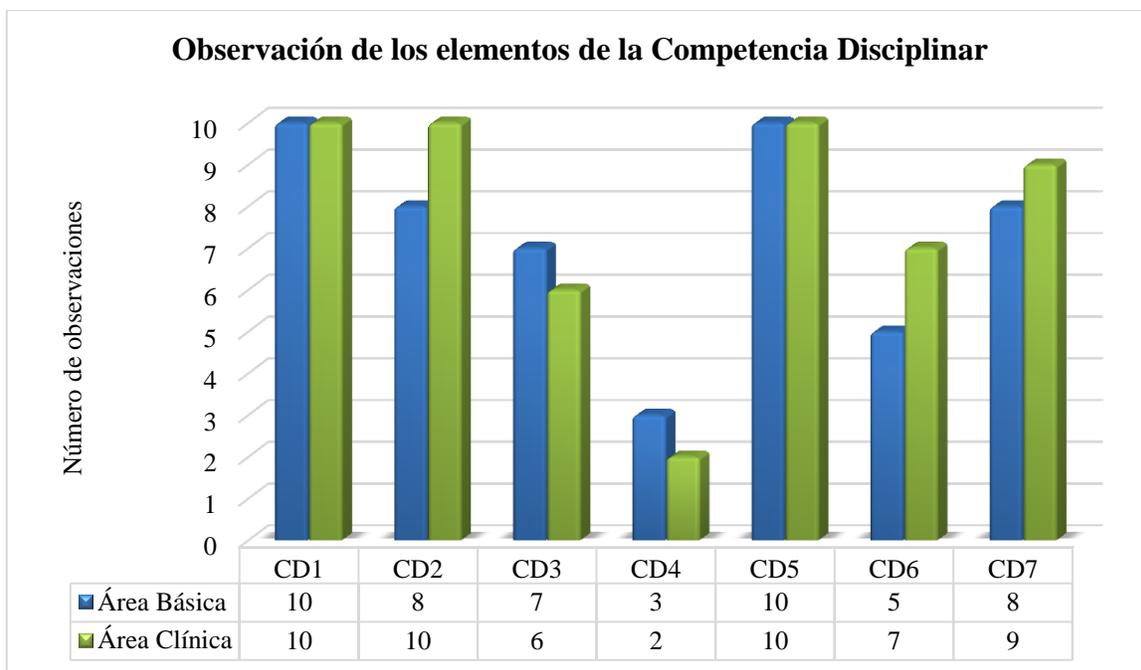


Gráfico 27. Observación de los elementos de la Competencia Disciplinar.

Elaborado a partir de los datos recolectados en el formato de observación de las competencias docentes.

Fuente: Tabla 64.

**6. Competencia en Evaluación:** de los 10 elementos que conforman esta competencia, solo fueron observados 7 elementos ya que 3 de ellos no podían ser verificados en el lugar de observación.

Cabe destacar que esta es una de las competencias menos observadas a nivel general. Su frecuencia de observación es inferior al 50% de todos los casos tanto en el área básica como en el área clínica. Es así, que el elemento que alcanzó mayor número de observaciones está relacionado con el hecho de contar con instrumentos de evaluación válidos y confiables de acorde a los objetivos establecidos (CE2), lo cual solo fue evidenciado en el 25% de los casos observados, con un ligero predominio en el área básica (3 de los 5 casos en los que se evidenció este elemento) (Ver Gráfico 28).

Llama la atención que, además de que las prácticas evaluadoras son deficientes, hay otras que son totalmente inexistentes como es el caso de la autoevaluación y la

coevaluación como formas para complementar la evaluación del estudiante (CE9) (Ver Gráfico 28).

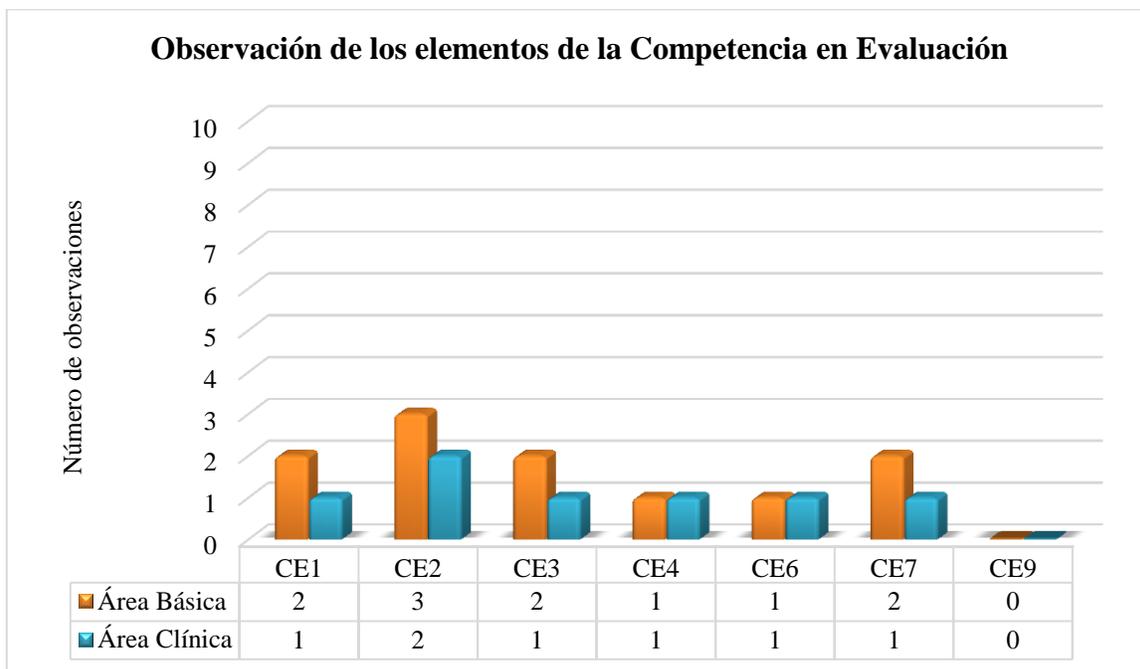


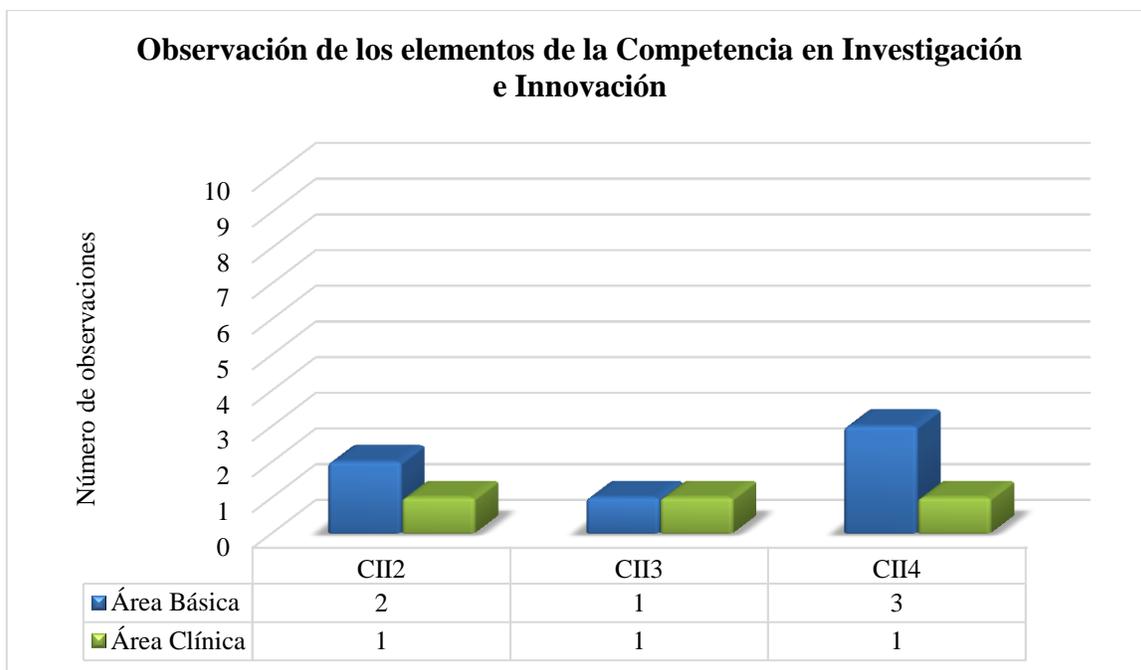
Gráfico 28. Observación de los elementos de la Competencia en Evaluación.

Elaborado a partir de los datos recolectados en el formato de observación de las competencias docentes.

Fuente: Tabla 65.

**7. Competencia en Investigación e Innovación:** esta competencia está conformada por 6 elementos de competencia, pero solo 3 de ellos eran sujetos de observación.

Al igual que la competencia en evaluación, ésta es una de las competencias menos observadas a nivel general. Su frecuencia de observación osciló entre un 10 y 20% del total de casos observados lo cual indica que los 3 elementos observados están pobremente desarrollados tanto en el área básica como en el área clínica. El elemento que alcanzó mayor número de observaciones hace referencia a la orientación y acompañamiento de los estudiantes en sus proyectos de investigación (CII4) con un 20% de observaciones (Ver Gráfico 29).



*Gráfico 29.* Observación de los elementos de la Competencia en Investigación e Innovación.

Elaborado a partir de los datos recolectados en el formato de observación de las competencias docentes.

Fuente: Tabla 66.

### **4.3. Resultados III Fase: Identificación de las brechas entre el modelo docente ideal propuesto y el modelo actual (Triangulación)**

De los diferentes tipos de triangulación, se decidió utilizar para el presente estudio, la triangulación de fuentes o datos y la triangulación metodológica entre métodos y técnicas, donde se combina los métodos cualitativos y cuantitativos, por lo tanto, se habla de una triangulación múltiple dado que se combina dos tipos de triangulación. La triangulación de datos de tipo personal, permite analizar la información proveniente de diferentes fuentes que, en este caso son los docentes y los estudiantes.

Producto de la primera fase de la investigación se obtiene un modelo docente por competencias para el profesorado de Medicina. A partir del consenso de expertos se definen 7 competencias con sus respectivos elementos de competencia los que se encuentran enunciados en el acápite 4.1 (Resultados de la I Fase de la Investigación – Metodología Cualitativa). Posteriormente se pasa a la II Fase de la Investigación con una metodología cuantitativa que permite valorar las competencias docentes definidas en la I Fase de la Investigación.

A partir de los datos que se recogieron por medio del cuestionario aplicado a docentes y estudiantes, así como de lo observado en diferentes actividades de aprendizaje, surgen algunos ejes que son de utilidad para realizar el proceso de contrastación entre las valoraciones de las competencias docentes emitidas a través de la percepción de los docentes y de los estudiantes.

A continuación, se procede a comentar algunos aspectos relativos a la investigación en los que se utiliza dicha estrategia de contrastación:

**1. Competencia Interpersonal:** desde la información que brindan los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes se observa que, aunque la valoración de los diferentes elementos es un poco mayor a partir de la percepción de los docentes, el comportamiento en relación a los elementos que obtienen la mayor o menor valoración es bastante similar.

Con base en los resultados obtenidos, se observa coincidencia a nivel de los elementos mejor valorados por estudiantes y docentes. Entre los elementos de competencia mejor valorados por los estudiantes se destaca en primer lugar la afirmación que indaga sobre el mantenimiento del orden y la disciplina del grupo con una media de 4.23 (CI8), seguido de la aseveración que hace referencia a la asistencia regular de los docentes a clases, alcanzando una media de 4.14 (CI3). En el caso de los docentes se destacan los mismos elementos, pero en orden inverso estando en primer lugar la afirmación relacionada con la asistencia a clases de manera regular (CI3) con una media de 4.5 y en segundo lugar la aseveración que hace referencia al mantenimiento del orden y la disciplina del grupo (CI8) con una media de 4.49. Lo anterior, evidencia una clara coincidencia en la valoración de estos elementos, aunque el orden de valoración sea inverso en ambos grupos de participantes (Ver Gráfico 30).

Aunque ambos grupos participantes son coincidentes en los elementos mejor valorados, a nivel interno de cada elemento, se observan ligeras diferencias en las categorías de valoración asignadas. Es así que en el elemento CI3, por parte de los estudiantes predomina la categoría de frecuentemente y en el caso de los docentes, la escala de siempre. Otro aspecto divergente a nivel de los elementos de competencia, radica en que los estudiantes asignaron además de las categorías antes mencionadas, las categorías de algunas veces y rara vez a diferencia de los docentes que solo asignaron las dos categorías inicialmente mencionadas. Desde la percepción de los estudiantes, las categorías de frecuentemente y siempre predominan en el área básica, mientras que, desde la percepción de los docentes, la categoría de siempre predomina en el área clínica y la categoría de frecuentemente predomina en el área básica (Ver Tabla 23 y 40).

Los elementos de competencia menos valorados por los estudiantes y que alcanzaron promedios (media) inferiores a 3.5 (70% de cumplimiento), corresponde a los siguientes elementos: CI2 Los docentes tratan a todos los alumnos por igual con una media de 3.26; CI10 Los docentes muestran preocupación por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes alcanzando una media de 3.3 y CI11 Los docentes elogian los éxitos y logros de sus estudiantes con 3.39 de promedio. En el caso de los docentes, no se obtuvieron

elementos con valoraciones inferiores a 3.5, siendo los elementos con menor valoración los siguientes: CI11 Elogia los éxitos y logros de sus estudiantes con 3.64 y CI12 Estimula el autoaprendizaje con 3.85. En este caso, a pesar que las valoraciones son superiores, se observa que el elemento CI11 es un aspecto de coincidencia entre ambos grupos de participantes (Ver Gráfico 30).

En el caso del elemento menos valorado, predomina la escala de algunas veces en ambos grupos de participantes. Sólo el 11% de los estudiantes y el 12.6% de los docentes asignaron la valoración de siempre con mayor predominio en el área básica, lo cual fue coincidente en ambos grupos de participantes. Los estudiantes distribuyeron sus valoraciones en las 5 categorías establecidas para dicho estudio, en cambio, la valoración por parte de los docentes, solo utilizó las categorías de siempre, frecuentemente y algunas veces (Ver Tabla 23 y 40).

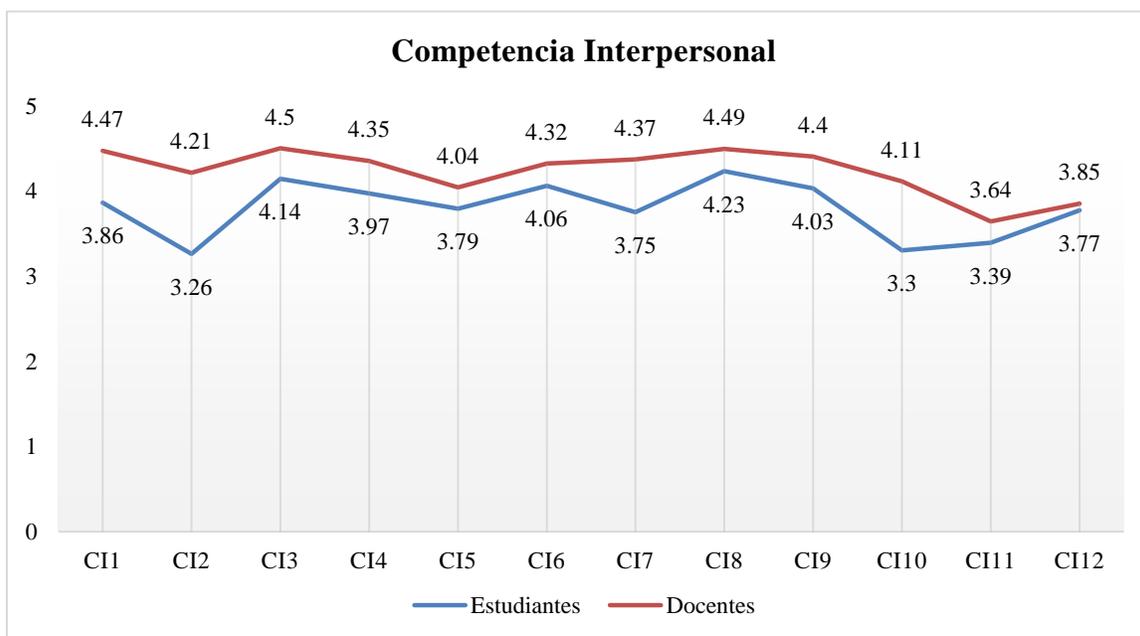


Gráfico 30. Comparación de la valoración de la Competencia Interpersonal por estudiantes y docentes. Elaborado a partir de los datos recolectados a través de los cuestionarios de evaluación de las competencias docentes. Fuente: Tabla 22 y 39.

Si se contrasta la información brindada por los cuestionarios con la información obtenida a partir de la observación no participante, se encuentra que buena parte de lo

planteado anteriormente se confirma. Es así que, entre los elementos de la Competencia Interpersonal con mayor número de observaciones, se encuentran los elementos relacionados con la creación de un clima de empatía y confianza (CI7) y el mantenimiento del orden y la disciplina de su grupo (CI8), este último coincidente con la información obtenida de los cuestionarios. El comportamiento de este elemento es igual en el área clínica y en el área básica.

Los elementos de competencia interpersonal menos observados corresponden a los que se relacionan con el hecho de mostrar interés por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes (CI10) y al reconocimiento de los éxitos y logros de los estudiantes (CI11), siendo éste último coincidente con la información obtenida a través de los cuestionarios.

Los datos expuestos permiten concluir que existe coincidencia entre la información obtenida a través de los cuestionarios y lo que se obtuvo a partir de la observación. El comportamiento de la tendencia de los diferentes elementos que conforman esta competencia es bastante similar en ambos grupos, aunque la valoración brindada por los docentes sea un poco más alta. Lo anterior se demuestra a través de la coincidencia entre los elementos mejor valorados y los pobremente valorados. Por lo tanto, los elementos de esta competencia que deben ser reforzados a través de programas de formación son los siguientes:

- CI2 Los docentes tratan a todos los alumnos por igual (Con base en la valoración de estudiantes)
- CI10 Los docentes muestran preocupación por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes (valoración de estudiantes y observación)
- CI11 Los docentes elogian los éxitos y logros de sus estudiantes (coincidencia entre valoración de ambos grupos participantes y a través de la observación)
- CI12 Estimula el autoaprendizaje (valoración por docentes)

**2. Competencia Comunicativa:** es interesante destacar en esta competencia que el comportamiento de las valoraciones es casi idéntico en ambos grupos de participantes e

inclusive, en algunos elementos se observó una mayor valoración por parte de los estudiantes que de los mismos docentes. El primer punto de coincidencia radica en que esta es una competencia en donde sus 8 elementos tienen promedios superiores a 3.5 (límite inferior) lo cual indica que es una competencia desarrollada en los docentes y apreciada por los estudiantes.

Entre los elementos de competencia mejor valorados, los estudiantes destacan que los docentes utilizan un lenguaje comprensible con una media de 4.24 (CC1) y que los docentes responden a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa con una media de 4.05 (CC8). Lo anterior es coincidente con lo obtenido a partir de las valoraciones de los docentes, con ligeras diferencias en los promedios (CC1 con una media de 4.17 y CC8 con una media de 4.05) (Ver Gráfico 31).

Con relación al elemento CC1, en ambos grupos de participantes predominan las escalas de siempre / frecuentemente. Desde la percepción de los estudiantes y los docentes, la categoría de siempre predomina en el área clínica (Ver Tabla 25 y 43).

Como ya se expresó anteriormente, los elementos de esta competencia alcanzaron medias superiores a 3.5. Los elementos de competencia menos valorados por los estudiantes y docentes son coincidentes para ambos grupos, correspondiendo a los siguientes: los docentes mantienen buena comunicación con los estudiantes (CC6) y los docentes muestran paciencia en la atención a los estudiantes (CC7), ambas con una media de 3.65. A partir de lo encontrado, se observa nuevamente otro aspecto de coincidencia entre ambos grupos de participantes en relación a la valoración de los elementos de esta competencia (Ver Gráfico 31).

En el caso del elemento CC6, predomina la escala de frecuentemente según opinión del 42.1% de los estudiantes, y la escala de algunas veces según percepción del 43.7% de los docentes. Cabe mencionar que la diferencia en la categorización no es marcada entre ambos grupos de participantes. Sólo el 15% de los estudiantes y el 8.7% de los docentes asignaron la valoración de siempre (Ver Tabla 25 y 40).

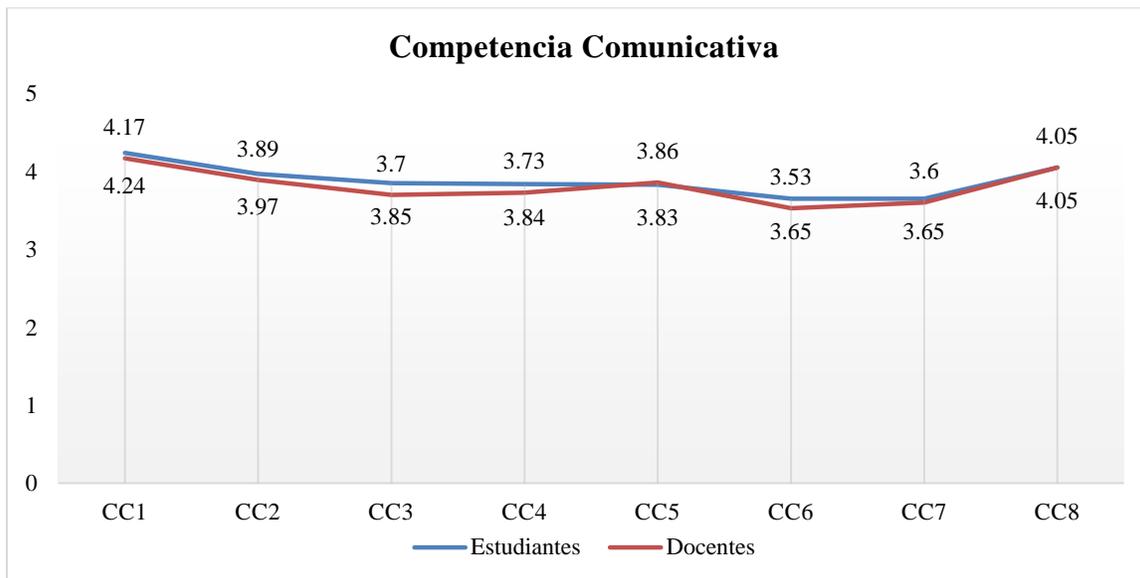


Gráfico 31. Comparación de la valoración de la Competencia Comunicativa por estudiantes y docentes.

Elaborado a partir de los datos recolectados a través de los cuestionarios de evaluación de las competencias docentes. Fuente: Tabla 24 y 42.

Si se contrasta la información brindada por los cuestionarios con la información obtenida a partir de la observación no participante, se encuentra que solo hay coincidencia a nivel del elemento relacionado con el uso de un lenguaje comprensible (CC1) no así con el elemento que hace referencia al hecho de responder las preguntas de forma amplia y completa (CC8). A través de la observación, este segundo lugar lo ocupa el elemento relacionado con el mantenimiento de una buena comunicación con los estudiantes (CC6) lo cual es un aspecto divergente con lo obtenido a través de los cuestionarios en donde este elemento se encuentra entre los menos valorados por docentes y estudiantes.

El elemento de competencia comunicativa menos observado corresponde al hecho de facilitar la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones (CC3), lo cual no es coincidente con la información obtenida a través de los cuestionarios dado que éstos reflejan que los elementos menos valorados por ambos grupos de participantes corresponden al mantenimiento de una buena comunicación con los estudiantes (CC6) y a la demostración de paciencia en la atención a los mismos

(CC7). Cabe expresar que este último elemento, también se encuentra entre los menos observados lo cual reafirma la información encontrada en los cuestionarios.

Lo anterior permite concluir que hay coincidencia parcial entre la información obtenida a través de los cuestionarios y lo que se obtuvo a partir de la observación. El comportamiento de la tendencia de los diferentes elementos que conforman esta competencia es bastante similar en ambos grupos, pero a diferencia de la competencia interpersonal, la competencia comunicativa es un poco mejor valorada por los estudiantes e inclusive hay elementos en que la coincidencia es exactamente igual en ambos grupos de participantes. Llama la atención, el comportamiento divergente que presenta el elemento que hace referencia a la buena comunicación con los estudiantes (CC6), el cual está como uno de los menos valorados por docentes y estudiantes, sin embargo, durante la observación se presenta como uno de los más observados. Cabe expresar que la observación recoge la información de un momento preciso, en cambio los cuestionarios, reflejan el comportamiento rutinario a nivel de cada uno de los elementos.

Con base en los resultados encontrados a través de las diferentes técnicas de investigación, se deduce que los elementos de esta competencia que deben ser reforzados a través de programas de formación son los siguientes:

- CC3 Los docentes facilitan la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones (elemento menos observado)
- CC6 Mantiene una buena comunicación con los estudiantes (por aspectos de divergencia entre los resultados brindados por los cuestionarios y la observación)
- CC7 Muestra paciencia en la atención a los mismos (coincidencia a nivel de cuestionarios y observación)

**3. Competencia de Planificación y Gestión:** desde la información que brindan los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes se observa que, aunque la valoración de los diferentes elementos es un poco mayor a partir de la percepción de los docentes, el

comportamiento en relación a los elementos que obtienen la mayor o menor valoración es bastante similar.

El primer aspecto de coincidencia entre los datos obtenidos a partir de los cuestionarios, radica en el hecho que los cuatro elementos valorados para esta competencia, alcanzaron medias superiores al límite inferior (3.5) en ambos grupos de participantes (Ver Gráfico 32).

Un segundo aspecto de coincidencia radica en que en ambos grupos las competencias con mayor valoración son las mismas (Ver Gráfico 32):

- Los docentes dan a conocer el programa académico al inicio del curso (CPG1) con una media de 4.21 en el caso de los estudiantes y de 4.56 por los docentes.
- Los docentes mantienen la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación (CPG4), alcanzando una media de 3.84 Con base en la opinión de los estudiantes y de 4.16 por los docentes.

En ambos grupos de participantes, predomina la valoración de siempre siendo un poco más alta la proporción de docentes (59.2%) que asignan esta categoría en relación a los estudiantes (48.5%), destacándose que estos porcentajes son mayores en el área básica que en el área clínica con diferencias importantes entre ambas áreas académicas. A diferencia de los estudiantes, los docentes solo utilizaron 3 categorías (siempre, frecuentemente y algunas veces) de las 5 que están planteadas para la valoración de cada elemento (Ver Tablas 27 y 46).

La tercera coincidencia, se presenta a nivel del elemento de competencia menos valorado por ambos grupos y corresponde a la aseveración relacionada con la elaboración de guías de aprendizaje que le permitan al estudiante desarrollar competencias CPG3), con una media de 3.74 por los estudiantes y 3.83 por los docentes (Ver Gráfico 32).

En este caso, predomina la escala de frecuentemente asignado por el 31.8% de los estudiantes y el 39.8% de los docentes. Sólo el 29.2% de los estudiantes y el 21.4% de los docentes asignaron la valoración de siempre con mayor predominio en el área básica, lo cual fue coincidente en ambos grupos de participantes. Los estudiantes distribuyeron sus valoraciones en las 5 categorías establecidas para dicho estudio, en cambio, la valoración por parte de los docentes, solo utilizó las categorías de siempre, frecuentemente y algunas veces (Ver Tabla 27 y 46).

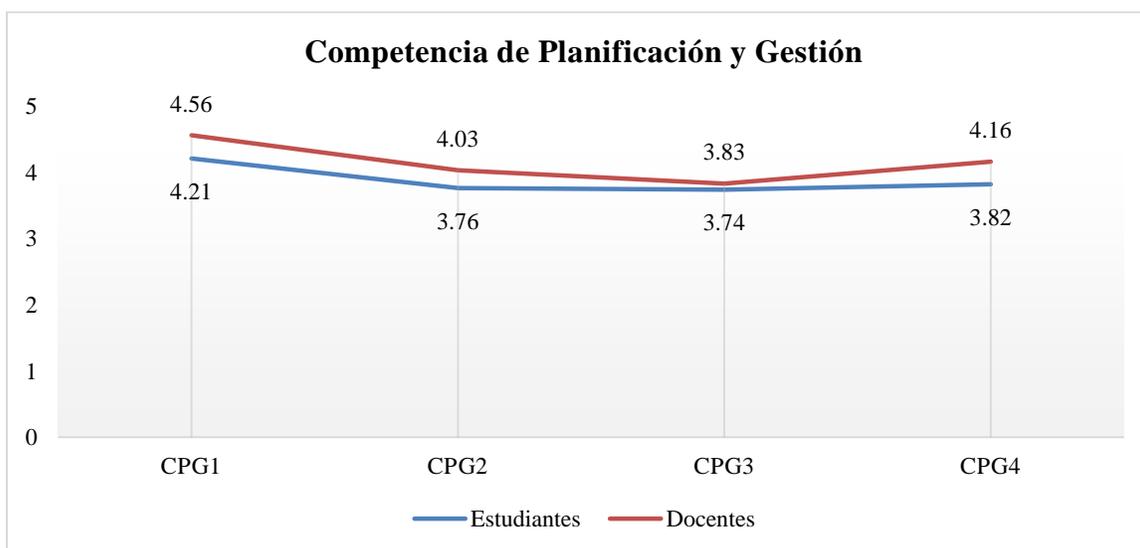


Gráfico 32. Comparación de la valoración de la Competencia de Planificación y Gestión por estudiantes y docentes.

Elaborado a partir de los datos recolectados a través de los cuestionarios de evaluación de las competencias docentes. Fuente: Tabla 26 y 44.

Si se contrasta la información brindada por los cuestionarios con la información obtenida a partir de la observación no participante, se encuentra que buena parte de lo planteado anteriormente se confirma. Es así que, entre los elementos de la Competencia de Planificación y Gestión con mayor número de observaciones, se evidencian los elementos CPG1 (dan a conocer el programa académico al inicio del curso) y CPG4 (mantienen la coherencia entre objetivos, metodología y evaluación), presentándose mayor número de observaciones en el área básica con respecto al área clínica.

El elemento de competencia de planificación y gestión menos observado corresponde al que se relaciona con el hecho de favorecer el aprendizaje mediante el análisis de problemas relacionados con el contexto (CPG2), lo cual no es coincidente con el menos valorado a nivel de los cuestionarios en donde el menos valorado es el elemento relacionado con la elaboración de guías de aprendizaje (CPG3) que aunque no fue el menos observado, se encuentra dentro de los menos observados dentro de esta competencia.

Lo anterior permite concluir que existe coincidencia entre la información obtenida a través de los cuestionarios y lo que se obtuvo a partir de la observación. El comportamiento de la tendencia de los diferentes elementos que conforman esta competencia es bastante similar en ambos grupos, aunque la valoración brindada por los docentes sea un poco más alta. Lo antes expuesto se demuestra a través de la coincidencia entre los elementos mejor valorados y los pobremente valorados. Por lo tanto, los elementos de esta competencia que deben ser reforzados a través de programas de formación son los siguientes:

- GPG2 Los docentes favorecen el aprendizaje mediante el análisis de problemas relacionados con el contexto (divergencia entre resultados del cuestionario y observación)
- CPG3 Los docentes elaboran guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar competencias (coincidencia a nivel de cuestionarios y observación)

**4. Competencia de Mediación del Aprendizaje:** el comportamiento de los resultados de los cuestionarios para ambos grupos es bastante similar, aunque la valoración de los diferentes elementos es un poco mayor a partir de la percepción de los docentes.

A nivel de esta competencia, se encuentra que hay divergencias importantes a nivel de la valoración de los diferentes elementos. A partir de los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes se encontró que, de los 17 elementos valorados, solo uno de ellos obtuvo una media superior a 4 y 5 alcanzaron una media inferior a 3.5. En el caso de los datos obtenidos a partir del cuestionario a docentes, de los 17 elementos de esta competencia, 3 de ellos alcanzaron una media superior a 4 y solo 2 elementos obtuvieron

una media inferior a 3.5. Lo anterior evidencia una mejor percepción del desarrollo de los elementos de esta competencia por parte de los docentes (Ver Tabla 29 y 48).

El primer aspecto de coincidencia entre los datos obtenidos a partir de los cuestionarios, se encuentra a nivel de la competencia mejor valorada para ambos grupos que en este caso, corresponde al elemento relacionado con la motivación para buscar información en fuentes seguras para que luego la organicen e identifiquen lo relevante (CMA9) alcanzando una media de 4.03 a partir de la valoración de los estudiantes y una media de 4.17 por parte de los docentes (Ver Gráfico 33).

En ambos grupos de participantes, predomina la valoración de frecuentemente siendo un poco más alta la proporción de estudiantes (42.5%) que asignan esta categoría en relación a los docentes (41.7%), sin mayores diferencias entre el área básica y el área clínica. A diferencia de los estudiantes, los docentes solo utilizaron 3 categorías (siempre, frecuentemente y algunas veces) de las 5 que están planteadas para la valoración de cada elemento (Ver Tabla 30 y 49).

A nivel de los elementos menos valorados, se presenta la divergencia que a partir de la valoración por parte de los estudiantes se obtuvieron 5 elementos con medias inferiores a 3.5 mientras que, a partir de la valoración por parte de los docentes se obtuvieron solo 2 elementos con medias inferiores a 3.5. Lo anterior vuelve a evidenciar la mayor valoración por parte de los docentes, sin embargo, los 2 elementos menos valorados por los docentes también están identificados dentro de los menos valorados por los estudiantes. Y corresponden a los siguientes (Ver Gráfico 33):

- CMA5 Los docentes implementan estrategias remediales para facilitar el aprendizaje alcanzando una media de 3.06 por parte de los estudiantes y 3.10 por los docentes.
- CMA15 Los docentes elaboran materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje cuya media es de 3.37 en la valoración de los estudiantes y 3.43 en la valoración de los docentes.

En el caso del elemento CMA5, predomina la escala de algunas veces asignado por el 39.1% de los estudiantes y el 57.3% de los docentes. Sólo el 9% de los estudiantes y el 3.9% de los docentes asignaron la valoración de siempre con mayor predominio en el área básica, lo cual fue coincidente en ambos grupos de participantes. Los estudiantes distribuyeron sus valoraciones en las 5 categorías establecidas para dicho estudio, en cambio, la valoración por parte de los docentes no refleja la asignación de la categoría de NUNCA (Ver Tabla 30 y 49).

Respecto al elemento CMA15 predominan las categorías de frecuentemente para los estudiantes (28.8%) y para los docentes la categoría de algunas veces (43.7%), no existiendo en este caso la valoración de nunca (Ver Tabla 30 y 49).

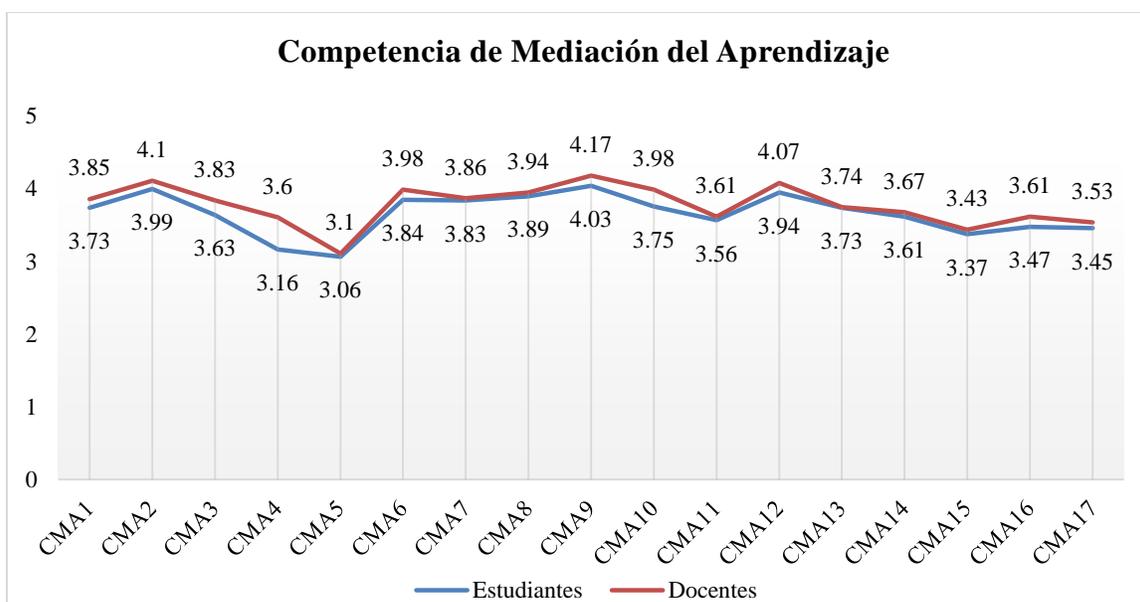


Gráfico 33. Comparación de la valoración de la Competencia de Mediación del Aprendizaje por estudiantes y docentes.

Elaborado a partir de los datos recolectados a través de los cuestionarios de evaluación de las competencias docentes. Fuente: Tabla 29 y 48.

Si se contrasta la información brindada por los cuestionarios con la información obtenida a partir de la observación no participante, se encuentra que algunos elementos son

coincidentes. A nivel de la observación no participante se destacan los siguientes elementos:

- CMA2 Integra en los programas académicos de actividades educativas como prácticas de laboratorio, informes de turno, pase de visita, investigación documental, entre otros, ya que fue observado en el 100% de los casos tanto a nivel del área básica como del área clínica.
- Le siguen en frecuencia, los elementos CMA9 (motivan la búsqueda de información en fuentes seguras) y CMA16 (promoción de bases de datos en salud)

De los 3 elementos antes mencionados, solo 2 de ellos CMA2 (integra en los programas académicos de actividades educativas como prácticas de laboratorio, informes de turno, pase de visita, investigación documental, entre otros) y el CMA9 (motivan la búsqueda de información en fuentes seguras) son coincidentes con los resultados obtenidos a través de los cuestionarios.

Respecto a los elementos menos valorados, el elemento CMA4 referido al desarrollo de actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes, no fue observado en ninguna de las áreas académicas, lo cual es coincidente con los resultados derivados de la valoración de los estudiantes en donde constituye uno de los elementos con una menor valoración.

Otro punto de coincidencia se refleja a nivel del elemento CMA5 (implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje) que, aunque fue observado su manifestación en la práctica docente es muy pobre, siendo un poco más evidente en el área básica que en el área clínica. Esto se reafirma cuando a nivel de los cuestionarios, se encuentra que es uno de los elementos menos valorado por estudiantes y docentes.

Con respecto al elemento CMA15 (Los docentes elaboran materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje) es uno de los puntos coincidentes a nivel de los resultados de cuestionarios y de observación.

Con base en lo expuesto se puede concluir que hay puntos de coincidencia entre las valoraciones obtenidas a través de los cuestionarios y de la observación. El comportamiento de la tendencia de los diferentes elementos que conforman esta competencia es bastante similar en ambos grupos, aunque la valoración brindada por los docentes sea un poco más alta. Lo anterior se demuestra a través de la coincidencia entre los elementos mejor valorados y los pobremente valorados. Por lo tanto, los elementos de esta competencia que deben ser reforzados a través de programas de formación son los siguientes:

- CMA4 Los docentes desarrollan actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes (evidenciado a través de la valoración de los estudiantes y la observación)
- CMA5 Los docentes implementan estrategias remediales para facilitar el aprendizaje (reflejado en los resultados de los cuestionarios de estudiantes, docentes y en la observación)
- CMA15 Los docentes elaboran materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje (evidenciado en los resultados de los cuestionarios de estudiantes, docentes y en la observación)
- CMA 16 Los docentes promueven el uso de bases de datos en salud (resultados de cuestionario de estudiantes)
- CMA17 Los docentes utilizan el Aula / Plataforma virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura (resultados de la valoración de estudiantes y la observación)

**5. Competencia Disciplinar:** de manera general esta es una de las competencias mejor valoradas por los diferentes grupos participantes en el estudio. La tendencia en la valoración de los diferentes elementos es bastante similar, aunque la valoración sea un poco más elevada a partir de la percepción de los docentes.

El primer aspecto de coincidencia entre los datos obtenidos a partir de los cuestionarios, radica en el hecho que todos los elementos valorados para esta competencia,

alcanzaron medias superiores al límite inferior (3.5) en ambos grupos de participantes (Ver Gráfico 34).

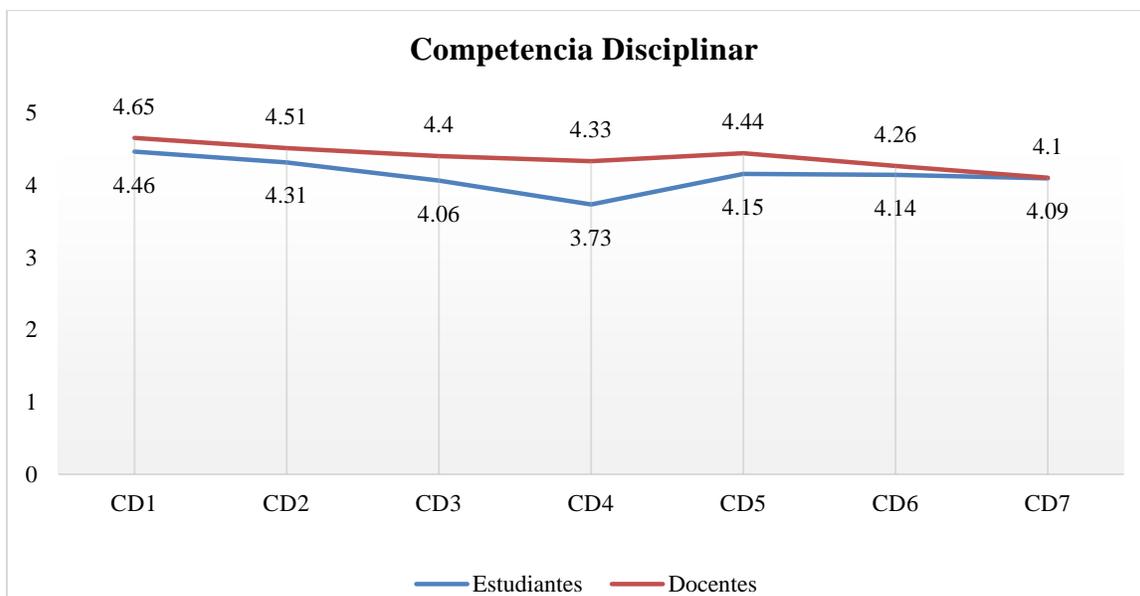
Un segundo aspecto de coincidencia, se encuentra que en ambos grupos las competencias con mayor valoración son las mismas (Ver Gráfico 34):

- CD1 Los docentes muestran dominio de las asignaturas que imparten con una media de 4.46 según valoración de los estudiantes y 4.65 por valoración de los docentes.
- CD2 Los docentes presentan contenidos actualizados con una media de 4.31 por los estudiantes y 4.51 por los docentes

Para el elemento CD1, en ambos grupos de participantes predomina la valoración de siempre, siendo un poco más alta la proporción de docentes (65%) que asignan esta categoría en relación a los estudiantes (53.2%), destacándose que estos porcentajes son mayores en el área básica que en el área clínica con diferencias importantes entre ambas áreas académicas. A diferencia de los estudiantes, los docentes solo utilizaron 2 categorías (siempre, frecuentemente) para valorar este elemento, mientras los estudiantes utilizaron 4 siendo la única escala que no emplearon la de nunca (Ver Tabla 33 y 52).

Para el elemento CD2, se observa una divergencia interna ya que a nivel de los estudiantes predomina la escala frecuentemente y según la valoración de los docentes, predomina la categoría de siempre (Ver Tabla 33 y 52).

En relación al elemento de competencia disciplinar con menor valoración, se encuentra una discordancia ya que para los estudiantes lo constituye el elemento que hace referencia a la integración de las asignaturas con otras áreas del conocimiento (CD4), mientras para los docentes, es el elemento relacionado con el hecho de proporcionar y orientar el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje (CD7). Ambos con un comportamiento similar entre las áreas académicas (Ver Gráfico 34).



*Gráfico 34.* Comparación de la valoración de la Competencia Disciplinar por estudiantes y docentes. Elaborado a partir de los datos recolectados a través de los cuestionarios de evaluación de las competencias docentes. Fuente: Tabla 32 y 51.

Si se contrasta la información brindada por los cuestionarios con la información obtenida a partir de la observación no participante, se encuentra que algunos elementos son coincidentes. Las coincidencias se establecen a nivel de los siguientes elementos:

- A nivel de los elementos mejor valorados por los resultados del cuestionario se observa que, el elemento CD1 (Los docentes muestran dominio de las asignaturas) también fue observado en el 100% de los casos tanto a nivel del área básica como del área clínica. Con respecto al elemento CD2 (Presenta contenidos actualizados) también es coincidente con lo observado ya que se evidenció en el 90% de los casos.
- Con respecto a los elementos menos valorados por los resultados del cuestionario, el CD4 (Integración con otras áreas del conocimiento) también fue el elemento menos observado.

La información obtenida permite concluir que hay puntos de coincidencia entre las valoraciones obtenidas a través de los cuestionarios y de la observación. El comportamiento

de la tendencia de los diferentes elementos que conforman esta competencia es bastante similar en ambos grupos, aunque la valoración brindada por los docentes sea un poco más alta. Lo anterior se demuestra en este caso a través de la coincidencia entre los elementos mejor valorados, no así en los pobremente valorados. Por lo tanto, los elementos de esta competencia que deben ser reforzados a través de programas de formación son los siguientes:

- CD4 que hace referencia a la integración de las asignaturas con otras áreas del conocimiento (evidenciado a través de las valoraciones de los estudiantes y la observación)
- CD7 relacionado con el hecho de proporcionar y orientar el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje (evidenciado a través de las valoraciones de los docentes).

**6. Competencia de Evaluación:** esta competencia es una de las que presenta valoraciones que indican que está poco desarrollada. La tendencia en la valoración de los diferentes elementos es bastante similar, siendo la valoración un poco más elevada a partir de la percepción de los docentes.

Los resultados obtenidos para esta competencia, evidencian que hay divergencias importantes a nivel de la valoración de los diferentes elementos. A partir de los resultados del cuestionario a estudiantes se encontró que, de los 10 elementos valorados, 3 de ellos obtuvieron una media superior a 3.5 pero ninguno fue superior a 4. Por el contrario, en las valoraciones derivadas de los docentes de los 10 elementos valorados 6 alcanzaron medias por encima al límite inferior y 1 de ellos alcanzó una media por encima de 4. Lo anterior evidencia una mejor percepción del desarrollo de los elementos de esta competencia por parte de los docentes, aunque el desarrollo integral de la competencia no es satisfactorio (Ver Tabla 34 y 54).

Con respecto a los elementos mejor valorados, se encuentra que hay coincidencia en 2 de ellos (Ver Gráfico 35):

- CE6 Los docentes dan a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados con fines pedagógicos con una media de 3.62 a partir de la valoración de los estudiantes y 3.84 por los docentes.
- CE8 Los docentes complementan el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa, con una media de 3.58 brindado por los estudiantes y 4.3 por los docentes

Con respecto al elemento CE6, en ambos grupos de participantes predomina la valoración de frecuentemente, siendo un poco más alta la proporción de docentes (54.4%) que asignan esta categoría en relación a los estudiantes (49.8%), con predominio importante a nivel del área básica en comparación con el área clínica. En este particular, los docentes no asignaron la escala de nunca a diferencia de los estudiantes que si la utilizaron para valorar este elemento (Ver Tabla 35 y 55).

En relación al elemento CE8, en ambos grupos de participantes predomina la valoración de frecuentemente, siendo un poco más alta la proporción de docentes (69.9%) que asignan esta categoría en relación a los estudiantes (49.4%), con ligero predominio a nivel del área básica. En el caso de los estudiantes, ellos utilizaron las 5 escalas para valorar este elemento a diferencia de los docentes que solo utilizaron las escalas de frecuentemente y siempre (Ver Tabla 35 y 55).

A nivel de los elementos menos valorados, se presenta la divergencia que a partir de la valoración por parte de los estudiantes se obtuvieron 7 elementos con medias inferiores a 3.5 mientras que, a partir de la valoración por parte de los docentes se obtuvieron solo 4 elementos con medias inferiores a 3.5. Lo anterior vuelve a evidenciar la mayor valoración por parte de los docentes, sin embargo, los 4 elementos menos valorados por los docentes también están identificados dentro de los 7 elementos menos valorados por los estudiantes, correspondiendo a los siguientes (Ver Gráfico 35):

- CE1 Los docentes realizan evaluación diagnóstica, con una media de 2.93 por parte de los estudiantes y 3.01 por los docentes
- CE4 Los docentes brindan oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación, al revisar y devolver los trabajos corregidos con instrucciones para su mejora, con una media de 2.95 brindada por los estudiantes y 3.33 por los docentes
- CE9 Los docentes utilizan la autoevaluación y la coevaluación para complementar la evaluación del estudiante, con una media de 1.99 por asignación de las valoraciones de los estudiantes y 2 por los docentes
- CE10 Los docentes reflexionan sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes, con una media de 2.76 brindada por los estudiantes y 3.21 por parte de los docentes

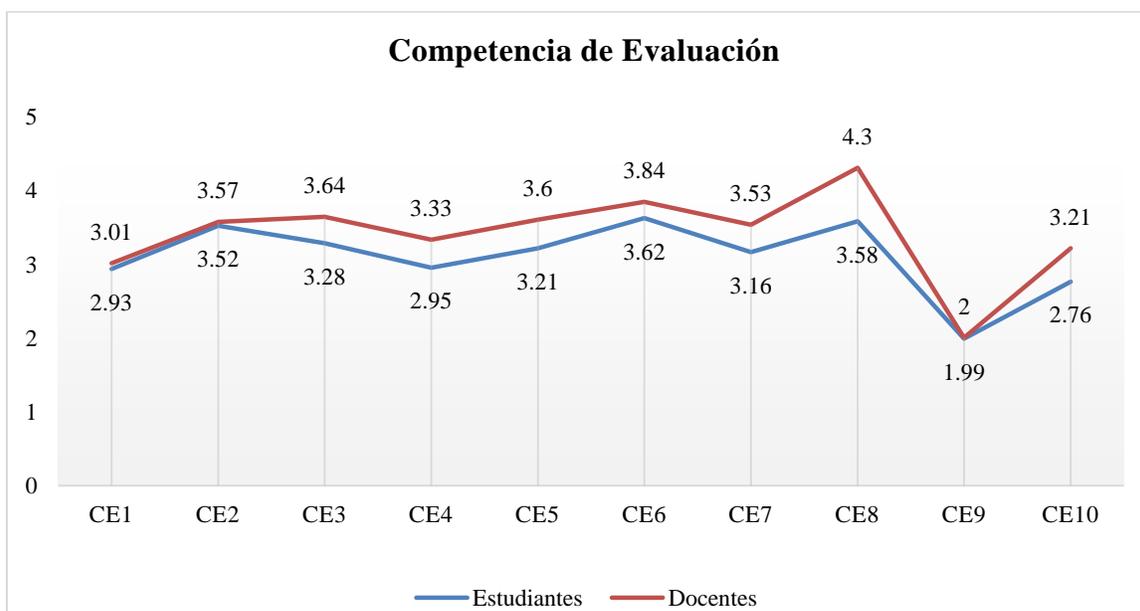


Gráfico 35. Comparación de la valoración de la Competencia de Evaluación por estudiantes y docentes. Elaborado a partir de los datos recolectados a través de los cuestionarios de evaluación de las competencias docentes. Fuente: Tabla 34 y 54.

Los resultados derivados de los cuestionarios brindan una valoración baja a la mayoría de los elementos de esta competencia. Por su parte, la observación no participante encuentra que es una de las competencias menos observadas a nivel general. Lo anterior reafirma los resultados del cuestionario e indica que esta competencia está pobremente

desarrollada ya que la frecuencia de observación de cada elemento está por debajo del 50% del total de casos observados.

Los resultados planteados permiten concluir que existe una fuerte coincidencia entre los resultados encontrados a través del cuestionario de valoración de competencias y la observación. El comportamiento de la tendencia de los diferentes elementos que conforman esta competencia es bastante similar en ambos grupos, aunque la valoración brindada por los docentes sea un poco más alta. Lo anterior se demuestra en este caso a través de la coincidencia entre los elementos mejor valorados y los menos valorados.

Aunque hay algunos elementos que alcanzaron medias por encima del límite inferior, estos no tienen valoraciones satisfactorias, por lo que esta competencia debe ser retomada para ser integrada en los programas de formación y capacitación docente.

**7. Competencia de Investigación e Innovación:** al igual que la competencia en evaluación, esta competencia también representa un reto para llegar a constituir un verdadero docente del siglo XXI. Aunque solo se valoraron 6 elementos de competencia, a partir de la valoración de los estudiantes, ninguno alcanzó el valor límite (media) de 3.5 equivalente a un 70% de cumplimiento. En el caso de los docentes, la valoración es un poco superior, en donde 5 de los 6 elementos estuvieron por encima de 3.5 sin embargo, los valores alcanzados están ligeramente por encima del límite inferior lo cual indica su pobre desarrollo.

En relación al elemento mejor valorado, se observa que por parte de los estudiantes ninguno de los elementos obtuvo una valoración adecuada. Por parte de los docentes, el elemento mejor valorado corresponde al que se relaciona con la orientación y acompañamiento de los estudiantes en sus proyectos de investigación (CII4) con una media de 3.58 sin mayores diferencias entre el área básica y el área clínica (Ver Gráfico 36).

A nivel del elemento de competencia menos valorado existe coincidencia entre las valoraciones de los estudiantes y los docentes correspondiendo a la CII5 que hace

referencia a la participación de los docentes en proyectos de investigación que den respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa (Ver Gráfico 36).

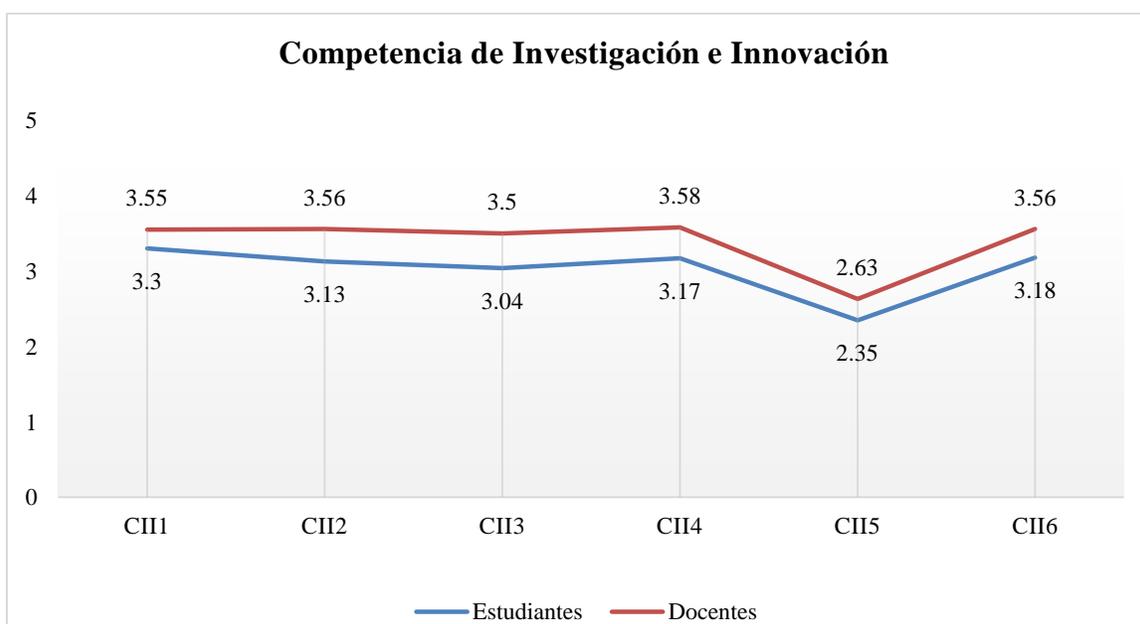


Gráfico 36. Comparación de la valoración de la Competencia de Investigación e Innovación por estudiantes y docentes.

Elaborado a partir de los datos recolectados a través de los cuestionarios de evaluación de las competencias docentes. Fuente: Tabla 36 y 57.

Los resultados derivados de los cuestionarios brindan una valoración baja a todos los elementos de esta competencia. Por su parte, la observación no participante encuentra que es una de las competencias menos observadas a nivel general. Lo anterior reafirma los resultados del cuestionario e indica que esta competencia está pobremente desarrollada ya que la frecuencia de observación de cada elemento está por debajo del 20% del total de casos observados.

Con base en los resultados expuestos, se concluye que existe una fuerte coincidencia entre los resultados encontrados a través del cuestionario de valoración de competencias y la observación. El comportamiento de la tendencia de los diferentes elementos que

conforman esta competencia es bastante similar en ambos grupos, aunque la valoración brindada por los docentes sea un poco más alta.

Aunque hay un elemento que alcanzó una media por encima del límite inferior, éste no tiene una valoración satisfactoria, por lo que esta competencia debe ser retomada para ser integrada en los programas de formación y capacitación docente.

### **Resumen de la Valoración de las Competencias Docentes por estudiantes y docentes**

Como se expresó anteriormente, producto de la fase de consenso por parte de los expertos se definieron 7 competencias docentes cada una con sus respectivos elementos de competencia. Con base en los resultados brindados por los cuestionarios de valoración de las competencias docentes se obtiene lo siguiente:

- Amplia coincidencia entre las competencias que alcanzaron medias por encima de 3.5 (equivalente a un 70%), correspondiendo a 5 competencias de las 7 que están propuestas (Ver Gráfico 37).
- Aunque hay coincidencia en las competencias mejor valoradas, existe divergencia en relación al orden según las medias alcanzadas por cada competencia. El orden según valoración de cada uno de los grupos participantes es el siguiente:

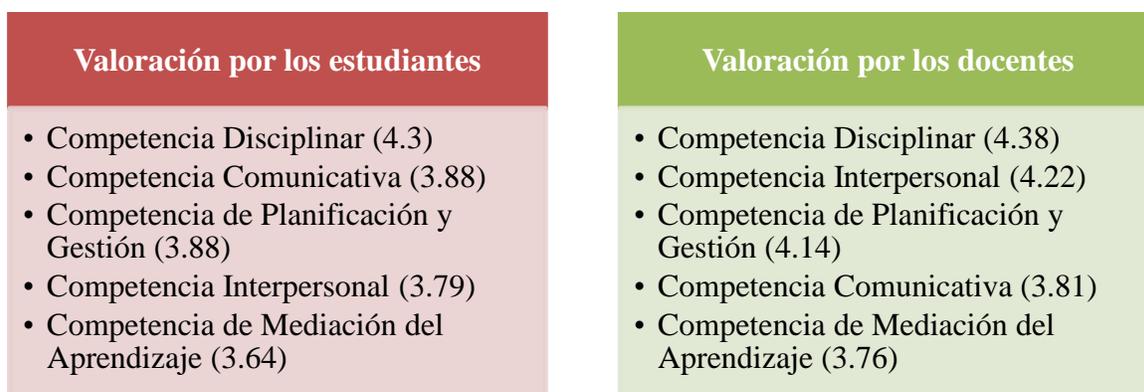


Figura 11. Comparación de las Competencias Docentes

- Es interesante destacar la valoración que asignan los estudiantes a la Competencia Interpersonal en contraste con el lugar que asignan los docentes. Lo anterior es coincidente con uno de los primeros resultados obtenidos de la primera circulación de la Técnica Delphi y que corresponde a la I Fase de la Investigación, en donde se les solicita a los estudiantes que identifiquen lo que tendría que saber, saber hacer y saber ser, para un docente de Medicina. En este caso, antes que las habilidades disciplinares, los estudiantes destacan en primer lugar, elementos relacionados con la competencia interpersonal (respetuoso, ético, amable, sociable, responsable, disciplinado, puntual, entre otros), en cambio para los docentes se destacaba en primera instancia, las habilidades disciplinares (Ver Tabla 19).
- En relación a las competencias que tienen medias por debajo del límite inferior, se encuentra coincidencia entre ambos grupos de participantes y se corresponden con la Competencia de Evaluación con 3.1 por parte de los estudiantes y 3.4 por parte de los docentes; y la Competencia de Investigación e Innovación con 3.02 Con base en la valoración asignada por los estudiantes y 3.4 por parte de los docentes.

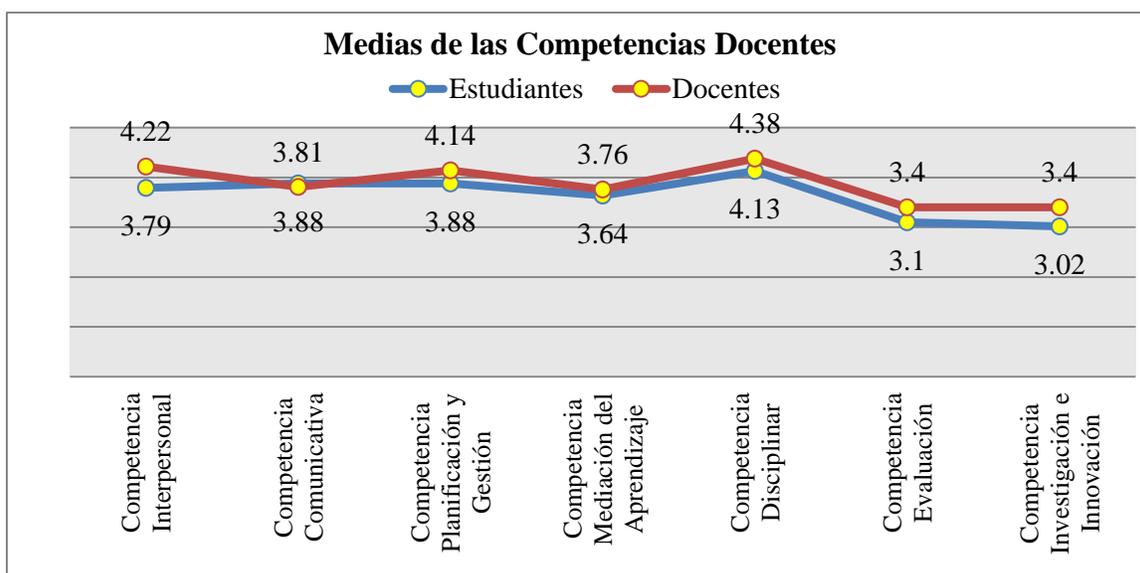


Gráfico 37. Valoración General de las Competencias Docentes por estudiantes y docentes.

Elaborado con datos obtenidos a través del cuestionario de evaluación de las competencias docentes por estudiantes y docentes de Medicina.

## **Brechas entre el Modelo docente ideal propuesto y el Modelo docente actual**

En esta fase de la investigación se determinan las brechas en materia de competencias docentes, la cual consiste en la evaluación del nivel actual de competencias con el propósito de determinar las brechas o diferencias existentes respecto al nivel de dominio requerido para el buen desempeño definido en los perfiles de competencia.

Partiendo del Modelo Ideal propuesto, se procede a comparar el nivel de dominio real de la competencia con el nivel de dominio requerido y si el dominio real es menor al dominio requerido se establece que hay una brecha, lo cual justifica la necesidad de desarrollar planes de formación o de capacitación con fines de la mejora de la calidad docente.

Para identificar las brechas entre el Modelo docente propuesto y el Modelo docente actual, se procedió a cualificar los diferentes elementos de cada competencia a partir de las medias obtenidas, determinando como límite inferior una media de 3.5 lo que es equivalente a un 70% de desempeño de dicho elemento de competencia. La escala de valoración utilizada se menciona en el acápite 3.9 de Análisis de Resultados:

<p><b>Categoría 5: Sobresaliente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Definición: Todos los elementos asociados a la competencia se evidencian siempre en el desempeño del evaluado y se manifiesta en todos los contextos.</li> <li>•Interpretación: Competencia desarrollada al 100%, significa que muestra total dominio de la conducta, puede ejecutarla sin supervisión y enseñarla a los demás. Indica una práctica que se desarrolla conforme a lo descrito en el modelo ideal. Se considera una fortaleza por lo que la experiencia debe ser compartida con otros (buenas prácticas docentes)</li> </ul>
<p><b>Categoría 4: Satisfactorio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Definición: Todos o casi todos los elementos asociados a la competencia se evidencian frecuentemente y se manifiestan en muchas situaciones.</li> <li>•Interpretación: competencia desarrollada al 75%, significa que se muestra competente en la mayoría de las situaciones, pero aún puede desarrollar ciertos comportamientos. Indica una práctica que ha logrado desempeñarse cercanamente a lo señalado en el modelo ideal. Se considera una fortaleza pero puede ser mejorado.</li> </ul>
<p><b>Categoría 3: En Desarrollo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Definición: Algunos de los elementos asociados a la competencia se evidencian algunas veces y se manifiestan solo en algunas situaciones.</li> <li>•Interpretación: competencia desarrollada al 50%, significa que se encuentra dentro del estándar mínimo establecido, pero puede mejorar y fortalecer el desempeño. Indica una práctica que se distancia de lo sugerido en el modelo ideal, pero que en sí misma se convierte en una oportunidad de mejora.</li> </ul>
<p><b>Categoría 2: Elemental</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Definición: Los elementos asociados a la competencia se evidencian con muy poca frecuencia (rara vez / casi nunca) y se manifiestan en muy pocas situaciones.</li> <li>•Interpretación: competencia desarrollada al 25 %, significa que el evaluado aun no domina la competencia, existen múltiples conductas que pueden mejorar y desarrollar. Indican que su desempeño es básico y por lo tanto, el proceso de mejora implica un trabajo más intenso de tal manera que de forma progresiva se acerque a los niveles superiores.</li> </ul>
<p><b>Categoría 1: No Satisfactorio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Definición: Los elementos asociados a la competencia no se evidencian en el desempeño del evaluado.</li> <li>•Interpretación: competencia no desarrollada. Indican que su desempeño es deficiente, y por lo tanto, el proceso de mejora implica un trabajo más intenso de tal manera que de forma progresiva se acerque a los niveles superiores.</li> </ul>

Figura 12. Parámetros para la Cualificación de las Competencias Docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo definido anteriormente y tomando como punto de partida las valoraciones de los estudiantes, las brechas identificadas por cada competencia, son las siguientes:

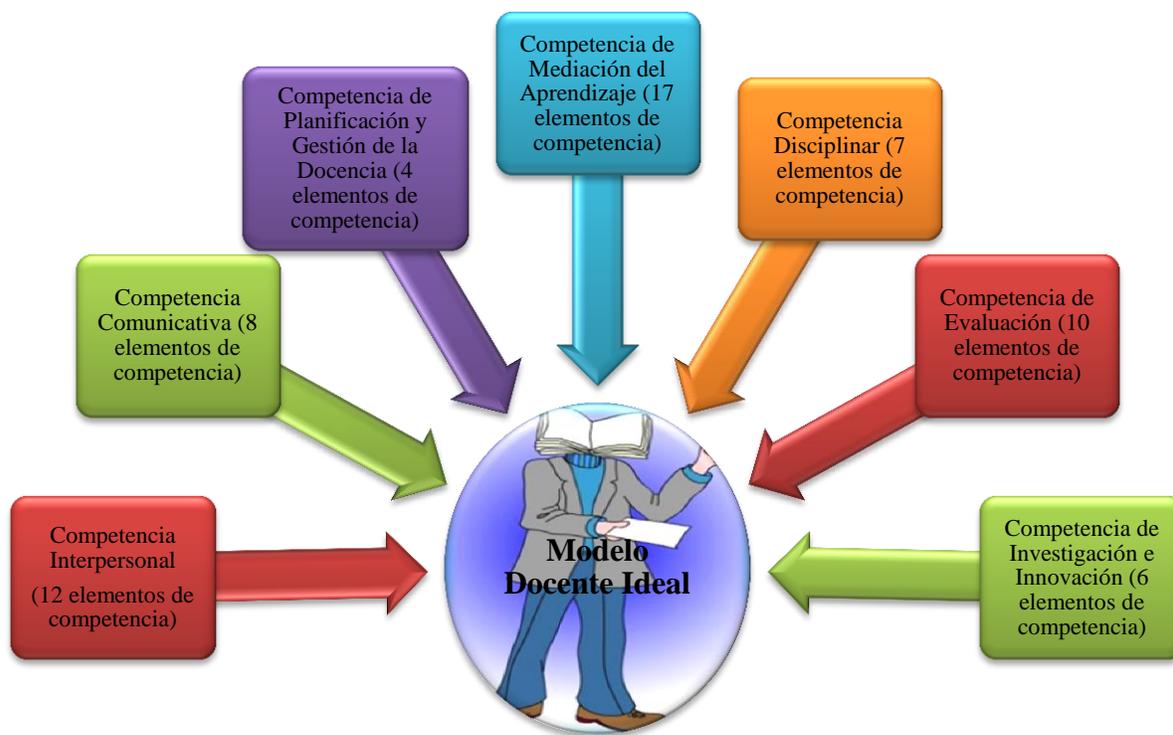


Figura 12. Modelo Docente Ideal.  
 Nota. Elaboración propia.

Tabla 19 Elementos a mejorar a nivel de las competencias docentes.

Competencia	Número de elementos	Elementos a mejorar
Interpersonal	12	4
Comunicativa	8	3
De planificación y gestión de la docencia	4	2
De mediación del aprendizaje	17	5
Disciplinar	7	2
De evaluación	10	Todos
De investigación e Innovación	6	Todos

Nota. Elaboración propia.

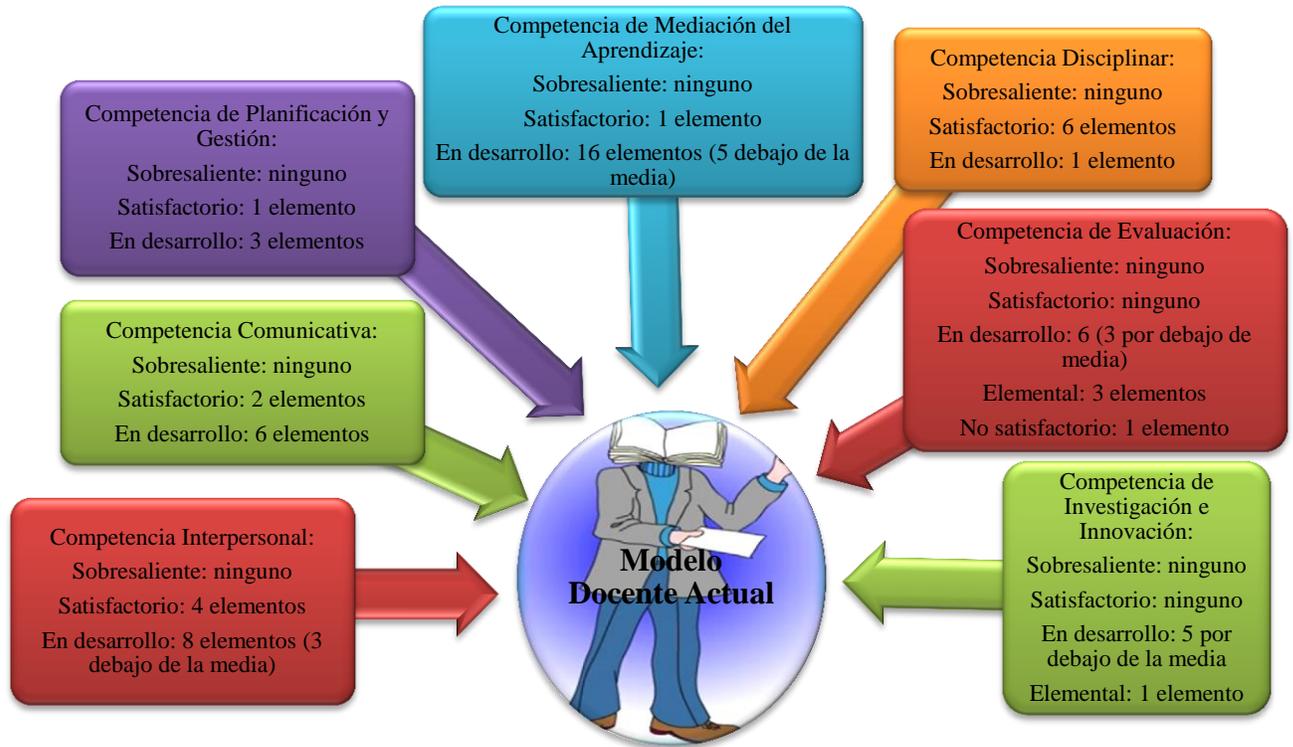


Figura 13. Modelo Docente Actual.  
**Nota.** Elaboración propia.

#### 4.4. Discusión

Retomando lo planteado a nivel teórico es importante destacar que, el cambio de paradigma en el proceso de enseñanza aprendizaje ha conllevado a la definición de un nuevo modelo en donde se contempla el perfil y las competencias profesionales docentes necesarios para lograr una transformación pedagógica y educativa. Ante esta perspectiva, el docente debe ser innovador y capaz de transformar su propio proceso de formación en un espacio de indagación, que utilice estrategias y recursos apropiados para la promoción de aprendizajes significativos en sus estudiantes (Morales & Varela, 2015; Salazar & Tobón, 2018).

Este proceso implica un cambio radical en la forma de actuación de estudiantes y docentes. Ejea (2007) plantea que este transitar del modelo tradicional hacia el nuevo modelo conlleva a que los docentes generen cambios en tres dimensiones: 1. Mejoramiento

de la preparación, reflexión y autoevaluación; 2. Desaprender la forma en que se concibe a los estudiantes y 3. Modificar las prácticas docentes.

Debido a lo antes expuesto, es oportuno discutir aquellos resultados críticos que se han encontrado a partir de la información recolectada con el fin de realizar algunas propuestas para su mejora. Es así, que esta discusión tendrá como base lo planteado a nivel teórico y lo encontrado en los resultados, centrándose en dos ejes:

1. Discusión en relación a la propuesta de las competencias docentes
2. Discusión de la valoración de las diferentes competencias propuestas

#### **4.4.1 Discusión en relación a la propuesta de las competencias docentes**

Una preocupación constante en toda institución educativa de nivel superior es el establecimiento, revisión y actualización constante de los perfiles del estudiante, sin embargo, se deja de lado el perfil del docente, lo cual debería ser uno de los ejes fundamentales y estar en constante revisión y actualización en función de las necesidades que van surgiendo y de las características de la sociedad demandante.

Al respecto, Hirsh (2014) refiere lo siguiente:

Contar con un perfil basado en competencias supone sincerar el rol del docente en la formación que se busca alcanzar en los estudiantes, una formación integral que prepare ciudadanos capaces de enfrentarse a las nuevas exigencias del siglo XXI, ciudadanos autónomos, preocupados por su entorno y por el desarrollo de la sociedad. (p.6)

Para realizar la evaluación de las competencias se hacía necesario partir de un modelo de referencia del docente deseado, para tal fin, se requería esbozar un perfil por competencias docentes. En la literatura sobre competencias y perfiles se pueden encontrar

diferentes planteamientos que varían en relación al grado de detalle de cada competencia o respecto a su clasificación.

En el presente estudio, el sustento teórico para la selección de las competencias del profesor de medicina está dado por las propuestas realizadas por Zabalza (2003), Perrenoud (2004), Tobón (2010) y el Grupo Interuniversitario de Formación Docente de las Universidades Catalanas dentro del EEES (2011) para la conformación de las competencias genéricas; y las propuestas de la UNAM (2008) y AMFEM (Aguirre, et. al, 2012) para la definición de las competencias específicas para la carrera de Medicina.

En este caso, una vez revisada las propuestas de diversos autores y habiendo establecido un consenso a nivel de los expertos de la carrera de Medicina, se identificaron un conjunto de competencias docentes considerando dos niveles: Nivel 1: Competencia y, Nivel 2: Elemento de competencia.

A pesar del grado de detalle que se pretende alcanzar, se debe tener en cuenta que esta propuesta no es en ningún sentido cerrada, sino un primer acercamiento a su discusión y evaluación, pues se trata de un proceso siempre perfectible y, por lo tanto, abierto. Se está consciente de que pueden ser consideradas como competencias mínimas, sin embargo, su evaluación es parte de un proceso que sirve para identificar a aquellos profesores que cuentan con diferentes competencias en su quehacer docente (docente competente).

El punto de coincidencia radica en que todas las propuestas afirman que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento:

- El conocimiento del contenido de la asignatura (conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina)
- El conocimiento pedagógico general (conocimiento y creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico)

Para este caso particular, Jara, Díaz y Zapata (2015), destacan que el docente en medicina es un profesor universitario y su papel como tal es notable en la medida que se acepta como un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza. Debido a eso, los profesores de medicina deben incluir en su perfil profesional no solo competencias científicas y metodológicas, sino también competencias específicas de la labor docente que son coincidentes con las planteadas por otros autores como las competencias disciplinarias, investigativas, psicopedagógicas, comunicativas, académico-administrativas y humanísticas, que en su conjunto proporcionan una formación integral (García, González, Estrada & Uriega, 2010; Flores, Martínez, Sánchez, García & Reidl, 2011).

Esta primera fase constituyó el punto de partida del proceso investigativo al identificar un listado de competencias que conformarían un perfil por competencias del docente de Medicina. El perfil es considerado un conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad (Galvis, 2007).

Para definir el modelo referencial de las competencias docentes, se llevó a cabo un trabajo de campo en distintos escenarios, el cual permitió identificar las competencias del docente, a partir de la opinión y la participación de los diferentes actores que intervinieron en el proceso investigativo (estudiantes y profesores). Este proceso de participación creó la posibilidad de definir un perfil o un modelo de un docente ideal que constituye una herramienta útil y colectiva.

Bozu y Canto (2009), expresan que el perfil profesional está asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas.

Al interpretar las transcripciones de la primera sesión de opinión sobre las competencias que debía de poseer un docente de Medicina, estas se agruparon bajo las dimensiones del desarrollo humano, lo que determinó que los participantes hicieron mención a tres tipos de

competencias: lo que tendría que “saber” relacionado con las competencias cognitivas, lo que tendría que “saber hacer” que interpreta el ámbito procedimental y cómo debería “saber ser y estar” (actitudes personales y sociales).

En este caso, los estudiantes destacan en primer lugar lo actitudinal (como debería ser y estar), luego lo cognitivo y posteriormente lo procedimental. Los docentes por su parte colocan en primer lugar lo que tendrían que saber hacer, lo que tendrían que saber y en tercera instancia, como tendrían que ser y estar. Aunque en ambos casos existen similitudes en algunas competencias identificadas, se destaca que en el caso de los estudiantes sobresalen competencias que están relacionadas con la parte actitudinal y de valores en los docentes; mientras que los docentes identifican mayor cantidad de competencias relacionadas con los aspectos procedimentales o instrumentales.

La preocupación por cómo debe ser y actuar el profesor, y cuáles deben ser las características personales y profesionales que le configuran como profesional, han sido y son temas de investigación de autores como Galvis (2007) y Ortega (2010), entre otros. Los resultados del presente estudio son coincidentes con el estudio de Galvis (2007) en donde los participantes hicieron referencia a tres tipos de competencias que son coincidentes con el presente estudio, aunque identificadas en diferente orden de prioridad:

- En primer lugar, identifican las competencias intelectuales referidas a lo cognitivo, científico, técnico y pedagógico didáctico, las cuales, permiten facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, y seleccionar, utilizar evaluar, perfeccionar, crear y recrear estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes manifiestan expresamente que todo docente debe tener conocimiento o dominio del contenido, antes que nada, después dominio del grupo saber cómo hacer llegar ese conocimiento a través de la didáctica.
- Luego, señalaron las competencias sociales dentro de las cuales se encuentran las competencias interactivas, que involucran procesos sociales, afectivos, éticos, estéticos y comunicativos, la tolerancia, la convivencia y la cooperación, así como también la capacidad de asociarse, de negociar de emprender y concretar proyectos.

Al respecto los participantes expresaron que lo primero es la actitud y la ética que deben tener los docentes, el conocimiento pleno de su asignatura y unos valores sólidos.

- De la misma manera, se refirieron a las competencias intrapersonales que le permiten al docente estar abierto e inmerso en los cambios para orientar y estimular el aprendizaje.

A partir de la literatura revisada, se observan competencias comunes a distintos modelos o perfiles propuestos. Por ejemplo, aparece: a) competencias específicas del proceso de enseñanza aprendizaje, como son la competencia profesionales e intelectuales de Galvis (2007), 4 de las 9 señaladas por Zabalza (2007), las cognitivas y de gestión planteadas por el EES (Ortega, 2010), las técnicas y metodológicas de Gairín (2011), y las comunicativas y metodológicas del estudio de Torra y otros autores (2012), b) competencias interpersonales, como son las Inter e Intrapersonales y sociales en Galvis (20017), Relación con los alumnos en Zabalza (2007), Sociales y Personales en Gairín (2011) y las Interpersonales de Torra y otros autores (2012), c) competencias de investigación como lo señala Galvis (2007) en las competencias intelectuales, Investigación de EES (Ortega, 2010) e Innovación en Torra y otros autores (2012), en menor medida, d) competencias de comunicación (Ortega, 2010; Torra et al, 2012; Zabalza, 2007) y e) manejo de tecnologías de la información (Ortega, 2010; Zabalza, 2007).

Considerando estas competencias comunes que brinda el sustento bibliográfico y tomando en cuenta las opiniones de los estudiantes, de las nuevas tareas que debe realizar el docente universitario y de la concepción de la formación por competencias se delinearon las competencias docentes organizadas en dos grupos:

- Conocimiento disciplinario: Propias del docente en una determinada asignatura o área disciplinar, el cual no debería estar sesgado o circunscrito a áreas de especialización, sino integrado a la multidisciplinariedad y transdisciplinariedad.
- Conocimiento pedagógico: Implica conocer y comprender las distintas formas en que un estudiante aprende, (teorías del aprendizaje, conocer modalidades y métodos

de enseñanza y los sistemas de evaluación adecuados para dar respuestas a los nuevos retos mediante la adecuada toma de decisiones relativas a la optimización formativa.

Partiendo de estas consideraciones, se elaboró una nueva propuesta en la que se modificaron tanto el número de competencias seleccionadas como los ítems utilizados para su descripción, organizando las competencias en genéricas y específicas. Parte de las competencias identificadas son coincidentes con los autores mencionados anteriormente y en particular con las presentadas en el estudio de Torra, et.al. (2012), correspondiendo a las siguientes:

- Competencia interpersonal (CI): Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.
- Competencia comunicativa (CC): Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.
- Competencia de planificación y gestión de la docencia (CPGD): Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.
- Competencia mediación del aprendizaje o metodológica (CMA): Aplicar estrategias metodológicas adecuadas a las necesidades del estudiantado, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Competencia de investigación e innovación (CII): Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otras competencias que fueron identificadas para el presente perfil, corresponden a la Competencia Disciplinar (CD) y la Competencia en Evaluación (CE) que son coincidentes con otros autores.

Como se argumenta, existen diversas miradas que sugieren que cada institución de educación superior debe seleccionar cuál de todos estos modelos se ajusta mejor a su modelo educativo, sin embargo, cada una de ellas debe contextualizar su propio modelo que le será útil para seleccionar, capacitar, y evaluar el desempeño de sus docentes considerando un mínimo de competencias requeridas (Villarroel & Bruna, 2017).

De estas argumentaciones, se desprende una conclusión interesante: una cosa es el conocimiento, otra su uso. Para ser competente no basta con tener conocimientos, además es necesario saber usarlos bajo situaciones de flexibilidad e incertidumbre. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad urgente de hacer entrar en consonancia lo disciplinar con lo pedagógico a través de una formación docente relevante y pertinente, no solo al inicio de la carrera docente sino a lo largo de toda la carrera. Al respecto Jofré (2009) destaca lo siguiente: “los profesores en ejercicio, (...) valoran sobremanera la formación en la disciplina que enseñan, considerando que la formación pedagógica es más fácil de asumir si está lo primero” (p.401).

#### **4.4.2 Discusión de la valoración de las diferentes competencias propuestas**

Desde la perspectiva de este estudio, existen dos dimensiones que no pueden estar ausentes al momento de pensar en las competencias de un docente universitario: las competencias genéricas y las específicas. Las competencias genéricas son consideradas mínimas para el ejercicio de la práctica docente y las competencias específicas se refieren a aquellas relacionadas con la capacidad de enseñar con la idea de promover una experiencia profunda y significativa en los estudiantes (planificación, didáctica, evaluación) tal como lo proponen autores como Galvis (2007), Zabalza (2007) y Ortega (2010). Es así como se aboga por un docente que no sólo enseñe bien, sino que también sea capaz de entender el

proceso de enseñanza-aprendizaje como una red compleja, que implica planificar cuidadosamente las acciones, reflexionar acerca de éstas mientras se estén llevando a cabo, evaluar el aprendizaje de los estudiantes y relacionarse bien con éstos (Villarroel & Bruna, 2017).

En los resultados de los cuestionarios a nivel de estudiantes y docentes se observa una amplia coincidencia entre las competencias docentes mejor valoradas las que constituyen 5 de las 7 competencias valoradas en este estudio. En este caso son las siguientes: competencia disciplinar, comunicativa, de planificación y gestión, interpersonal y de mediación del aprendizaje. Aunque hay coincidencia en las competencias mejor valoradas, existe divergencia en relación al orden asignado ya sea por estudiantes y docentes. Con base en las medias alcanzadas por cada competencia. Estos resultados son coincidentes con los encontrados en el estudio de Villarroel y Bruna (2017) en donde los docentes valoran en gran medida las competencias cognitivas, comunicativas y pedagógicas a nivel de las competencias básicas y, en las competencias específicas, destacan a las competencias de planificación y didáctica, y menos frecuentemente la evaluación e investigación. Este último hallazgo también es coincidente con los resultados del presente estudio en donde las competencias menos valoradas por ambos grupos de participantes, corresponden a la Competencia de Evaluación y la Competencia de Investigación e Innovación. Los estudiantes por su parte valoran primero las competencias interpersonales. Estos hallazgos, muestran que los diferentes actores otorgan importancia a diferentes competencias.

El estudio de Torra, et.al. (2012), también es coincidente con los resultados del presente estudio. Ellos ante la propuesta de seis competencias consideradas como las más importantes para definir el perfil docente del profesorado universitario, querían conocer cuál o cuáles de ellas eran las más valoradas por el colectivo. Los resultados de esa priorización revelan que hay tres de las competencias que el profesorado valora como muy importantes con un porcentaje bastante parecido. Se trata de la competencia comunicativa que se sitúa en primera posición, seguida de las competencias interpersonal y metodológica. En cambio, y ya con valores mucho menores, se encuentran la competencia de planificación y gestión de la docencia y la competencia de innovación.

Los hallazgos derivados de las observaciones en el aula permiten concluir que los docentes evidencian desempeños satisfactorios en la mayoría de las competencias propuestas por el modelo. En general dominan los contenidos, sin embargo, muestran dificultades para innovar, evaluar, utilizar las TICs, entre otros. De igual forma estos resultados son soportados por los resultados obtenidos en el estudio de Villarroel y Bruna (2017).

A continuación, se procede a comentar algunos puntos críticos identificados de forma particular en cada una de las competencias valoradas:

**1. Competencia Interpersonal:** esta competencia es considerada básica e implica manifestar una conciencia profesional. Requiere de una actuación responsable, ética y de compromiso para con los demás por lo que también se denomina Competencia Social (Jofré, 2009). Son capacidades individuales para expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica (Pavié, 2012). Las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en el desarrollo del proceso educativo lo cual va a determinar su aceptación o rechazo.

La presente valoración presenta dificultades en 4 de los 12 elementos que conforman esta competencia, entre ellos se destacan el trato desigual a los estudiantes, la poca demostración de interés por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes, el no elogiar los éxitos y logros de sus estudiantes y no estimular el autoaprendizaje. Hay que retomar que, en este escenario, los docentes actúan como protagonistas de este proceso, por tal razón, sus emociones, preocupaciones, motivaciones, valores y comportamientos influyen en su labor docente y por ende en el aprendizaje de los estudiantes. Es así que las interacciones personales que se producen en el proceso de enseñanza aprendizaje constituyen el ambiente emocional que marca las pautas que estimulan una participación más fluida en el estudiantado. Por tal razón, los docentes deben procurar establecer una relación de empatía y confianza.

Esta competencia exige al profesor ser congruente entre su forma de pensar, de decir y de actuar, y demostrar de manera consistente esta congruencia en todas sus interacciones humanas. Por consiguiente, debe expresar el profesionalismo, respeto y la ética tanto en los procesos de atención médica como en los procesos académicos y de investigación (Aguirre, 2012).

**2. Competencia Comunicativa:** Vinculada a la capacidad discursiva, o sea, a la posibilidad de apropiarse de diferentes recursos del lenguaje a nivel verbal y no verbal, los cuales le permitan transmitir al docente experiencias y provocar aprendizajes. Favorece la comunicación docente-estudiante y permite establecer un diálogo con los contextos. Se trata, pues, de una comunicación cuidadosamente elaborada, sin descuidos, rigurosa, clara, bien estructurada y, especialmente, dirigida al interlocutor (Álvarez 2011).

En la presente investigación es interesante destacar que es una competencia desarrollada en los docentes y apreciada por los estudiantes., sin embargo, se deberá reforzar algunos elementos como el hecho de que los docentes faciliten la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones, mantengan una buena comunicación con los estudiantes y muestren paciencia en la atención a los mismos.

Como ya se expresó anteriormente, es una competencia básica y fundamental, compuesta por lo siguiente: a. Producción comunicativa b. Refuerzo de la comprensibilidad y c. Connotación afectiva de los mensajes la cual se vincula en primer lugar a factores de tipo personal y en segundo lugar es una estrategia para personalizar los mensajes, para facilitar el nivel de atención de los alumnos (Bozu & Canto, 2009; Camargo & Pardo, 2008; Cortés, 2009; Tejada, 2009).

**3. Competencia de Planificación y Gestión:** la planificación constituye la base ineludible del trabajo previo a la puesta en práctica de la docencia en sí. Resulta un proceso vital, pues sin ella será difícil poder aunar competencias, contenidos, procedimientos, metodología, recursos, evaluación, entre otros, de un modo equilibrado (Díaz, 2015). De forma general

en el presente estudio, constituye una competencia bien valorada. Es así, que esta competencia resulta esencial para que el docente pueda participar en la planificación y desarrollo de objetivos, metodología y recursos disponibles.

Aunque la valoración fue satisfactoria, se requiere reforzar algunos elementos de competencia relacionados con el hecho que los docentes favorezcan el aprendizaje mediante el análisis de problemas relacionados con el contexto y la elaboración de guías de aprendizaje que le permitan al estudiante desarrollar competencias. Como se había expresado anteriormente, este aspecto es fundamental si se pretende desarrollar competencias en el estudiante ya que las guías de aprendizaje, son instrumentos dirigido a los estudiantes con el fin de ofrecerles una ruta facilitadora de su proceso de aprendizaje y equiparlos con una serie de estrategias para ayudarlos a avanzar en la toma de control del proceso de aprender a aprender. Esto debería ser un pilar fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, en esta competencia de planificación y gestión constituye el eslabón más débil.

**4. Competencia de Mediación del Aprendizaje:** El docente debe demostrar con su desempeño que es capaz de ayudar en forma indirecta al estudiante a aprender de manera significativa, partiendo de sus conocimientos previos, motivando la construcción del conocimiento, la reflexión y transferencia de lo aprendido, brindando ayuda cuando el aprendiz ya no pueda avanzar por sí sólo, además de favorecer la cooperación y un ambiente propicio en el aula. El docente debe ser capaz de transmitir con ingenio las experiencias que se adquieren, frente a las experiencias nuevas.

La competencia metodológica implica saber aplicar los conocimientos previamente adquiridos a la situación laboral, a través de procedimientos adecuados, así como saber transmitir con ingenio las experiencias que se adquieren, frente a las nuevas experiencias (Jofré, 2009).

En el presente estudio, esta competencia presenta dificultades a nivel de los siguientes elementos: el desarrollo de actividades que toman en cuenta los intereses y las

características de los estudiantes; la implementación de estrategias remediales para facilitar el aprendizaje; la elaboración de materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje; la promoción del uso de bases de datos en salud y la utilización de plataforma virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura.

En esta etapa de implementación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, cobran importancia las competencias para aplicar estrategias multivariadas y flexibles utilizando las TIC's como un medio que favorezca el proceso de aprendizaje (Morazán, 2013). Las nuevas tecnologías son una herramienta de gran valor y efectividad en el manejo de la información con propósitos didácticos; exige del docente la competencia en preparación de la información mediante guías de aprendizaje y en el mantenimiento de la relación tutorial a través de la red. Las TIC's posibilitan al docente realizar una mediación pedagógica de las mismas y, de esa forma, en los procesos de búsqueda, selección y síntesis de la información, estableciendo puentes entre estas y el estudiantado (Álvarez, 2011).

En la actualidad, el profesor no puede quedarse al margen de la tecnología que se introduce ni en su campo de actuación, por lo que deberá desarrollar unas competencias concretas para el uso de estos medios dentro de la estrategia metodológica que considere más oportuna.

Otro aspecto a destacar es la pobre implementación de estrategias remediales que favorezcan el aprendizaje siendo un ejemplo de estas, la tutoría. La tutoría hace referencia a los diferentes tipos de orientación educativa y acompañamiento que realiza el docente con el fin de atender las inquietudes y dificultades que se vayan presentando en los estudiantes que cursan la asignatura (Zabalza, 2007).

**5. Competencia Disciplinar:** hace alusión a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje; planificación de estrategias de aprendizaje; elaboración de medios de enseñanza; y diseño del sistema de evaluación. De manera general esta es una de las competencias mejor valoradas por los diferentes grupos participantes en el estudio, sin

embargo, se deben reforzar dos aspectos fundamentales en esta competencia: la integración de las asignaturas con otras áreas del conocimiento y lo relacionado con la orientación del material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje.

**6. Competencia de Evaluación:** Es la actividad que tiene más repercusiones en los estudiantes y que brinda mayor información en relación al proceso de enseñanza aprendizaje. Consiste en el proceso de valoración que hace el docente del proceso de aprendizaje del estudiante, teniendo en cuenta el proceso de enseñanza (Tobón, 2005). Implica cuatro fases: recolección de la información, valoración de la información, toma de decisiones y retroalimentación (Zabalza, 2007).

La mejora de las acciones de formación, de los aprendizajes de los estudiantes y la mejora de la propia actuación docente no son posibles si no se articulan procesos de evaluación. Para ello, es necesaria la incuestionable competencia de comprender que implica un proceso de evaluación, qué instrumentos, qué agentes, qué modelos son los que mejor se ajustan a la realidad en la que se actúa, el saber procedimental para la utilización de estrategias, técnicas e instrumentos para una evaluación fiable, válida y pertinente (Tejada, 2009).

En el presente estudio, esta competencia es una de las que presenta valoraciones que indican que está poco desarrollada. Los resultados obtenidos para esta competencia, evidencian que hay divergencias importantes a nivel de la valoración de los diferentes elementos. Buena parte de los elementos de esta competencia están poco desarrollados y aunque hay algunos elementos que alcanzaron medias por encima del límite inferior, estos no tienen valoraciones satisfactorias, por lo que esta competencia debe ser retomada totalmente para ser integrada en los programas de formación y capacitación docente.

Los docentes deben conocer y saber aplicar un conjunto variado de instrumentos y técnicas de evaluación para conseguir recoger evidencias de aprendizaje lo más fiables y precisas posibles. Asimismo, deben garantizar otras condiciones como la complementariedad entre la evaluación sumativa y la formativa, la aplicación de pruebas en

entornos lo más realistas posible y otorgar un mayor protagonismo a la autorregulación del alumnado, lo que ha sido referido en la evaluación democrática (Tejada, 2009).

Hay estudios que demuestran que los docentes tienen dificultades para cambiar sus prácticas en este campo y asocian la evaluación a exámenes, como tarea calificadora y con una fuerte presencia de la habilidad memorística, en detrimento de otras. Uno de los motivos que explica este problema reside en la falta de atención de la competencia evaluativa desde los programas de formación docente (Sanahuja & Sánchez, 2018).

**7. Competencia de Investigación e Innovación:** En la actualidad es un ámbito competencial muy considerado en los sistemas de acreditación y evaluación del profesorado. Para el docente, la investigación se convierte en algo importante en su propia acción como mecanismo de nuevos planteamientos innovadores. La investigación les permite a los docentes: construir proyectos futuros integrales que ubiquen y motiven el quehacer de los estudiantes; buscar nuevas metodologías, información y recursos para su propia formación y la del alumnado y; enseñar a pensar, a descubrir, a formular y a buscar (Álvarez, 2011).

En el presente estudio, al igual que la competencia en evaluación, esta competencia también representa un reto para llegar a constituir un verdadero docente del Siglo XXI. Debido a eso, esta competencia debe ser retomada para ser integrada en los programas de formación y capacitación docente de forma amplia ya que para ser competente en este ámbito deberá poseer una actitud flexible, de autocrítica, de tolerancia, emprendedora, colaborativa, tanto con personas como con instituciones de diferentes ámbitos.



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

## **Capítulo 5.**

### **Conclusiones**

### **Implicaciones del estudio (Recomendaciones)**

### **Limitaciones**

### **Líneas de Investigación**



## **Capítulo 5. Conclusiones, Implicaciones del estudio (Recomendaciones), Limitaciones y Líneas de Investigación**

### **5.1 Conclusiones**

Con el fin de dar respuesta a las preguntas centrales de la investigación: ¿Cuál sería el modelo docente ideal que logre el desarrollo de competencias requeridas en los estudiantes de medicina? y, ¿Con base en el modelo docente definido, qué competencias manifiestan en mayor y menor medida los profesores de medicina en su quehacer educativo?, se planteó un proceso de definición y evaluación de las competencias docentes. Por tal razón, se hace necesario describir el alcance de cada uno de los objetivos planteados y dar respuesta a la pregunta planteada como orientadores del proceso metodológico del estudio.

**Conclusiones para el primer objetivo:** Elaborar un referente de competencias requeridas para el profesorado de medicina (¿Qué competencias debería poseer el docente de medicina que le permita desarrollar competencias en sus estudiantes?).

1. En la actualidad no se cuenta con un perfil profesional docente por competencias. Si bien existen estándares de desempeño que norma y regula el actuar docente en el aula, el sistema es genérico y errático puesto que no opera con perfiles competenciales de referencia y tampoco el instrumento discrimina el desempeño por especialidad o disciplina, por lo tanto, no se evidencia una verdadera evaluación de las competencias docentes.
2. Dado de que no se cuentan con los referentes teóricos necesarios para realizar la evaluación de las competencias docentes, es que a partir de los análisis hechos en el capítulo dos y las aportaciones de los expertos consultados, se obtienen los siguientes referentes teóricos para las competencias docentes:

- a. Las diversas posturas frente al término de competencia docente nos acercan a un concepto holístico sobre el cual se centra el desarrollo de este trabajo, conceptualizándola de la siguiente manera:

La capacidad productiva del docente que se define y mide en términos de desempeño en un contexto educativo, haciendo referencia a un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posee el profesor y que relacionados entre sí permiten el desempeño exitoso de las actividades y funciones del proceso educativo, según los indicadores y estándares establecidos, con la finalidad de conducir al estudiante a la toma de decisiones correctas y a la resolución de problemas de salud individual y colectiva basados en la evidencia; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. Por lo tanto, estas competencias docentes deben concretarse en el diseño y el desarrollo de modelos didácticos innovadores que orienten a la toma de decisiones para resolver problemas prácticos, mediante la aplicación de la metodología más adecuada en unión con el desarrollo de actitudes y valores que favorezcan la formación a lo largo de la vida.

- b. Producto del consenso de expertos se identifican 7 competencias docentes y 64 elementos de competencia, considerados como fundamentales: competencia interpersonal, comunicativa, de planificación y gestión de la docencia, de mediación del aprendizaje, disciplinar, de evaluación y la competencia de investigación e innovación. Estas competencias y elementos de competencia pasan a conformar el Modelo ideal por competencias para el docente de Medicina.
3. El enfoque teórico que sustenta esta propuesta es el enfoque sistémico / complejo, también denominado integrado u holístico. Desde este enfoque, la competencia se entiende como resultado de una compleja relación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Es un enfoque con carácter holístico por la manera en que se contempla la educación, sin hacer separaciones; y es integral, ya que trata de combinar conocimiento,

entendimiento, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética de la evaluación.

4. Desde la perspectiva del docente se evidencia una clara tendencia por priorizar los componentes de las competencias relacionados con el conocimiento (saber) y lo procedimental (saber hacer). En cambio, desde la perspectiva de los estudiantes se prioriza el componente actitudinal (saber ser y saber estar).
5. Con base en los referentes citados, el concepto de competencia se puede identificar desde dos perspectivas. Desde una perspectiva laboral, donde la formación de competencias está relacionada con la eficacia para la demanda del mercado y donde el saber-hacer se conjuga con las tendencias laborales que reclama la economía dominante. Desde una perspectiva integral, la competencia está asociada con la formación integral de la persona, con su desarrollo permanente hacia la potencialidad del sujeto crítico. Acá el saber-hacer se vincula es con los contextos culturales, sociales, éticos y humanísticos, en las decisiones sobre el uso del conocimiento y la cualificación de las condiciones de vida.

**Conclusiones para el segundo objetivo:** Valorar las competencias docentes del profesorado de medicina (¿Qué competencias manifiestan en mayor y menor medida los profesores de medicina en su quehacer educativo?; ¿Existen diferencias entre las competencias evidenciadas en los docentes de las áreas básicas y los docentes de las áreas clínicas de la carrera de Medicina?; ¿Los docentes con más de 5 años de experiencia docente cuentan con más competencias?)

1. Aunque en la actualidad se está iniciando un proceso de Evaluación del Desempeño del Trabajador de la UNAN Managua, este marco referencial no se ajusta a los requerimientos de una evaluación de competencias docentes, aunque incorpore algunos aspectos que son parte de los elementos de competencia planteados para el modelo ideal del docente de Medicina.

2. Al no contar con un referente teórico a nivel institucional que determine un proceso de evaluación continua de las competencias docentes para la mejora de la calidad educativa, es que a partir de los análisis hechos en el capítulo dos, se obtiene el siguiente referente teórico:

Se define la evaluación como un proceso sistemático, integral, participativo y riguroso de obtención de datos y análisis de resultados a través de una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), que más que emitir un juicio de valor, permita comprender el proceso docente a partir de un enfoque por competencias, orientando la toma de decisiones con fines de mejora a través de un perfeccionamiento sostenido al actuar como un sistema de retroalimentación permanente del mismo.

Por lo tanto, se define la evaluación de la competencia docente, como un proceso sistemático de recolección, análisis e interpretación de información relevante de la labor docente y la formulación de un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón, como base para la toma de decisiones acerca de tal faceta (De la Orden, 1992).

3. La evaluación se fundamenta en el paradigma sociocrítico y se concibe como un proceso flexible de análisis e interpretación de sucesos que conduce a la reflexión y la transformación de la comunidad, obedeciendo a una toma de decisiones participativa y posibilitando nuevos espacios de gestión institucional mediante la reflexión sobre la acción de los diferentes grupos. Se adopta un modelo holístico a partir de la integración de elementos de dos modelos de evaluación que permitan valorar el objeto de estudio desde una perspectiva cuali cuantitativa. Es así que se da una combinación del Modelo iluminativo (Parlett y Hamilton) y del Modelo para la toma de decisiones (Stufflebeam) dado que tiene por finalidad tomar decisiones acerca de la práctica docente para la mejora de la calidad de la enseñanza a través de la elaboración de programas para la formación de profesores que favorezcan el desarrollo de las competencias docentes.
4. A partir de la valoración de las competencias docentes por estudiantes y docentes, se concluye lo siguiente:

- a. La competencia interpersonal, comunicativa, de planificación y gestión de la docencia, de mediación del aprendizaje y la disciplinar, constituyen las competencias que se manifiestan en mayor medida en los docentes de la carrera de Medicina.
- b. La competencia de evaluación y la de investigación e innovación son las competencias que los docentes menos desarrollan. La importancia de la investigación y la innovación en nuestra sociedad es cada día mayor. Y en este sentido, la universidad tiene un papel activo en alcanzar, a través del fortalecimiento de grupos de investigación, soluciones para los problemas de la sociedad y nuevas alternativas de crecimiento a través de la innovación. Estos resultados sugieren que el profesorado no concibe que dentro de su actuación docente deba contemplar la introducción de la investigación y la innovación docente como parte de su proceso de mejora de la calidad docente por lo cual el desarrollo competencial investigador e innovador se valoran como necesario dentro del perfil del profesor para el Siglo XXI.
- c. La competencia evaluadora de los docentes, aunque muestra algún grado de desarrollo, aún persisten rasgos de la evaluación tradicional sancionadora, al estar sentada en los test y en lo cuantitativo. No se aborde desde una concepción colaborativa del proceso, de tal forma que progresivamente sea el estudiante quien lidere el mismo. Su aplicabilidad no radica en la mejora continua del proceso, sino para determinar en qué medida se alcanzaron los objetivos propuestos, lo cual constituye la concepción tradicional de la evaluación.
- d. Se presenta una marcada diferencia a nivel del desarrollo de las diferentes competencias planteadas. De los 64 elementos de competencia evaluados, 37 de ellos predominan en los docentes del área básica; 9 elementos predominan en los docentes del área clínica y 18 muestran igual comportamiento en ambos grupos de docentes. Lo antes descrito, puede estar relacionado con la formación que presentan los dos grupos de docentes. Buena parte de los docentes del área básica además de contar con la profesión de base en el área de la medicina, también cuentan con estudios en el área de la pedagogía o de la educación, a diferencia de los docentes del área clínica

los que en su mayoría solo son especialistas o subespecialistas en el área de la Medicina careciendo de la formación pedagógica. Esta evidencia solo refuerza lo expresado por Jara, Díaz y Zapata (2015) quienes expresan lo siguiente:

Para ser profesor de una facultad de medicina no es suficiente ser un buen profesional de la salud, sino que se deben lograr las competencias para la profesionalización docente. De ahí que sea oportuno reflexionar acerca de cómo es y debe ser el papel del profesor de medicina y qué estrategias presenta el ejercicio responsable y adecuadamente pedagógico de su labor en el aula y en los escenarios de práctica. (p.2)

- e. De los 64 elementos valorados, 23 de ellos predominan en los docentes con menos de 5 años de experiencia docente; 23 en docentes con más de 5 años de experiencia y 18 elementos muestran igual comportamiento independiente de los años de experiencia. Entre los dos grupos de docentes lo que varía es el tipo de elemento que predomina, por lo tanto, los docentes con más de 5 años de experiencia no cuentan con más competencias que los docentes con menos de 5 años de experiencia. Cabe destacar que en las competencias menos valoradas (competencia de evaluación y competencia de investigación e innovación), los docentes con menos de 5 años logran desarrollar más elementos de competencia que los docentes con más de 5 años de experiencia.

**Conclusiones para el tercer objetivo:** Identificar las necesidades de formación docente para la mejora de las competencias del profesorado de medicina (¿Cuáles son las brechas de formación del profesorado de Medicina al contrastar el modelo docente actual y el modelo propuesto como ideal?)

- 1. Hay disonancia entre lo declarado como modelo ideal y el dominio real de las competencias propuestas, identificándose al menos 32 elementos de competencia (50% del total) que deben ser mejorados lo cual justifica la necesidad de implementar programas de formación y/o capacitación priorizando los elementos menos desarrollados con el fin de ser sometidos nuevamente a evaluación.

2. Estas evaluaciones permiten contar con información sobre el estado de desarrollo de las competencias en los profesores e implementar acciones que respondan a sus necesidades en razón a que es un modelo integrador, alternativo e innovador que se aparta de los paradigmas tradicionales y propone una perspectiva más integradora y sistémica que se corresponde con los planteamientos de los modelos basados en competencias, por lo tanto, se requiere profundizar para lograr la comprensión del mismo.

**Conclusiones para el cuarto objetivo:** Elaborar una propuesta de mejora de las competencias docentes a través de un programa de formación docente. (¿Es necesario el desarrollo de un programa de formación docente en competencias que mejore la cualificación docente?; En caso de requerirse, ¿cómo estaría estructurado y cómo se evaluaría para evidenciar las mejoras en la calificación docente?)

1. El proceso de evaluación determina la necesidad de proponer un programa de formación y/o capacitación del profesorado en competencias docentes que impacte positivamente en la calidad de la enseñanza, a través del desarrollo de competencias que le permita al docente diseñar, desarrollar y evaluar una propuesta curricular integradora desde el marco de un modelo basado en competencias que de salida a las nuevas demandas de la sociedad y del mercado laboral y profesional.
2. Dicho programa deberá elaborarse desde una perspectiva paradigmática que favorezca un cambio conceptual en los profesores, permitiéndoles pasar de un modelo tradicional a un modelo alternativo e integrador; situación que demanda dinámicas de trabajo diferentes para los profesores.

Finalmente es posible concluir que este trabajo intenta ser una aproximación exploratoria, al ámbito de las competencias docentes. Su contribución y originalidad recaen en la búsqueda de mostrar una mirada que involucre a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. De esta forma, es posible establecer que se cumplió el objetivo propuesto por este trabajo ya que, por un lado, se presentó un modelo

teórico de competencias que define a un docente de excelencia, y por otro se mostró el estado actual de desarrollo de las competencias docentes a partir de la percepción de docentes y estudiantes como actores fundamentales del proceso de enseñanza aprendizaje. Ambos actores con su valoración, justifican la necesidad de implementar estrategias de formación que mejoren la calidad de la enseñanza a través de la profesionalización de las competencias docentes.

## **5.2 Implicaciones del estudio / Recomendaciones**

Una vez presentadas las conclusiones más relevantes del estudio producto de la discusión de la teoría y los resultados obtenidos, y tomando en cuenta los objetivos planteados, se ofrecen algunas propuestas que ayuden a enfrentar los principales desafíos en materia de competencias docentes. Entre ellas se mencionan las siguientes:

### **A nivel institucional:**

1. Debe delimitarse consensuadamente, por parte de toda la comunidad universitaria, un perfil competencial del profesor de este nivel académico, pudiéndose escoger entre las diferentes propuestas existentes en la literatura especializada, la más adecuada a las necesidades del contexto o cabiendo también la opción, de elaborar una nueva propuesta competencial.
2. Definir un perfil deseable del docente de la educación superior, considerando las diferencias de cada disciplina y modalidad educativa con el propósito de orientar las acciones de actualización y capacitación docente que permitan ofrecer programas más adecuados y atractivos para los docentes.
3. Institucionalizar un programa de mejoramiento del profesorado que extienda su operación a todas las unidades académicas, adecuándolo a las características y circunstancias particulares de cada instancia.

4. Instaurar mecanismos y lineamientos sistemáticos, con base en criterios claros, para la certificación de competencias docentes que contribuyan a conformar una planta académica de calidad.
5. Promover la innovación educativa y favorecer el establecimiento de un sistema de evaluación y certificación de profesores
6. Aprovechar la función pedagógica de la evaluación para incidir en la superación del personal académico, en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejoramiento de los programas.

**A nivel particular (Carrera de Medicina):**

1. Conformar un comité técnico con el propósito de definir el perfil deseable del docente de la carrera tomando como punto de referencia el perfil docente aceptado para toda la universidad.
2. Desarrollar cursos de capacitación y formación dentro del programa de mejoramiento del profesorado Con base en las características y circunstancias particulares de cada instancia académica.
3. Apoyar los programas de capacitación, formación continua y superación académica de los profesores, incluidos los estímulos correspondientes.
4. Establecer herramientas que proporcionen información sobre el desempeño del personal docente en las distintas modalidades y que les permitan identificar sus áreas de oportunidad.
5. Evaluar sistemáticamente el desempeño de los cuerpos docentes sobre los estándares definidos en el esquema de certificación de competencias docentes.



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

## **Estrategia de mejora de la competencia docente a partir de la formación**



## **5.3 Propuesta: Estrategia de mejora de la competencia docente a partir de la formación**

### **5.3.1 Introducción**

Las nuevas realidades sociales, culturales, económicas, tecnológicas y educativas implican demandas y retos para la formación inicial y permanente del profesorado. Es así como la formación docente se constituye en un proceso necesario para garantizar la adecuada preparación de los profesionales en las universidades. Se requiere de un cambio de estrategias de formación ante las nuevas necesidades de sistematización del conocimiento, que cada vez se renueva con mayor velocidad y complejidad por lo que el docente debe asumir nuevos roles y tareas ante la complejidad del proceso formativo. El cambio de rol es una consecuencia directa del cambio progresivo que se da en la sociedad.

Los profesores universitarios en su mayoría han sido formados con un marcado carácter académico, demandando en la actualidad una sólida formación que les permita enfrentar los retos del futuro. Se afirma que estos en su mayoría no cuentan con una formación docente y la preparación metodológica que reciben tiene un carácter funcionalista que no satisface sus necesidades formativas. Unido a lo anterior se plantea que la escasa reflexión de la experiencia cotidiana en la práctica educativa que desarrollan los docentes no se constituye en punto de partida para favorecer la solución de los problemas de la práctica, ni contribuye a su formación.

Los desafíos que plantea el cambio educativo llevan a replantear también el proceso de construcción de un docente, desde su formación inicial, permanente y el desempeño profesional. En esta dirección, los países de América Latina y el Caribe evidencian su preocupación por elevar la calidad de la formación y por promover carreras para la cualificación profesional que garanticen mejoras en las condiciones de trabajo (UNESCO citado en Rodríguez, 2015).

Es a partir de la década de los 80 que se evidencia un interés marcado en la formación del profesorado, en razón a la importancia que se le atribuye a la función que desempeña en

relación con la calidad, los procesos de cambio, innovación y la mejora de los procesos educativos. El conocimiento profesional del docente debe estar en continua evolución y perfeccionamiento derivadas de las exigencias relacionadas con el incremento acelerado del conocimiento científico, la evolución de la sociedad y sus estructuras, los modelos de producción, distribución y organización, que demandan cambios en las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.

Cada modelo de enseñanza está asociado a un modelo de formación docente, indicando que la forma de enseñar está fuertemente determinada por paradigmas, teorías, modelos y tendencias que se incorporan a la práctica del profesorado y que implican la reflexión sobre su desempeño docente.

Cabe destacar que cada una de las concepciones, perspectivas y modelos encierran objetivos valiosos con la que se identifican buena parte de los docentes. Diferentes contextos encierran una diversidad de prácticas dentro del ejercicio de la docencia que se construyen desde la coherencia interna de cada una de las tradiciones, las que desde el ejercicio docente se configuran a partir de la aproximación de varias concepciones dado que un solo enfoque, puede que no sea verdaderamente funcional. Por lo tanto, a lo largo de este acápite, se realiza un análisis de los diferentes paradigmas de la investigación didáctica, describiendo sus características más importantes para profundizar en los modelos de formación docente, lo cual permitirá, aclarar las distintas conceptualizaciones que faciliten la identificación y adopción del modelo más adecuado de acuerdo a la realidad.

### **5.3.2 Fundamentación teórica de la propuesta formativa**

#### ***5.3.2.1 Conceptualización de la formación docente***

La palabra formación, proviene del latín *formatio -onis*, que se traduce como la acción y efecto de formar o formarse; y docencia, que procede del latín *docens –entis*, que a su vez es participio activo de *docere*, lo que se traduce como enseñar, que es perteneciente o relativo a la enseñanza (RAE, 2018). Por lo tanto, Salazar y Tobón (2018), plantean que la

formación docente es una palabra compuesta que hace referencia a los procesos educativos y se traduce en el desarrollo de la práctica docente en el aula, lugar donde se articulan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Rodríguez (citado en Marcelo, 1995) la formación del profesorado se entiende como la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza. Imbernón (citado en Rodríguez 2015) conceptualiza la formación docente “como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente, y que, por otra parte, se integra en lo que anteriormente denominábamos progresismo” (p.50). Este concepto es complementado por Montero (citado en Rodríguez, 2015) quien percibe la formación como:

Una práctica social en un contexto sociocultural determinado, dependiente de los derroteros de la escolarización, la política y la economía de un determinado país, inmersa, simultáneamente en un contexto más amplio de condiciones, lo que permite entenderla con un fenómeno transcultural: una práctica desempeñada por una gran variedad de instituciones y personas, guiada por plataforma conceptuales con frecuencia más implícitas que explícitas, que afecta a un gran número de profesores que, deseablemente, van a encontrar en ella oportunidades de crecer profesionalmente. (p.50)

En esa dirección puede considerarse que la formación no es una actividad aislada que pueda considerársele un campo autónomo e independiente del contexto sociohistórico. Formación y contexto, no se puedan excluir mutuamente, de hecho, están vinculados con marcos teóricos y supuestos prevalecientes en un determinado momento. Se perfila entonces la idea que el concepto de formación se articula a la convicción compartida entre sujetos que enlazan nociones, información y nuevos conocimientos en el contexto de situaciones reales.

Feixas (2015) considera a la formación docente como un proceso dinámico y pertinente, que implica una trayectoria formativa y que al transitar por estas etapas de formación, el docente debe adquirir las competencias profesionales, tanto en el plano

afectivo como social; en este sentido, la socioformación surge como una nueva perspectiva que se orienta a la formación integral de los ciudadanos, a partir de la solución a problemas de contexto; esto se lleva a cabo en un marco de trabajo colaborativo, en el que se refleje la interacción en la construcción de los conocimientos, es decir, que el individuo trascienda en los saberes cognitivos, afectivos y conductuales (Salazar & Tobón, 2018).

Como se observa, hablar de formación docente es referirse a un término que ofrece distintos puntos de vista y ante lo cual existe un pluralismo conceptual, en el que coexisten significados aparentemente distintos que se vinculan con otros conceptos como educación, instrucción, preparación, capacitación, entre otros.

Para la presente propuesta se concibe la formación docente como un proceso de desarrollo personal y profesional, de carácter integral, personalizado, que se da en interacción con otros, desde una dinámica social que promueve lo personal para contribuir al desarrollo integral de la personalidad del profesor.

La formación del profesorado ha de conducir a la adquisición o bien al perfeccionamiento y enriquecimiento de la competencia profesional de los docentes que se implican en tareas de formación. La formación docente debe capacitar a los profesores para un trabajo profesional que no es exclusivo -aunque si principalmente- de aula.

Para desarrollar estos conceptos, Marcelo (1995) propone especificar los principios que sustentan la formación del profesorado, entre los cuales se mencionan los siguientes:

- La formación del profesorado debe asumirse como un continuo. Se trata de un proceso conformado por fases claramente diferenciadas a lo largo de la vida profesional.
- Se plantea la necesidad de integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular.
- Los procesos de formación del profesorado deben articularse con el desarrollo organizativo de la institución.

- Deben establecer la integración de los contenidos académicos y disciplinares con la formación pedagógica de los profesores.
- Se debe lograr la integración teoría – práctica
- Deben buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle.
- Destacar el principio de la individualización como elemento integrante de todo programa de formación de profesorado. Ello supone que aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo para todos los sujetos, sino que será necesario conocer las características personales, cognitivas, contextuales, relacionales etc. de cada profesor o grupo de profesores para desarrollar sus propias capacidades y potencialidades. En esta investigación, el principio de individualización que se asume conecta con la idea de la formación clínica de los profesores, entendiendo que la formación del profesorado debe estar basada en las necesidades e intereses de los participantes, debe estar adaptada al contexto en el que estos trabajan, y fomentar la participación y reflexión.
- Debe proporcionar la posibilidad para que los profesores se cuestionen sus propias creencias y prácticas institucionales.

### ***5.3.2.2 Paradigmas y Modelos en la formación docente***

La formación del profesorado no puede entenderse como un elemento aislado, sino que es el resultado de las visiones que una determinada sociedad tiene, en un momento específico, sobre la educación. Cuando nos acercamos a las concepciones que han influido en la formación inicial de los docentes hay que recurrir inevitablemente a los paradigmas educativos y de la investigación didáctica, entendidos como marcos referenciales generales sobre los que se sustentan los diferentes modelos formativos.

Ruiz (2001) expresa que los modelos de formación del profesorado están determinados por los paradigmas educativos (positivista, interpretativo-fenomenológico y socio crítico) y por los paradigmas de la investigación didáctica (presagio-producto, proceso-producto, mediacional y ecológico). A continuación, se presentan los principales rasgos de cada

paradigma propuesto desde la educación y la investigación didáctica con sus respectivos modelos:

## **Paradigmas con base Positivista**

### **a. Paradigma presagio - producto**

En este caso se considera que la eficacia de la enseñanza depende directa de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad del docente (actitud, creencias, valores, tono de voz, entre otros). Su objetivo radica en la identificación de las características personales adecuadas para el ejercicio de la función docente tratando de esta manera de encontrar al profesor ideal en función de su personalidad y no por su comportamiento real en el aula (Gimeno & Pérez, 1989; Rodríguez, 2015; Ruiz, 2001). Desde esta perspectiva, el docente más eficaz será el prototipo a imitar por lo que los procesos de imitación constituyen la base para la formación docente. Lo que interesa es lo que el profesor es y no lo que hace (Ruiz, 2001).

### **Modelos de formación docente bajo el Paradigma Presagio - Producto**

Modelo artesanal: denominado por Joyce (1975) como Modelo Tradicional, de oficio o Modelo con orientación práctico artesanal por Paquay (1994). Este modelo considera la formación del docente como un proceso de imitación del quehacer del maestro por parte del futuro docente, o sea, se aprende a ser docente experimentando las funciones de enseñanza. Primero observa y luego imita, lo cual lo hace equivalente a aprender un oficio en un taller. Entre sus aspectos negativos se destaca la separación y fragmentación de la teoría con la práctica (Rodríguez, 2015; Ruiz, 2001).

### **b. Paradigma proceso - producto**

Este paradigma parte de los planteamientos epistemológicos del positivismo y de la psicología conductista tratando de romper el reduccionismo del paradigma presagio-

producto. Su objetivo radica en analizar la actuación profesional del docente desde la perspectiva de su comportamiento en el aula. Se persigue identificar el método más eficaz para posteriormente poder enseñarlos en las escuelas de formación del profesorado. A partir de esto, cobran importancia la observación del comportamiento del profesor y el análisis de la interacción en el aula (Barrón, 2015; Ruiz, 2001).

### **Modelos de formación docente bajo el Paradigma Proceso - Producto**

En este caso se ubican los siguientes modelos:

#### a. Modelo con orientación académica

Este modelo enfatiza el rol del profesor como especialista en una o varias áreas disciplinares, siendo su objetivo, el dominio del contenido. La formación consiste en la transmisión de conocimientos científicos y culturales dirigida a la formación especializada en las disciplinas en particular. Diversos autores hacen referencia a dos enfoques en este modelo (Jofré & Gairín, 2010; Rodríguez, 2015; Ruiz, 2001; Sayago, 2002):

- El enfoque enciclopédico: el profesor debe dominar la estructura y los contenidos disciplinares, así como la fundamentación epistemológica de la disciplina para el abordaje del conocimiento, de acuerdo con los paradigmas y metodología de investigación considerados válidos por la comunidad científica. Deja en segundo plano la formación didáctica ya que lo importante es el dominio del contenido. Este enfoque es el que orienta la formación del profesorado en todos los niveles educativos. La competencia docente se adquiere en la medida que el profesor tenga un dominio de los saberes de las disciplinas que debe transmitir.
- El enfoque comprensivo: el profesor es un intelectual que comprende la lógica de la estructura de la materia, su historia, las características y la forma de enseñarla. La formación se orienta hacia la capacidad de transformar el conocimiento y la forma de enseñarlo, desde el dominio de la epistemología de las disciplinas que enseña.

Las competencias fundamentales del docente se centran en los conocimientos de la disciplina y en el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa.

#### b. Modelo con orientación tecnológica

Este modelo se ubica al igual que el anterior en el positivismo y desde el paradigma proceso-producto, pero lo hace desde la psicología conductista. Recibe los nombres Modelo por competencias (Joyce, 1975); Modelo Basado en Competencias (Iannone 1976); Modelo Conductista (Zeichner, 1983); entre otras denominaciones. El profesor es asumido como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación (Pérez, 1992 citado por Rodríguez, 2015).

El centro de interés en la formación está en el conocimiento del contenido y en las destrezas (competencias) necesarias para la enseñanza (Navío, 2005 citado en Rodríguez, 2015). Desde esta perspectiva aprender a enseñar supone la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos. Un programa representativo de esta orientación es la formación del profesorado basada en competencias, dirigida a la rendición de cuentas, cumplimiento de objetivos y evaluación de resultados. Por tanto, facilita el aprendizaje de competencias seleccionadas mediante materiales autoinstruccionales (Marcelo, 1992; Rodríguez 2015; Ruiz, 2001). Se concibe al docente como un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica apoyándose en el conocimiento científico.

### **Paradigma con base Interpretativa – Fenomenológica**

#### **a. Paradigma mediacional**

Trata de solventar las limitaciones de las investigaciones bajo el paradigma proceso-producto, al considerar a los alumnos y a los docentes activos procesadores de información y mediadores de los procesos de enseñanza aprendizaje, requiriendo del uso de

metodologías cualitativas, técnicas más flexibles que permiten interpretar dicho proceso por lo que recibe una fuerte influencia del paradigma interpretativo-fenomenológico. Barrón (2015) afirma que: “Desde el punto de vista cognitivo, se muestra especial interés es describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, así como el papel que desempeñan estas en la producción y el desarrollo de las acciones y la conducta humana” (p.44).

La preocupación de este paradigma se traslada al estudio de los procesos mentales que subyacen al comportamiento de alumnos y profesores, de las estrategias de procesamiento de la información, de las influencias recíprocas entre alumnos y profesores y de los procesos de construcción del propio conocimiento, tanto de alumnos como de profesores (Ruiz, 2001).

En este caso, el profesor deja de ser un técnico que ejecuta destrezas estereotipadas y adquiridas fuera de contexto y se convierte en un profesional activo, reflexivo que emite juicios y toma decisiones. Se le considera un constructivista que continuamente elabora estrategias de actuación a partir de procesos de análisis y de reflexión en el contexto en el que actúa (Barrón, 2015; Ruiz, 2001). Por lo tanto, al formar al docente se hace énfasis en el desarrollo de capacidades para interpretar, reflexionar y evaluar más que en habilidades, destrezas y estilos docentes prefijados de antemano.

## **Modelos de formación docente bajo el Paradigma Mediacional**

### **a. Modelos con orientación personalista**

Estos modelos se centran en la persona, con sus condiciones y posibilidades, fundamentada en la psicología perceptual, el humanismo y la fenomenología. La formación del profesorado se orienta hacia al autodescubrimiento personal, a tomar conciencia de sí mismo. Lo importante es que cada profesor descubra el modo personal de enseñar de acuerdo con sus características personales. Por ello este modelo considera al profesor como una persona que desarrolla sus propias estrategias de enseñanza-

aprendizaje, que tiene una visión y percepción particular del fenómeno educativo (Marcelo, 1994 citado en Rodríguez, 2015).

El futuro docente es el centro del proceso de formación, en donde aprender a enseñar es aprender a comprenderse, a desarrollarse y saber utilizar todos los recursos personales. El docente desarrolla sus propias estrategias de enseñanza aprendizaje con una visión particular del fenómeno educativo, siendo responsable de crear un ambiente y un clima que propician el desarrollo del aprendizaje. Los programas de formación deben centrarse en formar profesionales con un autoconcepto positivo, una adecuada madurez profesional y personal, así como el desarrollo de actitudes flexibles y humanas (Ruiz, 2001).

#### **b. Modelos con orientación práctica**

Se valora la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza y sobre el aprender a enseñar. Se concibe la enseñanza como actividad compleja, desarrollada en contextos específicos, caracterizados por condiciones singulares con resultados en parte imprevisibles.

Se trata de la formación contextualizada a las situaciones reales vividas por los profesores, donde el docente está llamado a actuar como un artesano, un artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en el aula (Aramburuzabala, Hernández & Uribe, 2013; Jofré & Gairín, 2010), o sea, que la formación docente se basará en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.

### **Paradigma con base Socio – Crítica**

#### **a. Paradigma ecológico**

Este paradigma se desarrolla a finales de los años setenta y complementa varios de los planteamientos del paradigma mediacional, pero va más allá al considerar las variables contextuales como aspectos que tienen una influencia directa en las actuaciones de los

docentes y los alumnos. Caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y de significados que se producen en el aula (Barrón, 2015; Gimeno & Pérez, 1989; Ruiz, 2001).

El objetivo de este paradigma es explicar coherentemente el funcionamiento de la clase y comprender el porqué de la eficacia de los profesores, reflexionando y determinando cómo y por qué aprenden los alumnos.

El docente es considerado como un investigador que debe ser capaz de adaptarse y crear en cada situación específica, una estrategia de innovación a partir de la indagación y la experimentación en la acción. Debido a lo anterior, la formación del profesorado está basada en la investigación de los contextos en la que se desarrolla la formación observando y reflexionando críticamente sobre los fenómenos que ocurren de manera natural. La indagación, la experimentación, la reflexión, la contrastación, la colaboración con otros profesionales y la asesoría de personal experto constituyen la base de estos programas de formación docente (Ruiz, 2001).

El docente posee una competencia situacional la cual le brinda la capacidad para adaptarse al contexto cambiante, incierto y momentáneo que caracteriza el aula. Además, posee una actitud crítica y transformadora pero comprometida socialmente.

## **Modelos de formación docente bajo el Paradigma Ecológico**

### **a. Modelo con orientación social - constructivista / contextual crítico**

Este modelo se propone desde el paradigma ecológico y desde una orientación social-reconstructivista en la formación de formadores. Considera la complejidad de los procesos de formación y demanda al formador, la necesidad de contextualizar las prácticas, planteando soluciones innovadoras a los problemas que se presentan. De igual manera, plantea la relación entre el contexto laboral y el entorno, relacionado con el impacto de su práctica. Para este modelo la figura central es el profesional del formador (Jofré & Gairín, 2010; Rodríguez, 2015).

El modelo plantea dos ejes fundamentales: el primero, el contexto próximo a la actividad del profesor (incluye lo sociolaboral, cultural, económico, político, tecnológico y artístico); el segundo, el modelo de reflexión durante todo el proceso de formación. Ferrández (citado en Ruiz, 2001) plantea que se forma al docente para que pueda diagnosticar el contexto en que se desarrollará su práctica, lo que le permitirá reflexionar críticamente sobre la realidad para facilitar la adaptación del alumno en la participación y transformación del mundo laboral.

Se relaciona con la teoría crítica aplicada al curriculum y a la enseñanza, por tanto, es importante incluir como contenidos en los programas de formación: conceptos de sociedad, poder, construcción social del conocimiento, hegemonía. La reflexión se orienta a la indagación, al cuestionamiento sobre aspectos del proceso formativo, para ello plantea la articulación teoría-práctica, esta última se concibe como un espacio diseñado para aprender a construir el pensamiento del profesor y no como la aplicación de principios teóricos. Considera el contexto social en el que se realiza el proceso formativo, sobre el que el profesional debe actuar de manera crítica con una actitud transformadora. La investigación-acción es uno de los modelos que concretan esta orientación, el profesor transforma su práctica y se transforma como profesional (Jofré & Gairín, 2010; Rodríguez, 2015).

A modo de reflexión final, esta revisión permite concluir que las orientaciones conceptuales reflejan la concepción y la práctica de lo que se entiende por formación y que cada una da respuesta a una concepción epistemológica, ontológica y metodológica diferente. Es evidente que los procesos de cambio social y educativo originan la modificación del trabajo docente y por lo tanto de su formación, en donde la imagen y el rol del docente se ven seriamente impactados por las nuevas exigencias a las que se encuentra sometido.

Para que los docentes alcancen las competencias y perfil enunciado es necesario implementar dispositivos de formación y entrenamiento que los comprometa a aumentar

sus capacidades de observación, de agudizar sus prácticas reflexivas con fines de mejora y de fortalecer el sentido de su propia capacitación.

### ***5.3.2.3 Enfoque asumido en la propuesta***

En el año 2002 se propone un nuevo enfoque que retoma el espíritu humanista de la educación, empleando el pensamiento complejo como epistemología, situando al individuo como agente para abordar problemáticas reales que la misma sociedad tiene como preocupación y a su vez utilizando las tecnologías de la información de una manera pertinente, retomando valores que son necesarios para formar una sociedad más justa, consciente de su realidad y visualizando un mundo mejor. Lo anterior se denomina Enfoque Socioformativo Complejo (ESC) propuesto por Sergio Tobón, el cual da cuenta de la integración de las dinámicas sociales y contextuales que operan sobre el sujeto con las dinámicas personales. Constituye un cambio en el aprendizaje y retoma una educación centrada en valores (Prado, 2018; Salazar & Tobón, 2018; Tobón, 2013).

Otro de los aspectos esenciales de la socioformación es el tema de las competencias, pues aportan una nueva perspectiva de la educación a partir de los retos de la sociedad del conocimiento, considerando las reformas y cambios estructurales con la finalidad de mejorar el desempeño de los estudiantes ante problemas del contexto, articulando el saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser.

Prado (2018) expone que la socioformación tiene como antecedente el paradigma constructivista; sin embargo, hay elementos que los diferencian:

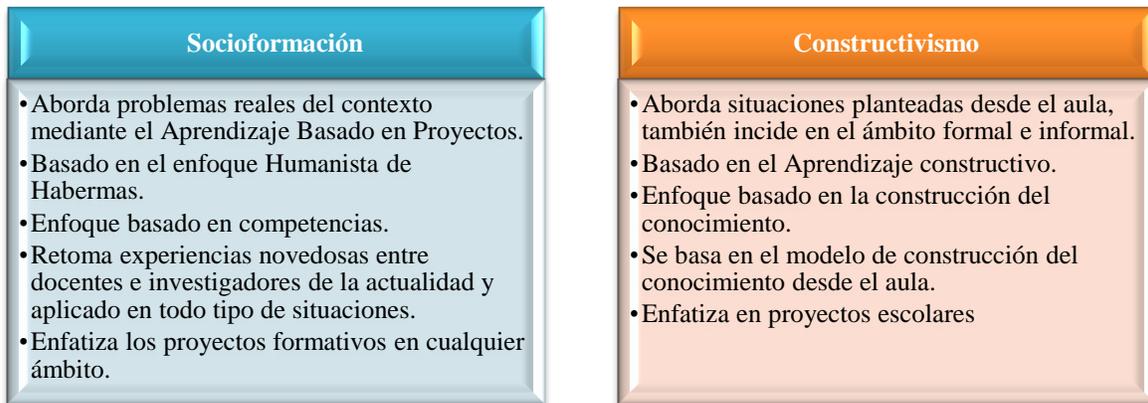


Figura 14. Comparación entre el Enfoque Socioformativo y el Constructivismo.

**Nota.** Elaboración propia.

Un enfoque socioformativo debe incorporar los siguientes componentes (Prado, 2018; Salazar & Tobón, 2018; Tobón, 2013):

1. Problema del contexto. Representa una situación esperada donde exista una necesidad, problemática o que requiere de la implementación de acciones que resuelvan dicha situación.
2. Análisis previos. Pretende socializar la problemática detectada mediante la valoración que se tiene de la misma, el impacto que causa, los conocimientos, causas y referentes inmediatos con los que cuenta el estudiante para que sean tomados en cuenta por los demás y el docente.
3. Trabajo colaborativo. Comprende la organización del trabajo donde se da la retroalimentación de manera constante, se asumen roles, responsabilidades y cada uno de los participantes es consciente de su aportación para el logro de las metas y objetivos establecidos.
4. Gestión del conocimiento. Consiste en sustentar el trabajo realizado mediante procesos de investigación en diversas fuentes y comprender la magnitud de la problemática, su abordaje desde diferentes ámbitos y con el apoyo de las tecnologías de la información.
5. Contextualización. Consiste en la aplicación del conocimiento generado anteriormente para resolver el problema del contexto establecido, con el propósito de lograr las metas bajo un esquema real, teniendo en cuenta diversas variables que pueden presentarse.

6. Socialización. En esta parte se dan a conocer los resultados obtenidos de la experiencia mediante plenarias, reuniones, exposiciones, con el apoyo de las tecnologías de la información actuales y que dan cuenta de los procesos llevados a cabo, se hace de manera pública, compartiendo los conocimientos obtenidos y la resolución de la necesidad planteada ya sea por el docente, la comunidad, los padres de familia, entre otros actores involucrados.
7. Evaluación. Debe ser considerada como parte fundamental de ese mejoramiento, dado que permite tener una visión amplia e integral tanto de las personas como de su rendimiento. En esta evaluación integral se requiere valorar todos aquellos aspectos que comprenden conocimientos (saber conocer) que son indispensables durante el proceso, para comprobar el dominio de los contenidos adquiridos, asimismo requiere de evaluar los procedimientos y acciones que se ejecutan (saber hacer) para construir y formalizar dicho conocimiento, mientras que el crecimiento personal se verá reflejado en la actitud de la persona (saber ser) de una manera ética, fundada en valores y con un sentido humanista.

Los referentes teóricos del enfoque socioformativo, justifican su selección para ser aplicado en la presente propuesta formativa. Este acercamiento al enfoque de la socioformación es un referente no solo para los docentes, sino para quienes busquen generar condiciones de cambio en la educación y en la sociedad misma, donde las ideas o teorías deben mostrar utilidad y capacidad para describir y transformar fenómenos de estudio. Asimismo, no hay que olvidar que este enfoque también cuenta con una evaluación constante a través de la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y socioevaluación, y con estos criterios se aspira a satisfacer las exigencias y demandas de la sociedad con la mayor calidad posible.

En el campo particular de la formación médica, la aparición permanente y constante de nuevo conocimiento y tecnología aplicado en la medicina, más el uso global de la informática y la telemática, han puesto en crisis el rol tradicional del profesor médico y han estimulado la emergencia creciente de nuevos atributos que el médico docente debe incorporar en su práctica educativa. La innovación tecnológica y el papel preponderante

del conocimiento, exige hoy diferentes formas del ejercicio de la profesión y de la gestión de información científico técnica y plantea, además, el tratamiento de nuevos temas fundamentalmente humanistas en el campo de la ética, la deontología, la protección ambiental, los derechos humanos, la equidad de género, entre otros.

Por lo tanto, dicho enfoque al mostrar su atención en la calidad de la educación con una base altamente humanista y de educación en valores, permitirá la formación de profesionales de la salud más humanistas y científicos; es decir, más competentes en la producción del conocimiento y la generación de innovaciones. Desde el punto de vista socioformativo / socioconstructivista, asume las competencias como habilidades, conocimientos y actitudes a aprender por los estudiantes / docentes inmersos en la realidad de contextos dinámicos y cambiantes.

#### ***5.3.2.4 Base Legal del Modelo***

En Nicaragua, la Ley de Carrera Docente (Ley N° 114) y su reglamento, se presentan como un pilar fundamental, en donde se condensan los derechos personales y colectivos del gremio magisterial basado en el profesionalismo, eficiencia y respeto. En su artículo 3, inciso 6, señala textualmente que es imperativo: “Promover la profesionalización, capacitación, separación y eficiencia del docente”. Y entre los derechos, en el Título V, artículo 36, inciso 4, menciona la necesidad de: “Mejorar sus capacidades profesionales, técnicas y académicas, mediante la asistencia a cursos y becas de capacitación, actualización y profesionalización docente”.

### 5.3.3 Características de la Propuesta de Formación

Tabla 20 *Características de la Propuesta: Estrategia de mejora de las competencias docentes a partir de la formación*

#### (EMCODOF)

<b>EMCODOF</b>	Modelo: Socioconstructivista / Contextual crítico
	Base: Relación entre atributos y contexto en el que se emplean
	Supuestos: El desempeño inteligente es un complejo estructurado de atributos empleados en situaciones y contextos específicos.
	Enfoque: Socioformativo / Holístico
	Ventajas: toma en cuenta el contexto y la cultura, incorpora la ética y valores, práctica reflexiva.
	Evidencias: Observa y contextualiza los desempeños.
	Desarrollo curricular: La enseñanza competente es la capacidad del profesor para emplear una compleja interacción de atributos en cierto número de contextos
	Definición de competencias: Situacional a la problemática
	Métodos de aprendizaje: Aprender a partir de problemas, y su resolución en una variedad de campos de la práctica profesional; Aprender como aprende y la influencia del contexto y la situación; Aprendizaje permanente.
	Papel del docente: Tutor; un mismo problema abordado desde diferentes cursos; Uso de materiales que simulan la vida real; Disponibilidad de recursos para establecer problemas; Trabajo cooperativo
	Evaluación: integral, formativa con fines de mejora

#### 5.3.3.1 Categorización de la formación docente:

Para el programa de formación docente por competencias para los docentes de medicina, se plantean dos niveles:

- a. Formación Inicial o Básica: para aquellos profesores que son nuevos en el ejercicio de la docencia. Se brindan las herramientas teórico-metodológicas para desarrollar su práctica en un campo pedagógico específico, a través de programas educativos formales. En este nivel los profesores deben ser preparados en el modelo teórico socioconstructivista / socioformativo, y su práctica docente por competencias profesionales bajo un enfoque integral y contextualizado.
- b. Formación continua o de actualización y perfeccionamiento: para aquellos que ya están en el ejercicio de la docencia y que se han capacitado pedagógicamente. En este caso se profundiza en los puntos críticos identificados durante el proceso de evaluación continua. Comprende una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y apunta, a través de su análisis, al fortalecimiento de la tarea. Actualiza y modifica sus saberes y competencias de acuerdo con los nuevos retos de la sociedad,

### ***5.3.3.2 Pautas para los niveles de formación docente***

En el caso del nivel básico de formación docente, las pautas a considerar serán las siguientes:

- a. No solo trata de mejorar la preparación de los profesores nuevos para desempeñar su labor docente, sino que ofrece una formación más sólida que les ayude a: saber, saber hacer, saber convivir y saber ser.
- b. Considerando un perfil docente previamente establecido por la Institución, se debe articular la propuesta formativa que incluya:
  - Contenidos formativos relacionados con el “saber hacer” (procedimental) que basados en el presente estudio serían en las 7 competencias valoradas.
  - Contenidos formativos que den soporte al saber hacer, como es el “saber”, “saber convivir” y “saber ser”.
- c. Debe ser un programa abierto, en constante evolución, que le permita responder al contexto actual.

- d. Brindar estrategias que les permita reflexionar a partir de su propia práctica docente.

En el caso del programa de formación a nivel de actualización y perfeccionamiento (formación continua), las pautas a considerar son las siguientes:

- a. La base de este proceso de formación continua e innovación, la constituye el proceso de reflexión sobre diferentes situaciones que ayuden a la mejora, entre ellas: reflexión de los propios docentes Con base en sus necesidades de aprendizaje, de sus prácticas docentes, de la implementación de nuevas estrategias de enseñanza, del proceso de evaluación, entre otros.
- b. La propuesta formativa debe profundizar en las debilidades encontradas durante la evaluación, por lo tanto, debe retomar todos los contenidos formativos relacionados con el saber, saber hacer, saber convivir y saber ser de las áreas más débiles identificados en el presente estudio, las que se detallarán más adelante.
- c. Implementa procesos de supervisión que favorecen la retroalimentación entre colegas.

### 5.3.4 Plan de la Propuesta: Estrategia de mejora de las competencias docentes a través de la formación

**Objetivo General:** Contribuir mediante espacios formativos al desarrollo profesional de los docentes de modo que logren el desempeño requerido por el perfil competencial propuesto

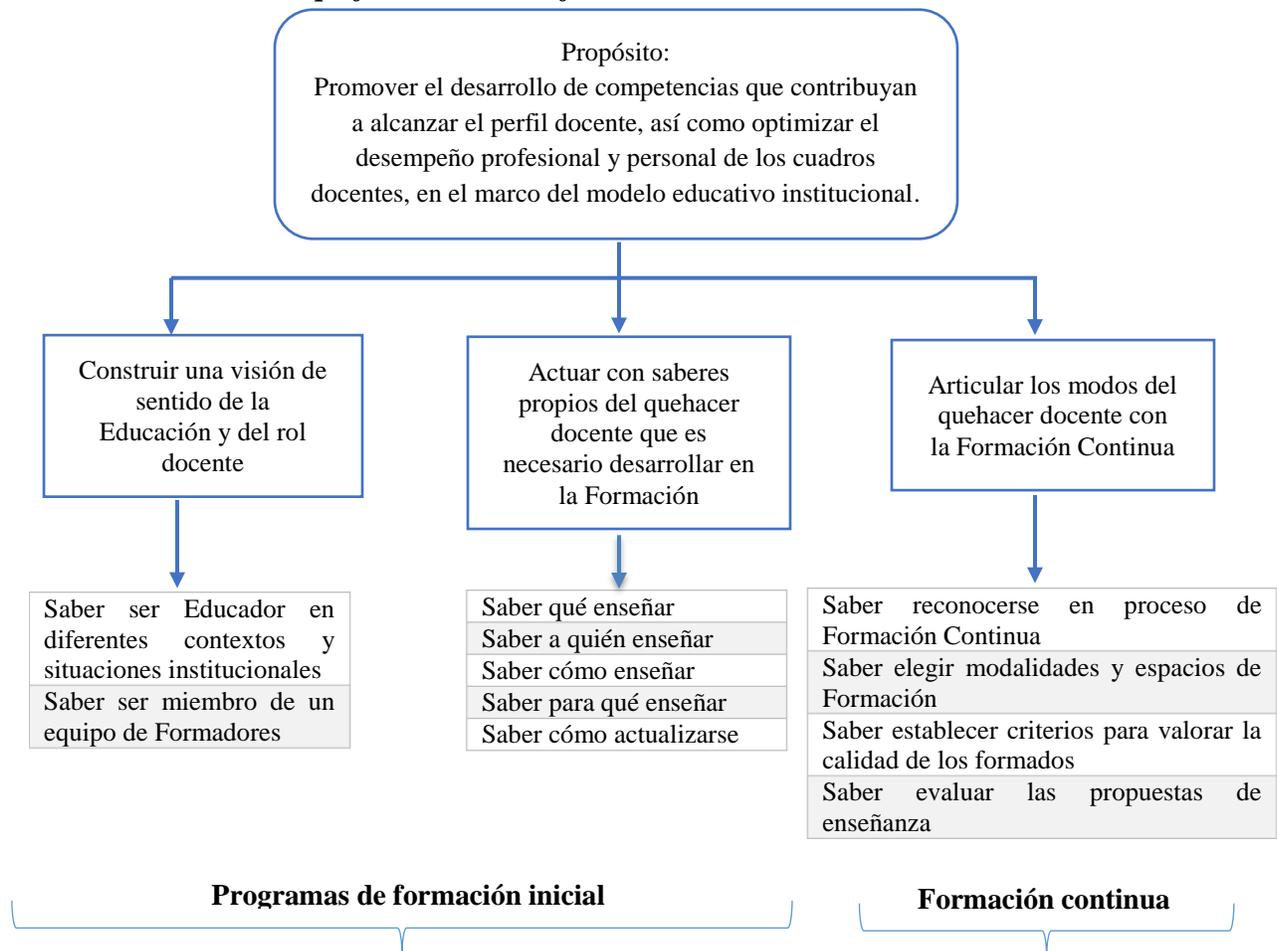
#### Formación Inicial

- Objetivo: brindar las herramientas teórico-metodológicas para desarrollar su práctica en un campo pedagógico específico
- Grupo meta: docentes nuevos

#### Formación Continua

- Objetivo: Actualizar y modificar saberes y competencias de los docentes de acuerdo con los nuevos retos de la sociedad
- Grupo meta: docentes ejerciendo la docencia y con alguna capacitación pedagógica. Se basa en la reflexión.

#### 5.3.4.1 Mapa funcional de la formación docente:



### ***5.3.4.2 Módulos propuestos para la formación***

La propuesta curricular se puede articular a partir de 7 módulos:

1. El contexto sociolaboral y la formación para el trabajo. Se basa en la necesidad de dar a conocer el contexto como referente para adecuar las estrategias de formación a los cambios constantes que se van dando en la sociedad. Aquí se puede incorporar la parte de las cualificaciones y de los perfiles profesionales.
2. Identificación y análisis de necesidades formativas. Este módulo ha de permitir el desarrollo de competencias para el análisis de necesidades que justifican el diseño curricular de la formación, sin embargo, en un nivel más avanzado de perfeccionamiento, permitirá desarrollar competencias en la organización y gestión de la docencia.
3. Bases psicopedagógicas (competencias)
4. Didáctica y curriculum. Aquí cobran importancia las competencias psicopedagógicas para la selección y secuenciación de contenidos y estrategias metodológicas como pilares en la formación, sin olvidar la incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo.
5. Diseño y desarrollo de acciones formativas. Comprende el diseño y ejecución de las diferentes actividades educativas ajustado a las particularidades y situaciones concretas.
6. Evaluación de la formación. Comprende el desarrollo de competencias en el ámbito de la evaluación en los diferentes campos (aprendizaje, programas, curriculum, institucional, entre otros) con fines de mejora de la calidad.
7. La investigación y la innovación. Entre los fines de la investigación se encuentra la búsqueda constante de adecuación a la realidad como un aval para la innovación.

La propuesta formativa debe profundizar en las debilidades encontradas durante la evaluación continua, por lo tanto, debe retomar todos los contenidos formativos relacionados con el saber, saber hacer, saber convivir y saber ser de las áreas más débiles

identificados en el presente estudio. A partir de los resultados evidenciados en este estudio, se presentan algunos contenidos que podrían servir de soporte para la propuesta formativa:

- Competencia Interpersonal: trato igualitario a los estudiantes, interés por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes, motivación, fomento del autoaprendizaje.
- Competencia Comunicativa: estrategias que faciliten la comprensión de los contenidos (mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones), aspectos para mantener una buena comunicación con los estudiantes, muestras de paciencia en la atención a los estudiantes.
- Competencia de Planificación y Gestión de la Docencia: reforzar la planificación y la gestión de la intervención pedagógica en todas sus dimensiones teniendo de base las demandas provenientes del contexto.
- Competencia de Mediación del Aprendizaje: desarrollo de actividades que tomen en cuenta los intereses y las características de los estudiantes, incorporación de diferentes estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje significativo, implementación de estrategias remediales para facilitar el aprendizaje, integración de la tecnología educativa, elaboración de materiales didácticos y guías de autoaprendizaje, favorecer el trabajo en equipo y la participación en diferentes espacios de aprendizaje como la comunidad.
- Competencia Disciplinar: reforzar el componente de integración de las asignaturas con otras áreas del conocimiento y la orientación del proceso de aprendizaje.
- Competencia de Evaluación, Investigación e Innovación: constituyen las competencias que mayor reforzamiento requieren en sus diferentes componentes como ejes centrales del proceso de mejora continua de la calidad docente.

#### ***5.3.4.3 Seguimiento y evaluación del programa de formación docente***

La evaluación del programa de formación docente se realizará desde la medición de tres indicadores básicos:

- Eficacia: relación entre los objetivos asignados y los objetivos alcanzados.
- Eficiencia: relación entre los objetivos logrados y los recursos implicados.
- Efectividad: relación entre objetivos propuestos y necesidades, expectativas e intereses del personal académico.

La evaluación es un ejercicio esencial para ayudar a perfeccionar las diferentes fases de la operación del programa, con el claro propósito de implementar un proceso de mejora continua. De esta manera, la evaluación es entendida como el proceso continuo, sistemático y multidimensional de recogida de información relevante, válida y fiable que permite tomar decisiones sobre el valor o mérito del mismo para mejorar su funcionamiento.

Como ya se evidenció en los apartados referenciales, actualmente la literatura proporciona una diversidad de modelos para evaluar los programas, cuya elección depende de los propósitos que se quieran lograr. En este caso se opta por utilizar como referencia uno de los modelos más importantes dentro de la evaluación de programas: el Modelo CIPP (Context, Input, Process, Product), el cual considera a la evaluación como un proceso de mejora o perfeccionamiento. El modelo CIPP, cuyo propósito es recolectar información para tomar decisiones en el programa, se integra por cuatro dimensiones: de Contexto, entrada (Input), Proceso y Producto. Estos cuatro tipos de evaluación se utilizarán para el ejercicio de la evaluación integral del programa de formación docente, con lo cual la evaluación estará presente en cada una de las fases del proceso: en la Identificación de necesidades, en el diseño, la ejecución, desarrollo y gestión del programa, así como los resultados a través de la evaluación de productos e impacto.

#### **5.4 Limitaciones del estudio**

Una de las principales limitantes identificadas para el estudio fue el no contar con un marco referencial sobre competencias docentes a nivel institucional, por lo que queda todavía una pregunta por resolver: ¿hay alguna competencia que el profesorado debe poseer para su correcto desempeño y que no se haya tratado en este trabajo?

Cabe señalar que en el proceso de identificación de las competencias docentes se plantearon preguntas abiertas formuladas en la parte final de la encuesta con el fin de realizar aportaciones con referencia a la definición de las competencias propuestas o bien proponer nuevas competencias a considerar en la definición del perfil competencial del profesorado, sin embargo, hay competencias que pasaron desapercibidas muchas veces por desconocimiento.

Otro aspecto importante de destacar, es que al inicio se presentaron elementos que son importantes a la hora de definir un modelo competencial, sin embargo, tuvieron que ser excluidos porque presentaron dificultad en su valoración o al momento de ser verificado. Ejemplo de esta situación lo constituyeron los elementos de identidad institucional.

El no contar con este marco referencial a nivel institucional y mucho menos a nivel de la disciplina (carreras de ciencias de la salud), dificultó dar respuesta a algunas interrogantes necesarias para el estudio: ¿Qué competencias se pretenden desarrollar, según el modelo educativo propuesto por la institución?, ¿qué perfil y exigencias se plantean para el profesional de la educación? o ¿qué define al profesor como un profesional competente?

#### **5.5 Líneas de Investigación**

En el transcurso de la realización de este estudio y durante el análisis de los resultados han ido apareciendo preguntas sobre aspectos no abordados en el presente trabajo y que se consideran de interés para futuras investigaciones:

- Una de las inquietudes gira en torno si hay otras competencias que deben ser estudiadas y no fueron abordadas en el presente estudio. Entre ellas se pueden mencionar la competencia de identidad institucional y la de trabajo en equipo que son fundamentales a la hora de definir un perfil docente profesional.
- Revisar conceptos sobre competencias profesionales para elaborar las bases conceptuales y operativas de las competencias docentes de los profesores de medicina a partir de las funciones básicas de su trabajo y así elaborar los constructos hipotéticos de las competencias terminales.
- Caracterizar las competencias docentes en un modelo que incluya por niveles las competencias terminales, sus unidades de competencia, sus elementos, y una definición operativa que permita parametrizarlas y evaluarlas de forma integral y sistemática.
- Ampliar el campo de análisis para vincularlo con el rendimiento académico y el impacto a nivel de la calidad educativa, sobre todo para reforzar el papel de la investigación que permita generar, usar y aplicar la ciencia y la tecnología. Ésta es una prioridad tanto del modelo educativo como de un modelo de integración social, por lo que podría considerarse una nueva línea de investigación.
- En este estudio se evaluaron competencias docentes generales por lo que la discusión se centró en la práctica docente, quedando pendiente realizar este análisis en el marco de la globalización y la expansión acelerada de la innovación científica y tecnológica.
- De igual forma se considera importante la identificación de los factores impulsores y obstaculizadores que influyen en el desarrollo de las competencias docentes.
- A nivel de las competencias que cobran importancia para el profesor de la Sociedad del Conocimiento (como las competencias digitales, en evaluación, investigación e innovación) queda pendiente realizar una evaluación individual para determinar el grado de desarrollo de cada una.
- Para lograr el cambio también se deben considerar los “factores críticos de éxito”, entre los cuales se distinguen los siguientes: a) El papel de los equipos directivos universitarios en la definición del rumbo estratégico; b) el papel de los directores de la carrera de medicina en coordinar esfuerzos y apoyo para el programa de

desarrollo docente; y c) el papel de los directivos medios y coordinadores académicos en la consolidación del desarrollo docente de sus profesores.



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA D  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

## Capítulo 6.

## Bibliografía



## Capítulo 6. Bibliografía

- Acevedo, R. (2003). *Factores que inciden en la competencia docente universitaria: Un modelo jerárquico lineal* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/7497/1/T26870.pdf>
- Aguilar, V. & Hernández, C. (2008). Consideraciones teórico-metodológicas, en torno a la evaluación docente. *1ª Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior y Superior*. Reunión llevada en a cabo Veracruz, México.
- Aguirre, E. et al (2012). *Perfil por competencias docentes del profesor de medicina*. México D.F., México: AMFEM. Recuperado de <http://www.amfem.edu.mx/descargas/CompetenciasDocProfMed.pdf>
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana.
- Alcaraz, N. (2015a). *La evaluación en el aula. Explorando el portafolio en secundaria. Un estudio de caso* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga, España). Recuperado de [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9837/TD\\_%20Alcaraz\\_Salarirc%20he%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9837/TD_%20Alcaraz_Salarirc%20he%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alcaraz, N. (2015b). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1.html>
- Álvarez, S., Pérez, A. & Suárez, M. (2008). Hacia un enfoque de la educación en competencias. *Consejería de Educación y Ciencia*. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.

- Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 99-107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3683582.pdf>
- Arenas, A. (2018). *Buenas prácticas de evaluación de docentes de inglés en educación media superior* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México). Recuperado de <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/1502/427874.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México D.F., México: Trillas.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/download/6436/6501>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, España: LA MURALLA, S.A 4ta ed.
- Bozu, Z. & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado de [http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)
- Briceño, M. & Romero, R. (2012). Aplicación del método Delphi para la validación de los instrumentos de evaluación del libro electrónico multimedia “Andrés quiere una mascota”. *ANALES de la Universidad Metropolitana, Universidad de Sevilla*, 12(1), 37-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3943791.pdf>

Cabrera, K. & González, L. (2006). *Curriculum universitario basado en competencias*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte. Recuperado de [https://books.google.com.ni/books?id=ICNCJubGLmsC&pg=PA267&lpg=PA267&dq=curriculum+universitario+por+competencias+CINDA&source=bl&ots=wGWOi1rZWA&sig=3UHOaLsaJnTch\\_44CH\\_mTx4TsQM&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiWgJji8u\\_UAhWIKiYKHeHSDxMQ6AEITDAH#v=onepage&q=curriculum%20universitario%20por%20competencias%20CINDA&f=false](https://books.google.com.ni/books?id=ICNCJubGLmsC&pg=PA267&lpg=PA267&dq=curriculum+universitario+por+competencias+CINDA&source=bl&ots=wGWOi1rZWA&sig=3UHOaLsaJnTch_44CH_mTx4TsQM&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiWgJji8u_UAhWIKiYKHeHSDxMQ6AEITDAH#v=onepage&q=curriculum%20universitario%20por%20competencias%20CINDA&f=false)

Camargo, I. & Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, (7)2. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a11.pdf>

Cano, E. (2009). *Marco teórico de la evaluación institucional*. Universitat de Barcelona. Recuperado de [http://cvirtual2.il3.ub.edu/repository/coursefilearea/file.php/1/mf/cursos/edu\\_mdgcei/m10\\_1.pdf](http://cvirtual2.il3.ub.edu/repository/coursefilearea/file.php/1/mf/cursos/edu_mdgcei/m10_1.pdf)

Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 33(132), 181-190. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a11.pdf>

Cardoso, E., Vanegas, E. & Cerecedo, M. (2015). *Evaluación de Instituciones educativas: Teoría y Praxis*. México D.F., México: Trillas.

Cardona, J. (2013). *Epistemología del Saber Docente*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Recuperado de [https://books.google.com.ni/books?id=XyEXAgAAQBAJ&pg=PT126&lpg=PT126&dq=Castillo,+S.+y+Cabrerizo,+J.+\(2006\):+%E2%80%9CFormaci%C3%B3n+del+profesorado+en+educaci%C3%B3n+superior+vol.+II&source=bl&ots=NszXLPT66h&sig=RwsVqfOv2GFthX7XDUTxU9M0Au0&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiXie6B66TUAhVBYyYKHT3wDUUQ6AEIPzAF#v=onepage&q=Castillo%2C%20S](https://books.google.com.ni/books?id=XyEXAgAAQBAJ&pg=PT126&lpg=PT126&dq=Castillo,+S.+y+Cabrerizo,+J.+(2006):+%E2%80%9CFormaci%C3%B3n+del+profesorado+en+educaci%C3%B3n+superior+vol.+II&source=bl&ots=NszXLPT66h&sig=RwsVqfOv2GFthX7XDUTxU9M0Au0&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiXie6B66TUAhVBYyYKHT3wDUUQ6AEIPzAF#v=onepage&q=Castillo%2C%20S)

.%20y%20Cabrerizo%2C%20J.%20(2006)%3A%20E2%80%9CFormaci%C3%B3n%20del%20profesorado%20en%20educaci%C3%B3n%20superior%20vol.%20II&f=false

Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. Madrid, España: SEP-Muralla.

Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, España: PEARSON Educación S.A. Recuperado de <https://estibook88.files.wordpress.com/2013/11/evaluacion-educativa-de-aprendizajes-y-competencias.pdf>

Castro, L. & Martínez, J. (2014). Tras el concepto de la evaluación educativa. *Paradigma: Revista de investigación educativa*, 20(33), 103-115. DOI: <http://dx.doi.org/10.5377/paradigma.v20i33.1427>

Ceballos, M. (s.f). *Análisis, evaluación y propuesta de mejora del modelo pedagógico propio de los Centros La Salle: Autonomía, responsabilidad y compromiso social para las nuevas generaciones de alumnos/as* (Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España). Recuperado de <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/2060/ceballos-garcia-tesis15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cerda, H. & Méndez, A. (2005). *La evaluación en la educación colombiana: a propósito de un estudio sobre la realidad evaluativa en la Universidad Cooperativa de Colombia*. U. Cooperativa de Colombia. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=hHwvTpfk5cUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=La+evaluaci%C3%B3n+en+la+educaci%C3%B3n+colombiana:+a+prop%C3%B3sito+de+un+estudio+sobre+la+realidad+evaluativa+en+la+Universidad+Cooperativa+de+Colombia&ots=Qa-A75bjQf&sig=jecEKfBIWfJQDSRSQITyeIzqeN8#v=onepage&q=La%20evaluaci%C3%B3n%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20colombiana%3A%20a%20prop>

[%C3%B3sito%20de%20un%20estudio%20sobre%20la%20realidad%20evaluativa%20en%20la%20Universidad%20Cooperativa%20de%20Colombia&f=false](#)

Consejo Escolar de Euskadi. (2009). Las competencias educativas básicas. En *XVIII Topaketa Encuentro*. Encuentro llevado a cabo en Bilbao, España. Recuperado de [www.euskadi.net](http://www.euskadi.net)

Cortés, E. (2009). El médico como profesor universitario: percepción de un grupo de académicos del Departamento de Medicina del Hospital Clínico de la Universidad de Chile. *Rev Hosp Clín Univ*, (20), 319–330. Recuperado de [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/124227/medico\\_como\\_profesor.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/124227/medico_como_profesor.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Champin, D. (2014). *Modelos de evaluación del aprendizaje en un currículo por competencias: El caso del currículo por competencias destinado a la formación de médicos* (Tesis doctoral, Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, España). Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/95498/TDCM1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a4.pdf>

Díaz, S. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (48)1, 7-23. DOI [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-1\\_1](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_1)

Díaz, W. (2015). *Formación del Profesorado Universitario, Evaluación de la Actividad Docente y Promoción Profesional* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España). Recuperado de <http://e->

[spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Wbdiaz/DIAZ\\_MARTIN\\_William\\_Tesis.pdf](http://spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Wbdiaz/DIAZ_MARTIN_William_Tesis.pdf)

Duque, G. & Perdomo, M. (2014). Conceptos de evaluación en relación con los paradigmas psicológicos de la educación. *Amazonia investiga*, 3(5). Recuperado de <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/view/53/52>

Ejea, G. (2007). Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación. Documento PDF. Recuperado de <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/03/reportes/eco/lec/vlec019.pdf>

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)

Esperón, R. (2014). *Desarrollo de competencias para la toma de decisiones médicas basadas en la evidencia en estudiantes de medicina de pregrado* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32131/23539306.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Recuperado de [www.cedefop.europa.eu/files/4064\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf)

Franco, M., Marcano, N. & Camacho, H. (2007). Modelos de evaluación educativa: un estudio comparativo. *Encuentro Educativo*, 14(3). Recuperado de <http://200.74.222.178/index.php/encuentro/article/view/5196/5186>

Franco, J., Ortíz, L., & Palacios, Z. (2016). Formación del profesorado universitario hacia el año 2020: modelos educativos de vanguardia para la docencia agropecuaria de

- alta competencia en el Ecuador. *Alternativas*, 17(2), 11-34. Recuperado de <http://editorial.ucsg.edu.ec/ojs-alternativas/index.php/alternativas-ucsg/article/view/114/pdf>
- Flores, F., Martínez, A., Sánchez, M., García, B. & Reidl, L. (2011). Modelo de competencia docente del profesor de medicina en la UNAM. *RELIEVE*, 17(2). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_3.htm)
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601043.pdf>
- García, B., Loredó, J. & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- García, J., González, J., Estrada, L., & Uriega, S. (2010). Educación médica basada en competencias. *Revista Médica del Hospital General de México*, 73(1), 57-69. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/h-gral/hg-2010/hg101k.pdf>
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3) 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(23), 807-816. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/b47202bc64bebf113d90725f931ca01/1?pq-origsite=gscholar&cbl=21287>

Gimeno, J. & Pérez, A. (1996). La evaluación en la enseñanza. En *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). Recuperado de [http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/Eval\\_Ense.pdf](http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/Eval_Ense.pdf)

Gimeno, J. & Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Ediciones AKAL. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=dYuYJM5ZVpQC&oi=fnd&pg=PA7&dq=La+ense%C3%B1anza:+su+teor%C3%ADa+y+su+pr%C3%A1ctica&ots=KwKEWFKTyF&sig=Mo-FMwLChlHG1X-UhKqIvpZb9IE#v=onepage&q=La%20ense%C3%B1anza%3A%20su%20teor%C3%ADa%20y%20su%20pr%C3%A1ctica&f=false>

Gómez, G. & Polanía, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos*. Universidad de la Salle-Bogotá. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf>

González, L. & Larraín A. (2005). Formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales. En memorias del *Seminario Internacional Universidad del Norte*, Barranquilla, Colombia.

González, M., Lara, P. & González, J. (2015). Modelos educativos en medicina y su evolución histórica. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 20(2), 256-265. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47345917022>

Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). *Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional* (IDER). San José, Costa Rica.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed.). México D.F., México: McGraw-Hill.

Hernández, G. & Guzmán, C. (1991). Evaluación curricular. En *Módulo Bases Psicopedagógicas* (pp. 59-88). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/6571177/Historia-de-La-Evaluacion-Curricular>

Hirsh, N. (2014). *El Perfil por Competencias del Docente de Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú* (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5704/HIRSH\\_MARTINEZ\\_NAHIL\\_PERFIL\\_DOCENTE.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5704/HIRSH_MARTINEZ_NAHIL_PERFIL_DOCENTE.pdf?sequence=1)

Ibarra, A. (2012). Origen y fundamento de la Educación Basada en Competencias. *Revista Xihmai*, 3(5). Recuperado de <http://snjuan10bk.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/article/view/95/73>

Imbernón, F. (1993). Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 20. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/020-la-evaluacion-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje--secuenciacion-de-los-contenidos-de-lengua/reflexiones-sobre-la-evaluacion-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje>

Jara, N., Díaz, M. & Zapata, P. (2015). Desafíos educativos para el profesor de medicina: evaluación de su desempeño. *IATREIA*, 28(3), 292-299. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/iat/v28n3/v28n3a07.pdf>

Jiménez, J. (2013). *Estrategias de enseñanza que promuevan la mejora del rendimiento académico en estudiantes de Medicina* (Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha, España). Recuperado de

<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/6331/TESIS%20Jim%c3%a9nez%20Coronas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3700093>

Jofré, G. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, España). Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-1222110-163025/gjja1de2.pdf>

Lemus, M. (2012). *La evaluación educativa tiene historia* (Ensayo). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/80501271/La-evaluacion-educativa-tiene-historia>

Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. *Barcelona: EUB*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Carlos\\_Marcelo/publication/256194929\\_Formacion\\_del\\_Profesorado\\_para\\_el\\_Cambio\\_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d200000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d200000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf)

Maldonado, G., Márquez, W., Nuncio, H. & Rivera, F. (2013). Aprendizaje por competencias. Un reto educativo para las escuelas de medicina en México. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 3(3), 19. Recuperado de [http://cienciasdelasaluduv.com/site/images/stories/3\\_3/10\).pdf](http://cienciasdelasaluduv.com/site/images/stories/3_3/10).pdf)

Martín, A. & Reyes, C. (2004). Fundamentos de evaluación. Recuperado de <http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/1450/1/2275.pdf>

Martínez, A., López, J., Herrera, P., Ocampo, J., Petra, I., Uribe, G., ... Morales, S. (2008). Modelo de competencias del profesor de medicina. *Educación Médica*, 11(3), 157-

167. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132008000300008&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132008000300008&lng=es&tlng=es).

Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/3737>

Muñoz, G. (2007). Un nuevo paradigma: "la quinta generación de evaluación". *Laurus*, 13 (23), 158-198. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309>

Monedero, J. (2014). La evaluación educativa. En *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/44551123\\_Bases\\_teoricas\\_de\\_la\\_evaluacion\\_educativa\\_Juan\\_Jose\\_Monedero\\_Moya](https://www.researchgate.net/publication/44551123_Bases_teoricas_de_la_evaluacion_educativa_Juan_Jose_Monedero_Moya)

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 1-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>

Morales, J. (2001). *Evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, España). Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.PDF>

Morales, J. & Varela, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. *Investigación en educación médica*, 4(13), 36-41. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v4n13/v4n13a7.pdf>

Morazán, S. (2013). *Competencias docentes y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de Matemáticas en las Instituciones de Educación Media del municipio de Danlí* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco

Morazán, Tegucigalpa, Honduras). Recuperado de <http://repositorio.upnfm.edu.hn:8081/xmlui/bitstream/handle/12345678/352/competencias-docentes-y-su-relacion-con-el-rendimiento-academico-en-la-asignatura-de-matematicas-en-las-instituciones-de-educacion-media-del-municipio-de-danli.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Oramas, R; Jordán, T, & Valcárcel, N. (2013). Competencias y desempeño profesional pedagógico hacia un modelo del profesor de la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 27(1), 123-134. Recuperado de <http://scielo.sld.cu>

Ortega, M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(16), 305-328. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7534/7202>

Parra, H. (2015). *Las competencias del docente de medicina y sus implicaciones en el desempeño académico del médico en formación*. México D.F., México: PEARSON.

Patiño, M. (2014). *Modelo socio-cognitivo: Curriculum por competencia profesional para la educación médica de postgrado en medicina interna: Propuesta para el cambio curricular en la educación médica en Venezuela* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España) Recuperado de <https://eprints.ucm.es/24961/1/T35286.pdf>

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192006>

Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial* (Tesis doctoral,

Universidad de Valladolid, España). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2794>

Prado, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(1), 57-82. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie7612955>

Pereria, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de <http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/867/793>

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, Graó. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México D.F., México: Pearson educación.

Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria*. México D.F., México: Editorial Pearson.

Pinilla, A. (2012). Aproximación conceptual a las competencias profesionales en ciencias de la salud. *Revista Salud Pública*, 14(5), 852-864. Recuperado de <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v14n5/v14n5a12>

Ramírez, M. & Rocha, M. (2006). Guía para el desarrollo de competencias docentes. México D.F., México: Trillas.

- Ramírez, L. & Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 8. Recuperado de [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Educacion%20basada%20en%20competencias.proyecto%20tuningEuropaLatinoamerica\\_VictorioMedina.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Educacion%20basada%20en%20competencias.proyecto%20tuningEuropaLatinoamerica_VictorioMedina.pdf)
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española*. (23.ªed.). Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Reguant, M. & Torrado, M. (2016). El método Delphi. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 87-102. DOI: 10.1344/reire2016.9.1916
- Reyes, L. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la educación superior. *Tecné, episteme y didaxis: Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 9, 68-79. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ted/articulos/ted09\\_10arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ted/articulos/ted09_10arti.pdf)
- Rivera, M. & Piñero, M. (2010). Contextos paradigmáticos de las concepciones de evaluación de los aprendizajes. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 8. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/581/1460>
- Rodríguez, M. (2015). *Evaluación de un Programa de Formación del profesorado universitario basado en el modelo de investigación-acción desde una perspectiva pedagógico-curricular por competencias* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, España). Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/34775/TESIS%20Pilar%20Rodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ruiz, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, España). Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/37648>
- Sáenz, K. & Tamez, G. (2014). *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. México D.F, México: Editorial Tirant Humanidades.
- Salazar, E. & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(45), 17. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Sanahuja, A. & Sánchez, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 96-116. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3072>
- Sandín, M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sayago, Z. (2002). *El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente. Un estudio de caso* (Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili, España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/8900>
- Sosa, A. & Capote, S. (2014). *Modelo Tradicional versus Enfoque por competencias*. Recuperado de <http://www.ces.edu.uy/index.php/component/phocadownload/category/3-ano-sabatico?download=25:prof-angela-sosa-y-silvia-capote-modelo-tradicional-versus-enfoque-por-competencias>

- Stufflebeam, D. & Schinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Colección Temas de Educación. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/evaluacionaprendizajes/paginas/stufflebeamcap1.pdf>
- Susacasa, S. (2013). *Pedagogía médica: soporte de la formación docente específica para la enseñanza de las Ciencias de la Salud* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata, Argentina). Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/37527/Documento\\_completo.pdf?sequence=25&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/37527/Documento_completo.pdf?sequence=25&isAllowed=y)
- Tejada, J. (1998). La evaluación de programas: consideraciones generales. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 11-16. Recuperado de <https://cuadernosdelprofesor.files.wordpress.com/2015/07/u-4-04-03-capitulo-1-evaluacion-de-programas.pdf>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42339>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones. 2da ed.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Recuperado de [https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones. 4ta. ed.
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., ... Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/redu>
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del curriculum*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S.A.
- UNESCO. (2009). La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>
- Vera, O. (2016). El nuevo modelo docente universitario en medicina. *Revista "Cuadernos"*, 57(1). Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v57n1/v57n1\\_a09.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v57n1/v57n1_a09.pdf)
- Villarroel, V. & Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria* 10(4), 75-96. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-50062017000400008&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-50062017000400008&lng=es&nrm=iso)
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34544025/21\\_Zavala\\_Laensenanza.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502765460&Signature=%2FpXbODCxvBvYUxwtdpouBERa3tM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D21\\_Zavala\\_Laensenanza.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34544025/21_Zavala_Laensenanza.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502765460&Signature=%2FpXbODCxvBvYUxwtdpouBERa3tM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D21_Zavala_Laensenanza.pdf)

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: NARCEA, S.A. 2ª ed.

Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 24-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236382.pdf>

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

## Capítulo 7.

### Anexos

- **Tablas de Resultados**
- **Instrumentos**



## Capítulo 7. Anexos

### 7.1 Tablas de resultados

Tabla 21 *Edad y sexo de los estudiantes de Medicina.*

Edad en años	Masculino (n=92)		Femenino (n=141)		Total de estudiantes (n=233)	
	Fc	%	Fc	%	Fc	%
18	2	2.2	1	0.7	3	1.3
19	19	20.7	33	23.4	52	22.3
20	20	21.7	50	35.5	70	30
21	15	16.3	16	11.3	31	13.3
22	8	8.7	6	4.3	14	6.0
23	12	13.0	19	13.5	31	13.3
24	8	8.7	10	7.1	18	7.7
25	6	6.5	4	2.8	10	4.3
26	1	1.1	2	1.4	3	1.3
30	1	1.1			1	0.4

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 22 *Valoración general de la Competencia Interpersonal por los estudiantes*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Los docentes se relacionan de forma cordial y respetuosa con los estudiantes	3.86	.855
Los docentes tratan a todos los alumnos por igual	3.26	.893
Los docentes asisten con regularidad a clases	4.14	.798
Los docentes muestran puntualidad	3.97	.736
Los docentes brindan la oportunidad de realizar aportaciones	3.79	.957
Los docentes favorecen el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto	4.06	.847
Los docentes crean un ambiente relajado	3.75	.876
Los docentes mantienen el orden y la disciplina de su grupo	4.23	.763
Los docentes estimulan el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia	4.03	.900
Los docentes muestran preocupación por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes	3.30	.893
Los docentes elogian los éxitos y logros de sus estudiantes	3.39	.937
Los docentes estimulan el autoaprendizaje	3.77	.968

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 23 *Valoración de la Competencia Interpersonal por los estudiantes*

Elemento de Competencia		Área Básica (n=156)		Área Clínica (n=77)		Total de estudiantes (n=233)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Los docentes se relacionan de forma cordial y respetuosa con los estudiantes	Nunca	1	0.6	4	5.2	5	2.1
	Rara vez	3	1.9	2	2.6	5	2.1
	Algunas veces	35	22.4	23	29.9	58	24.9
	Frecuentemente	78	50.0	36	46.8	114	48.9
	Siempre	39	25.0	12	15.6	51	21.9
Los docentes tratan a todos los alumnos por igual	Nunca	5	3.2	3	3.9	8	3.4
	Rara vez	21	13.5	9	11.7	30	12.9
	Algunas veces	68	43.6	36	46.8	104	44.6
	Frecuentemente	51	32.7	24	31.2	75	32.2
	Siempre	11	7.1	5	6.5	16	6.9
Los docentes asisten con regularidad a clases	Nunca	1	0.6			1	0.4
	Rara vez	5	3.2	3	3.9	8	3.4
	Algunas veces	17	10.9	13	16.9	30	12.9
	Frecuentemente	69	44.2	44	57.1	113	48.5
	Siempre	64	41.0	17	22.1	81	34.8
Los docentes muestran puntualidad	Nunca			1	1.3	1	0.4
	Rara vez	2	1.3	3	3.9	5	2.1
	Algunas veces	23	14.7	23	29.9	46	19.7
	Frecuentemente	95	60.9	35	45.5	130	55.8
	Siempre	36	23.1	15	19.5	51	21.9
Los docentes brindan la oportunidad de realizar aportaciones	Nunca	2	1.3	2	2.6	4	1.7
	Rara vez	12	7.7	5	6.5	17	7.3
	Algunas veces	40	25.6	21	27.3	61	26.2

	Frecuentemente	59	37.8	34	44.2	93	39.9
	Siempre	43	27.6	15	19.5	58	24.9
Los docentes favorecen el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto	Nunca	1	0.6			1	0.4
	Rara vez	1	0.6	9	11.7	10	4.3
	Algunas veces	28	17.9	13	16.9	41	17.6
	Frecuentemente	68	43.6	36	46.8	104	44.6
	Siempre	58	37.2	19	24.7	77	33.0
Los docentes crean un ambiente relajado	Nunca	2	1.3	2	2.6	4	1.7
	Rara vez	6	3.8	6	7.8	12	5.2
	Algunas veces	47	30.1	19	24.7	66	28.3
	Frecuentemente	74	47.4	34	44.2	108	46.4
	Siempre	27	17.3	16	20.8	43	18.5
Los docentes mantienen el orden y la disciplina de su grupo	Nunca						
	Rara vez	4	2.6			4	1.7
	Algunas veces	20	12.8	15	19.5	35	15.0
	Frecuentemente	67	42.9	31	40.3	98	42.1
	Siempre	65	41.7	31	40.3	96	41.2
Los docentes estimulan el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia	Nunca	2	1.3			2	0.9
	Rara vez	6	3.8	6	7.8	12	5.2
	Algunas veces	26	16.7	17	22.1	43	18.5
	Frecuentemente	66	42.3	31	40.3	97	41.6
	Siempre	56	35.9	23	29.9	79	33.9
Los docentes muestran preocupación por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes	Nunca	4	2.6	2	2.6	6	2.6
	Rara vez	21	13.5	5	6.5	26	11.2
	Algunas veces	72	46.2	45	58.4	117	50.2
	Frecuentemente	46	29.5	14	18.2	60	25.8
	Siempre	13	8.3	11	14.3	24	10.3
Los docentes elogian	Nunca	7	4.5			7	3.0

los éxitos y logros de sus estudiantes	Rara vez	21	13.5	6	7.8	27	11.6
	Algunas veces	48	30.8	44	57.1	92	39.5
	Frecuentemente	58	37.2	23	29.9	81	34.8
	Siempre	22	14.1	4	5.2	26	11.2
Los docentes estimulan el autoaprendizaje	Nunca	5	3.2			5	2.1
	Rara vez	12	7.7	3	3.9	15	6.4
	Algunas veces	34	21.8	33	42.9	67	28.8
	Frecuentemente	57	36.5	31	40.3	88	37.8
	Siempre	48	30.8	10	13.0	58	24.9

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 24 *Valoración general de la Competencia Comunicativa por los estudiantes.*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Los docentes utilizan un lenguaje comprensible	4.24	.799
Los docentes explican de forma clara, ordenada y con entusiasmo	3.97	.798
Los docentes facilitan la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones	3.85	.798
Los docentes realizan gestos de forma adecuada	3.84	.917
Los docentes se muestran receptivos e interesados en las intervenciones de los estudiantes	3.83	.916
Los docentes mantienen buena comunicación con los estudiantes	3.65	.843
Los docentes muestran paciencia en la atención a los estudiantes	3.65	.884
Los docentes responden a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa	4.05	.829

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 25 *Valoración de la Competencia Comunicativa por los estudiantes.*

Elemento de Competencia		Área Básica (n=156)		Área Clínica (n=77)		Total de estudiantes (n=233)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
	Nunca						
Los docentes utilizan un lenguaje comprensible	Rara vez	5	3.2	3	3.9	8	3.4
	Algunas veces	26	16.7	3	3.9	29	12.4
	Frecuentemente	65	41.7	31	40.3	96	41.2
	Siempre	60	38.5	40	51.9	100	42.9
	Nunca						
Los docentes explican de forma clara, ordenada y con entusiasmo	Rara vez	3	1.9	6	7.8	9	3.9
	Algunas veces	34	21.8	17	22.1	51	21.9
	Frecuentemente	81	51.9	31	40.3	112	48.1
	Siempre	38	24.4	23	29.9	61	26.2
	Nunca						
Los docentes facilitan la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones	Rara vez	1	0.6	1	1.3	2	0.9
	Algunas veces	5	3.2	3	3.9	8	3.4
	Frecuentemente	39	25.0	19	24.7	58	24.9
	Siempre	80	51.3	40	51.9	120	51.5
	Nunca	31	19.9	14	18.2	45	19.3
	Nunca						
Los docentes realizan gestos de forma adecuada	Rara vez	1	0.6	3	3.9	4	1.7
	Algunas veces	12	7.7	3	3.9	15	6.4
	Frecuentemente	33	21.2	17	22.1	50	21.5
	Siempre	71	45.5	38	49.4	109	46.8
	Nunca	39	25.0	16	20.8	55	23.6
	Nunca						
Los docentes se muestran receptivos e interesados en las intervenciones de los	Rara vez	3	1.9	3	3.9	6	2.6
	Algunas veces	6	3.8	7	9.1	13	5.6
		32	20.5	13	16.9	45	19.3

estudiantes	Frecuentemente	81	51.9	38	49.4	119	51.1
	Siempre	34	21.8	16	20.8	50	21.5
Los docentes mantienen buena comunicación con los estudiantes	Nunca			5	6.5	5	2.1
	Rara vez	4	2.6	2	2.6	6	2.6
	Algunas veces	56	35.9	33	42.9	89	38.2
	Frecuentemente	72	46.2	26	33.8	98	42.1
	Siempre	24	15.4	11	14.3	35	15.0
Los docentes muestran paciencia en la atención a los estudiantes	Nunca			5	6.5	5	2.1
	Rara vez	12	7.7	3	3.9	15	6.4
	Algunas veces	46	29.5	25	32.5	71	30.5
	Frecuentemente	74	47.4	34	44.2	108	46.4
	Siempre	24	15.4	10	13.0	34	14.6
Los docentes responden a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa	Nunca			3	3.9	3	1.3
	Rara vez	6	3.8			6	2.6
	Algunas veces	23	14.7	15	19.5	38	16.3
	Frecuentemente	84	53.8	31	40.3	115	49.4
	Siempre	43	27.6	28	36.4	71	30.5

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 26 *Valoración general de la Competencia de Planificación y Gestión por los estudiantes.*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Los docentes dan a conocer el programa académico al inicio del curso	4.21	.898
Los docentes favorecen el aprendizaje mediante el análisis de problemas relacionados con el contexto	3.76	.854
Los docentes elaboran guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar competencias	3.74	1.089
Los docentes mantienen la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación	3.82	.857

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 27 Valoración de la Competencia de Planificación y Gestión por los estudiantes.

Elemento de Competencia		Área Básica (n=156)		Área Clínica (n=77)		Total de estudiantes (n=233)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
	Nunca						
Los docentes dan a conocer el programa académico al inicio del curso	Rara vez	1	0.6	10	13.0	11	4.7
	Algunas veces	7	4.5	34	44.2	41	17.6
	Frecuentemente	49	31.4	19	24.7	68	29.2
	Siempre	99	63.5	14	18.2	113	48.5
Los docentes favorecen el aprendizaje mediante el análisis de problemas relacionados con el contexto	Nunca	1	0.6	4	5.2	5	2.1
	Rara vez	7	4.5	1	1.3	8	3.4
	Algunas veces	47	30.1	19	24.7	66	28.3
	Frecuentemente	73	46.8	41	53.2	114	48.9
	Siempre	28	17.9	12	15.6	40	17.2
Los docentes elaboran guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar competencias	Nunca	1	0.6	8	10.4	9	3.9
	Rara vez	13	8.3	7	9.1	20	8.6
	Algunas veces	27	17.3	35	45.5	62	26.6
	Frecuentemente	58	37.2	16	20.8	74	31.8
	Siempre	57	36.5	11	14.3	68	29.2
Los docentes mantienen la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación	Nunca	1	0.6	3	3.9	4	1.7
	Rara vez	5	3.2	5	6.5	10	4.3
	Algunas veces	39	25.0	17	22.1	56	24.0
	Frecuentemente	81	51.9	36	46.8	117	50.2
	Siempre	30	19.2	16	20.8	46	19.7

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 28 *Componentes del Programa Académico que los docentes dan a conocer.*

Componentes del Programa Académico que los docentes dan a conocer a los estudiantes	Área Básica		Área Clínica		Total	
	Fc	%	Fc	%	Fc	%
Objetivos	149	95.5	76	98.7	225	96.6
Contenidos	150	96.2	74	96.1	224	96.1
Métodos de Enseñanza	81	51.9	38	49.4	119	51.1
Actividades de Aprendizaje	110	70.5	19	24.7	129	55.4
Formas de evaluación	141	90.4	52	67.5	193	82.8
Bibliografía	133	85.3	45	58.4	178	76.4
Duración del programa	130	83.3	36	46.8	166	71.2

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 29 *Valoración general de la Competencia de Mediación del Aprendizaje por los estudiantes.*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Los docentes emplean técnicas didácticas y metodologías participativas que favorecen el aprendizaje significativo	3.73	.677
Los docentes integran en los programas académicos, actividades educativas como prácticas de laboratorio, informes de turno, pase de visita, investigación documental	3.99	.926
Los docentes asignan tareas y trabajos que contribuyen al autoaprendizaje y al aprendizaje colaborativo	3.63	.979
Los docentes desarrollan actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes	3.16	.908
Los docentes implementan estrategias remediales para facilitar el aprendizaje	3.06	1.005
Los docentes desarrollan actividades que promueven el análisis crítico	3.84	.849
Los docentes favorecen la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación de nuevos contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes	3.83	.752
Los docentes favorecen la resolución de problemas mediante la integración de los conocimientos brindados por las diferentes asignaturas	3.89	.752
Los docentes motivan a buscar información en fuentes seguras para q luego la organicen e identifiquen lo relevante	4.03	.890
Los docentes desarrollan experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula que permiten relacionar los contenidos con situaciones prácticas	3.75	.946

---

Los docentes promueven la participación en prácticas de atención comunitaria	3.56	.963
Los docentes relacionan los contenidos de la asignatura con el contexto local, nacional e internacional	3.94	1.000
Los docentes integran la investigación clínica y epidemiológica en su materia	3.73	.914
Los docentes emplean las TIC's como medio que facilita el aprendizaje	3.61	.923
Los docentes elaboran materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje	3.37	1.145
Los docentes promueven el uso de bases de datos en salud	3.47	1.026
Los docentes utilizan el Aula / Plataforma virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura	3.45	1.322

---

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 30 *Valoración de la Competencia Mediación del Aprendizaje por los estudiantes.*

Elemento de Competencia		Área Básica (n=156)		Área Clínica (n=77)		Total de estudiantes (n=233)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Los docentes emplean técnicas didácticas y metodologías participativas que favorecen el aprendizaje significativo	Nunca			1	1.3	1	0.4
	Rara vez	3	1.9	2	2.6	5	2.1
	Algunas veces	57	36.5	16	20.8	73	31.3
	Frecuentemente	88	56.4	44	57.1	132	56.7
	Siempre	8	5.1	14	18.2	22	9.4
Los docentes integran en los programas académicos, actividades educativas como prácticas de laboratorio, informes de turno, pase de visita, investigación documental	Nunca	3	1.9	2	2.6	5	2.1
	Rara vez	9	5.8	1	1.3	10	4.3
	Algunas veces	25	16.0	16	20.8	41	17.6
	Frecuentemente	68	43.6	36	46.8	104	44.6
	Siempre	51	32.7	22	28.6	73	31.3
Los docentes asignan tareas y trabajos que contribuyen al autoaprendizaje y al aprendizaje colaborativo	Nunca	2	1.3	2	2.6	4	1.7
	Rara vez	4	2.6	20	26.0	24	10.3
	Algunas veces	37	23.7	37	48.1	74	31.8
	Frecuentemente	68	43.6	15	19.5	83	35.6
	Siempre	45	28.8	3	3.9	48	20.6
Los docentes desarrollan actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes	Nunca	3	1.9	6	7.8	9	3.9
	Rara vez	17	10.9	24	31.2	41	17.6
	Algunas veces	67	42.9	32	41.6	99	42.5
	Frecuentemente	57	36.5	15	19.5	72	30.9
	Siempre	12	7.7			12	5.2
Los docentes implementan	Nunca	5	3.2	5	6.5	10	4.3
	Rara vez	31	19.9	29	37.7	60	25.8

estrategias remediales para facilitar el aprendizaje	Algunas veces	55	35.3	36	46.8	91	39.1
	Frecuentemente	44	28.2	7	9.1	51	21.9
	Siempre	21	13.5			21	9.0
Los docentes desarrollan actividades que promueven el análisis crítico	Nunca			1	1.3	1	0.4
	Rara vez	12	7.7	3	3.9	15	6.4
	Algunas veces	37	23.7	17	22.1	54	23.2
	Frecuentemente	77	49.4	36	46.8	113	48.5
	Siempre	30	19.2	20	26.0	50	21.5
Los docentes favorecen la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación de nuevos contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes	Nunca	7	4.5	1	1.3	8	3.4
	Rara vez	41	26.3	24	31.2	65	27.9
	Algunas veces	77	49.4	42	54.5	119	51.1
	Frecuentemente	31	19.9	10	13.0	41	17.6
	Siempre						
Los docentes favorecen la resolución de problemas mediante la integración de los conocimientos brindados por las diferentes asignaturas	Nunca						
	Rara vez	8	5.1			8	3.4
	Algunas veces	37	23.7	19	24.7	56	24.0
	Frecuentemente	79	50.6	44	57.1	123	52.8
	Siempre	32	20.5	14	18.2	46	19.7
Los docentes motivan a buscar información en fuentes seguras para que luego la organicen e identifiquen lo relevante	Nunca			1	1.3	1	0.4
	Rara vez	9	5.8	5	6.5	14	6.0
	Algunas veces	24	15.4	17	22.1	41	17.6
	Frecuentemente	67	42.9	32	41.6	99	42.5
	Siempre	56	35.9	22	28.6	78	33.5
Los docentes desarrollan experiencias de aprendizaje en lugares	Nunca	2	1.3			2	0.9
	Rara vez	22	14.1	5	6.5	27	11.6
	Algunas veces	34	21.8	13	16.9	47	20.2

diferentes al aula que permiten relacionar los contenidos con situaciones prácticas	Frecuentemente	64	41.0	44	57.1	108	46.4
	Siempre	34	21.8	15	19.5	49	21.0
Los docentes promueven la participación en prácticas de atención comunitaria	Nunca	1	0.6	2	2.6	3	1.3
	Rara vez	10	6.4	15	19.5	25	10.7
	Algunas veces	46	29.5	42	54.5	88	37.8
	Frecuentemente	59	37.8	13	16.9	72	30.9
	Siempre	40	25.6	5	6.2	45	19.3
Los docentes relacionan los contenidos de la asignatura con el contexto local, nacional e internacional	Nunca	1	0.6	3	3.9	4	1.7
	Rara vez	8	5.1	8	10.4	16	6.9
	Algunas veces	31	19.9	21	27.3	52	22.3
	Frecuentemente	66	42.3	14	18.2	80	34.3
	Siempre	50	32.1	31	40.3	81	34.8
Los docentes integran la investigación clínica y epidemiológica en su materia	Nunca	1	0.6			1	0.4
	Rara vez	13	8.3	9	11.7	22	9.4
	Algunas veces	37	23.7	28	36.4	65	27.9
	Frecuentemente	68	43.6	28	36.4	96	41.2
	Siempre	37	23.7	12	15.6	49	21.0
Los docentes emplean las TIC's como medio que facilita el aprendizaje	Nunca			3	3.9	3	1.3
	Rara vez	10	6.4	14	18.2	24	10.3
	Algunas veces	39	25.0	34	44.2	73	31.3
	Frecuentemente	75	48.1	20	26.0	95	40.8
	Siempre	32	20.5	6	7.8	38	16.3
Los docentes elaboran materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el	Nunca	3	1.9	9	11.7	12	5.2
	Rara vez	12	7.7	33	42.9	45	19.3
	Algunas veces	39	25.0	26	33.8	65	27.9
	Frecuentemente	60	38.5	7	9.1	67	28.8
	Siempre	42	26.9	2	2.6	44	18.9

aprendizaje

	Nunca	5	3.2	4	5.2	9	3.9
Los docentes promueven el uso de bases de datos en salud	Rara vez	22	14.1	7	9.1	29	12.4
	Algunas veces	63	40.4	13	16.9	76	32.6
	Frecuentemente	46	29.5	36	46.8	82	35.2
	Siempre	20	12.8	17	22.1	37	15.9
Los docentes utilizan el Aula / Plataforma virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura	Nunca	2	1.3	21	27.3	23	9.9
	Rara vez	5	3.2	36	46.8	41	17.6
	Algunas veces	28	17.9	14	18.2	42	18.0
	Frecuentemente	59	37.8	4	5.2	63	27.0
	Siempre	62	39.7	2	2.6	64	27.5

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 31 *Técnicas didácticas utilizadas por los docentes para favorecer el aprendizaje significativo*

Técnicas didácticas utilizadas por los docentes para favorecer el aprendizaje significativo	Área Básica (n=156)		Área Clínica (n=77)		Total (n=233)	
	Fc	%	Fc	%	Fc	%
Seminarios de casos problematizados	126	80.8	62	80.5	188	80.7
Aprendizaje basado en problemas	64	41.0	53	68.8	117	50.2
Medicina basada en evidencias	47	30.1	40	51.9	87	37.3
Lectura crítica de texto teóricos	80	51.3	47	61.0	127	54.5
Lectura crítica de artículos científicos	37	23.7	44	57.1	81	34.8
Método de Proyecto	14	9.0	15	19.5	29	12.4
Investigación Clínica y Epidemiológica	70	44.9	31	40.3	101	43.3

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 32 *Valoración general de la Competencia Disciplinar por los estudiantes de Medicina.*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Los docentes muestran dominio de la asignatura que imparten	4.46	.630
Los docentes presentan contenidos actualizados	4.31	.662
Los docentes organizan el contenido de la clase de manera entendible	4.06	.789
Los docentes integran los temas de sus asignaturas con otras áreas del conocimiento	3.73	.906
Los docentes aclaran las dudas relacionadas con los contenidos	4.15	.767
Los docentes demuestran a través de ejemplos con casos reales, experiencias, situaciones o prácticas de campo, la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional	4.14	.860
Los docentes proporcionan y orientan el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje	4.09	.771

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 33 *Valoración de la Competencia Disciplinar por los estudiantes.*

Elemento de Competencia		Área Básica (n=156)		Área Clínica (n=77)		Total de estudiantes (n=233)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Los docentes muestran dominio de la asignatura que imparten	Nunca						
	Rara vez	1	0.6			1	0.4
	Algunas veces	13	8.3	1	1.3	14	6.0
	Frecuentemente	56	35.9	38	49.4	94	40.3
	Siempre	86	55.1	38	49.4	124	53.2
Los docentes presentan contenidos actualizados	Nunca						
	Rara vez	2	1.3			2	0.9
	Algunas veces	19	12.2	1	1.3	20	8.6
	Frecuentemente	70	44.9	45	58.4	115	49.4
	Siempre	65	41.7	31	40.3	96	41.2
Los docentes organizan el contenido de la clase de manera entendible	Nunca						
	Rara vez	7	4.5	3	3.9	10	4.3
	Algunas veces	21	13.5	15	19.5	36	15.5
	Frecuentemente	83	53.2	35	45.5	118	50.6
	Siempre	45	28.8	24	31.2	69	29.6
Los docentes integran los temas de sus asignaturas con otras áreas del conocimiento	Nunca	2	1.3			2	0.9
	Rara vez	9	5.8	9	11.7	18	7.7
	Algunas veces	46	29.5	24	31.2	70	30.0
	Frecuentemente	67	42.9	28	36.4	95	40.8
	Siempre	32	20.5	16	20.8	48	20.6
Los docentes aclaran las dudas relacionadas con los contenidos	Nunca						
	Rara vez	4	2.6	3	3.9	7	3.0
	Algunas veces	29	18.6	3	3.9	32	13.7
	Frecuentemente	63	40.4	49	63.6	112	48.1

	Siempre	60	38.5	22	28.6	82	35.2
Los docentes demuestran a través de ejemplos con casos reales, experiencias, situaciones o prácticas de campo, la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional	Nunca			3	3.9	3	1.3
	Rara vez	2	1.3	2	2.6	4	1.7
	Algunas veces	25	16.0	17	22.1	42	18.0
	Frecuentemente	70	44.9	23	29.9	93	39.9
	Siempre	59	37.8	32	41.6	91	39.1
Los docentes proporcionan y orientan el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje	Nunca						
	Rara vez	1	0.6	6	7.8	7	3.0
	Algunas veces	34	21.8	4	5.2	38	16.3
	Frecuentemente	71	45.5	43	55.8	114	48.9
	Siempre	50	32.1	24	31.2	74	31.8

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 34 *Valoración general de la Competencia de Evaluación por los estudiantes.*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Los docentes realizan evaluación diagnóstica	2.93	.980
Los docentes diseñan instrumentos de evaluación válidos y confiables de acorde a los objetivos establecidos	3.52	.788
Los docentes comentan con los estudiantes los resultados de las evaluaciones y los toman en cuenta para realizar mejoras en la práctica educativa	3.28	1.020
Los docentes brindan oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación, al revisar y devolver los trabajos corregidos con instrucciones para su mejora	2.95	1.045
Los docentes muestran apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación	3.21	.952
Los docentes dan a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados con fines pedagógicos	3.62	.888
Los docentes proporcionan retroalimentación de los trabajos y pruebas realizadas	3.16	1.015
Los docentes complementan el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa	3.58	1.036
Los docentes utilizan la autoevaluación y la coevaluación para complementar la evaluación del estudiante	1.99	1.002
Los docentes reflexionan sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes	2.76	.954

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 35 *Valoración de la Competencia en Evaluación por los estudiantes.*

Elemento de Competencia		Área Básica (n=156)		Área Clínica (n=77)		Total de estudiantes (n=233)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Los docentes realizan evaluación diagnóstica	Nunca	4	2.6	19	24.7	23	9.9
	Rara vez	22	14.1	22	28.6	44	18.9
	Algunas veces	68	43.6	31	40.3	99	42.5
	Frecuentemente	55	35.3	5	6.5	60	25.8
	Siempre	7	4.5			7	3.0
Los docentes diseñan instrumentos de evaluación válidos y confiables de acorde a los objetivos establecidos	Nunca			3	3.9	3	1.3
	Rara vez	6	3.8	13	16.9	19	8.2
	Algunas veces	55	35.3	25	32.5	80	34.3
	Frecuentemente	82	52.6	34	44.2	116	49.8
	Siempre	13	8.3	2	2.6	15	6.4
Los docentes comentan con los estudiantes los resultados de las evaluaciones y los toman en cuenta para realizar mejoras en la práctica educativa	Nunca	2	1.3	9	11.7	11	4.7
	Rara vez	19	12.2	21	27.3	40	17.2
	Algunas veces	46	29.5	32	41.6	78	33.5
	Frecuentemente	65	41.7	15	19.5	80	34.3
	Siempre	24	15.4			24	10.3
Los docentes brindan oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación, al revisar y devolver los trabajos corregidos con instrucciones para su mejora	Nunca	14	9.0	11	14.3	25	10.7
	Rara vez	21	13.5	24	31.2	45	19.3
	Algunas veces	60	38.5	33	42.9	93	39.9
	Frecuentemente	48	30.8	9	11.7	57	24.5
	Siempre	13	8.3			13	5.6
Los docentes muestran apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación	Nunca	4	2.6	6	7.8	10	4.3
	Rara vez	22	14.1	18	23.4	40	17.2
	Algunas veces	60	38.5	31	40.3	91	39.1
	Frecuentemente	56	35.9	20	26.0	76	32.6

	Siempre	14	9.0	2	2.6	16	6.9
Los docentes dan a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados con fines pedagógicos	Nunca			5	6.5	5	2.1
	Rara vez	8	5.1	12	15.6	20	8.6
	Algunas veces	40	25.6	23	29.9	63	27.0
	Frecuentemente	90	57.7	26	33.8	116	49.8
	Siempre	18	11.5	11	14.3	29	12.4
Los docentes proporcionan retroalimentación de los trabajos y pruebas realizadas	Nunca	6	3.8	6	7.8	12	5.2
	Rara vez	15	9.6	32	41.6	47	20.2
	Algunas veces	56	35.9	31	40.3	87	37.3
	Frecuentemente	60	38.5	6	7.8	66	28.3
	Siempre	19	12.2	2	2.6	21	9.0
Los docentes complementan el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa	Nunca	2	1.3	9	11.7	11	4.7
	Rara vez	18	11.5	10	13.0	28	12.0
	Algunas veces	33	21.2	11	14.3	44	18.9
	Frecuentemente	81	51.9	34	44.2	115	49.4
	Siempre	22	14.1	13	16.9	35	15.0
Los docentes utilizan la autoevaluación y la coevaluación para complementar la evaluación del estudiante	Nunca	40	25.6	53	68.8	93	39.9
	Rara vez	57	36.5	16	20.8	73	31.3
	Algunas veces	41	26.3	5	6.5	46	19.7
	Frecuentemente	17	10.9	2	2.6	19	8.2
	Siempre	1	0.6	1	1.3	2	0.9
Los docentes reflexionan sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes	Nunca	8	5.1	17	22.1	25	10.7
	Rara vez	36	23.1	24	31.2	60	25.8
	Algunas veces	80	51.3	21	27.3	101	43.3
	Frecuentemente	28	17.9	13	16.9	41	17.6
	Siempre	4	2.6	2	2.6	6	2.6

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 36 *Valoración general de la Competencia de Investigación e Innovación por los estudiantes.*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Los docentes introducen nuevas estrategias de enseñanza (innovaciones) que mejoran su práctica docente	3.30	.801
Los docentes diseñan materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores	3.13	.871
Los docentes promueven el desarrollo de proyectos de innovación que favorecen el aprendizaje del estudiante	3.04	.850
Los docentes orientan y acompañan a los estudiantes en sus proyectos de investigación	3.17	.922
Los docentes participan en proyectos de investigación que den respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa (Investigación Educativa)	2.35	.912
Los docentes motivan y acompañan a los estudiantes a participar en actividades extracurriculares como congresos, jornadas científicas, etc.	3.18	.796

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 37 *Valoración de la Competencia de Investigación e Innovación por los estudiantes.*

Elemento de Competencia		Área Básica (n=156)		Área Clínica (n=77)		Total de estudiantes (n=233)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Los docentes introducen nuevas estrategias de enseñanza (innovaciones) que mejoran su práctica docente	Nunca	1	0.6	3	3.9	4	1.7
	Rara vez	17	10.9	12	15.6	29	12.4
	Algunas veces	70	44.9	32	41.6	102	43.8
	Frecuentemente	61	39.1	28	36.4	89	38.2
	Siempre	7	4.5	2	2.6	9	3.9
Los docentes diseñan materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores	Nunca			10	13.0	10	4.3
	Rara vez	20	12.8	18	23.4	38	16.3
	Algunas veces	64	41.0	40	51.9	104	44.6
	Frecuentemente	65	41.7	9	11.7	74	31.8
	Siempre	7	4.5			7	3.0
Los docentes promueven el desarrollo de proyectos de innovación que favorecen el aprendizaje del estudiante	Nunca	3	1.9	5	6.5	8	3.4
	Rara vez	23	14.7	27	35.1	50	21.5
	Algunas veces	66	42.3	38	49.4	104	44.6
	Frecuentemente	60	38.5	6	7.8	66	28.3
	Siempre	4	2.6	1	1.3	5	2.1
Los docentes orientan y acompañan a los estudiantes en sus proyectos de investigación	Nunca	2	1.3	8	10.4	10	4.3
	Rara vez	19	12.2	21	27.3	40	17.2
	Algunas veces	60	38.5	35	45.5	95	40.8
	Frecuentemente	64	41.0	12	15.6	76	32.6
	Siempre	11	7.1	1	1.3	12	5.2
Los docentes participan en proyectos de investigación que den respuesta a la	Nunca	15	9.6	40	51.9	55	23.6
	Rara vez	43	27.6	14	18.2	57	24.5
	Algunas veces	85	54.5	21	27.3	106	45.5

necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa (Investigación Educativa)	Frecuentemente	13	8.3	2	2.6	15	6.4
	Siempre						
Los docentes motivan y acompañan a los estudiantes a participar en actividades extracurriculares como congresos, jornadas científicas, etc	Nunca	3	1.9			3	1.3
	Rara vez	30	19.2	4	5.2	34	14.6
	Algunas veces	94	60.3	32	41.6	126	54.1
	Frecuentemente	29	18.6	28	36.4	57	24.5
	Siempre			13	16.9	13	5.6

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario Evaluación de las competencias del docente en Medicina por estudiantes.

Tabla 38 *Características generales de los docentes.*

<b>Grupo etáreo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Menor de 30 años	12	11.7
Entre 30 y 50 años	56	54.4
Mayor de 50 años	35	34.0
Total	103	100.0

<b>Sexo</b>		
Masculino	45	43.7
Femenino	58	56.3
Total	103	100.0

<b>Grado Académico</b>		
Licenciatura	3	2.9
Especialista	55	53.4
Máster	40	38.8
Doctor	5	4.9
Total	103	100.0

<b>Años de experiencia docente</b>		
5 años o menos	27	26.2
Más de 5 años	76	73.8
Total	103	100.0

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 39 *Valoración general de la Competencia Interpersonal por los docentes.*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Se relacionan de forma cordial y respetuosa con os estudiantes	4.47	.520
Trata a todos los alumnos por igual	4.21	.652
Asiste con regularidad a clases	4.50	.522
Muestra puntualidad	4.35	.537
Brinda la oportunidad de brindar aportaciones	4.04	.727
Favorece el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto	4.32	.528
Crea un ambiente relajado	4.37	.485
Mantiene el orden y la disciplina de su grupo	4.49	.502
Estimula el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia	4.40	.600
Muestra preocupación por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes	4.11	.699
Elogia los éxitos y logros de sus estudiantes	3.64	.698
Estimula el autoaprendizaje	3.85	.933

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 40 *Valoración de la Competencia Interpersonal por los docentes según Área Académica.*

Elemento de Competencia	Área Básica (n=61)		Área Clínica (n=42)		Total de docentes (n=103)		
	Fc	%	Fc	%	Fc	%	
Se relacionan de forma cordial y respetuosa con los estudiantes	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	1	1.6			1	1.0
	Frecuentemente	29	47.5	24	57.1	53	51.5
	Siempre	31	50.8	18	42.9	49	47.6
Trata a todos los alumnos por igual	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces			13	31.0	13	12.6
	Frecuentemente	33	54.1	22	52.4	55	53.4
	Siempre	28	45.9	7	16.7	35	34.0
Asiste con regularidad a clases	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces			1	2.4	1	1.0
	Frecuentemente	26	42.6	24	57.1	50	48.5
	Siempre	35	57.4	17	40.5	52	50.5
Muestra puntualidad	Nunca						
	Rara vez			1	2.4	1	1.0
	Algunas veces						
	Frecuentemente	42	68.9	22	52.4	64	62.1
	Siempre	19	31.1	19	45.2	38	36.9
Brinda la oportunidad de realizar aportaciones	Nunca						
	Rara vez			1	2.4	1	1.0
	Algunas veces	12	19.7	10	23.8	22	21.4

	Frecuentemente	32	52.5	20	47.6	52	50.5
	Siempre	17	27.9	11	26.2	28	27.2
Favorece el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	2	3.3	1	2.4	3	2.9
	Frecuentemente	37	60.7	27	64.3	64	62.1
	Siempre	22	36.1	14	33.3	36	35.0
Crea un ambiente relajado	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces						
	Frecuentemente	37	60.7	28	66.7	65	63.1
	Siempre	24	39.3	14	33.3	38	36.9
Mantiene el orden y la disciplina de su grupo	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces						
	Frecuentemente	34	55.7	19	45.2	53	51.5
	Siempre	27	44.3	23	54.8	50	48.5
Estimula el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	6	9.8			6	5.8
	Frecuentemente	31	50.8	19	45.2	50	48.5
	Siempre	24	39.3	23	54.8	47	45.6
Muestra preocupación por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	15	24.6	5	11.9	20	19.4
	Frecuentemente	33	54.1	19	45.2	52	50.5
	Siempre	13	21.3	18	42.9	31	30.1
Elogia los éxitos y	Nunca						

logros de sus estudiantes	Rara vez						
	Algunas veces	26	42.6	24	57.1	50	48.5
	Frecuentemente	27	44.3	13	31.0	40	38.8
	Siempre	8	13.1	5	11.9	13	12.6
<hr/>							
Estimula el autoaprendizaje	Nunca						
	Rara vez	7	11.5	1	2.4	8	7.8
	Algunas veces	14	23.0	15	35.7	29	28.2
	Frecuentemente	16	26.2	20	47.6	36	35.0
	Siempre	24	39.3	6	14.3	30	29.1

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 41 *Valoración de la Competencia Interpersonal por los docentes según Experiencia docente.*

Elemento de Competencia		5 años o menos (n=27)		Más de 5 años (n=76)		Total de docentes (n=103)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Se relacionan de forma cordial y respetuosa con los estudiantes	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	1	3.7			1	1.0
	Frecuentemente	11	40.7	42	55.3	53	51.5
	Siempre	15	55.6	34	44.7	49	47.6
Trata a todos los alumnos por igual	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	2	7.4	11	14.5	13	12.6
	Frecuentemente	14	51.9	41	53.9	55	53.4
	Siempre	11	40.7	24	31.6	35	34.0
Asiste con regularidad a clases	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces			1	1.3	1	1.0
	Frecuentemente	16	59.3	34	44.7	50	48.5
	Siempre	11	40.7	41	53.9	52	50.5
Muestra puntualidad	Nunca						
	Rara vez			1	1.3	1	1.0
	Algunas veces						
	Frecuentemente	17	63.0	47	61.8	64	62.1
	Siempre	10	37.0	28	36.8	38	36.9
Brinda la oportunidad de realizar aportaciones	Nunca						
	Rara vez			1	1.3	1	1.0
	Algunas veces	9	33.3	13	17.1	22	21.4

	Frecuentemente	8	29.6	44	57.9	52	50.5
	Siempre	10	37.0	18	23.7	28	27.2
	Nunca						
	Rara vez						
Favorece el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto	Algunas veces	2	7.4	1	1.3	3	2.9
	Frecuentemente	16	59.3	48	63.2	64	62.1
	Siempre	9	33.3	27	35.5	36	35.0
	Nunca						
	Rara vez						
Crea un ambiente relajado	Algunas veces						
	Frecuentemente	18	66.7	47	61.8	65	63.1
	Siempre	9	33.3	29	38.2	38	36.9
	Nunca						
	Rara vez						
Mantiene el orden y la disciplina de su grupo	Algunas veces						
	Frecuentemente	14	51.9	39	51.3	53	51.5
	Siempre	13	48.1	37	48.7	50	48.5
	Nunca						
	Rara vez						
Estimula el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia	Algunas veces	1	3.7	5	6.6	6	5.8
	Frecuentemente	16	59.3	34	44.7	50	48.5
	Siempre	10	37.0	37	48.7	47	45.6
	Nunca						
	Rara vez						
Muestra preocupación por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes	Algunas veces	4	14.8	16	21.1	20	19.4
	Frecuentemente	15	55.6	37	48.7	52	50.5
	Siempre	8	29.6	23	30.3	31	30.1
	Nunca						
Elogia los éxitos y	Nunca						

logros de sus estudiantes	Rara vez						
	Algunas veces	15	55.6	35	46.1	50	48.5
	Frecuentemente	8	29.6	32	42.1	40	38.8
	Siempre	4	14.8	9	11.8	13	12.6
<hr/>							
Estimula el autoaprendizaje	Nunca						
	Rara vez	1	3.7	7	9.2	8	7.8
	Algunas veces	9	33.3	20	26.3	29	28.2
	Frecuentemente	12	44.4	24	31.6	36	35.0
	Siempre	5	18.5	25	32.9	30	29.1

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 42 *Valoración general de la Competencia Comunicativa por los docentes.*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Utiliza un lenguaje comprensible	4.17	.845
Explica de forma clara, ordenada y con entusiasmo	3.89	.803
Facilita la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones	3.70	.895
Realiza gestos de forma adecuada	3.73	.962
Se muestra receptivo e interesado en las intervenciones de los estudiantes	3.86	.841
Mantiene buena comunicación con los estudiantes	3.53	.777
Muestra paciencia en la atención a los estudiantes	3.60	.856
Responde a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa	4.05	.845

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 43 *Valoración de la Competencia Comunicativa por los docentes según Área Académica.*

Elemento de Competencia		Área Básica (n=61)		Área Clínica (n=42)		Total de docentes (n=103)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Utiliza un lenguaje comprensible	Nunca						
	Rara vez	4	6.6	1	2.4	5	4.9
	Algunas veces	12	19.7	2	4.8	14	13.6
	Frecuentemente	24	39.3	18	42.9	42	40.8
	Siempre	21	34.4	21	50.0	42	40.8
Explica de forma clara, ordenada y con entusiasmo	Nunca						
	Rara vez	2	3.3	2	4.8	4	3.9
	Algunas veces	16	26.2	11	26.2	27	26.2
	Frecuentemente	31	50.8	17	40.5	48	46.6
	Siempre	12	19.7	12	28.6	24	23.3
Facilita la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones	Nunca	1	1.6	1	2.4	2	1.9
	Rara vez	5	8.2	1	2.4	6	5.8
	Algunas veces	21	34.4	10	23.8	31	30.1
	Frecuentemente	26	42.6	20	47.6	46	44.7
	Siempre	8	13.1	10	23.8	18	17.5
Realiza gestos de forma adecuada	Nunca	1	1.6	1	2.4	2	1.9
	Rara vez	6	9.8	2	4.8	8	7.8
	Algunas veces	19	31.1	10	23.8	29	28.2
	Frecuentemente	22	36.1	19	45.2	41	39.8
	Siempre	13	21.3	10	23.8	23	22.3
Se muestra receptivo e interesado en las intervenciones de los estudiantes	Nunca	1	1.6	1	2.4	2	1.9
	Rara vez	1	1.6	3	7.1	4	3.9
	Algunas veces	12	19.7	8	19.0	20	19.4

	Frecuentemente	37	60.7	20	47.6	57	55.3
	Siempre	10	16.4	10	23.8	20	19.4
Mantiene buena comunicación con los estudiantes	Nunca			2	4.8	2	1.9
	Rara vez	2	3.3	1	2.4	3	2.9
	Algunas veces	29	47.5	16	38.1	45	43.7
	Frecuentemente	27	44.3	17	40.5	44	42.7
	Siempre	3	4.9	6	14.3	9	8.7
Muestra paciencia en la atención a los estudiantes	Nunca			2	4.8	2	1.9
	Rara vez	4	6.6	2	4.8	6	5.8
	Algunas veces	23	37.7	13	31.0	36	35.0
	Frecuentemente	27	44.3	19	45.2	46	44.7
	Siempre	7	11.5	6	14.3	13	12.6
Responde a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa	Nunca			1	2.4	1	1.0
	Rara vez	4	6.6			4	3.9
	Algunas veces	9	14.8	7	16.7	16	15.5
	Frecuentemente	35	57.4	15	35.7	50	48.5
	Siempre	13	21.3	19	45.2	32	31.1

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 44 *Valoración de la Competencia Comunicativa por los docentes según Experiencia docente.*

Elemento de Competencia		5 años o menos (n=27)		Más de 5 años (n=76)		Total de docentes (n=103)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Utiliza un lenguaje comprensible	Nunca						
	Rara vez			5	6.6	5	4.9
	Algunas veces	5	18.5	9	11.8	14	13.6
	Frecuentemente	11	40.7	31	40.8	42	40.8
	Siempre	11	40.7	31	40.8	42	40.8
Explica de forma clara, ordenada y con entusiasmo	Nunca						
	Rara vez	1	3.7	3	3.9	4	3.9
	Algunas veces	10	37.0	17	22.4	27	26.2
	Frecuentemente	11	40.7	37	48.7	48	46.6
	Siempre	5	18.5	19	25.0	24	23.3
Facilita la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones	Nunca	1	3.7	1	1.3	2	1.9
	Rara vez	2	7.4	4	5.3	6	5.8
	Algunas veces	10	37.0	21	27.6	31	30.1
	Frecuentemente	10	37.0	36	47.4	46	44.7
	Siempre	4	14.8	14	18.4	18	17.5
Realiza gestos de forma adecuada	Nunca			2	2.6	2	1.9
	Rara vez	3	11.1	5	6.6	8	7.8
	Algunas veces	10	37.0	19	25.0	29	28.2
	Frecuentemente	9	33.3	32	42.1	41	39.8
	Siempre	5	18.5	18	23.7	23	22.3
Se muestra receptivo e interesado en las intervenciones de los estudiantes	Nunca	1	3.7	1	1.3	2	1.9
	Rara vez	2	7.4	2	2.6	4	3.9
	Algunas veces	5	18.5	15	19.7	20	19.4

	Frecuentemente	15	55.6	42	55.3	57	55.3
	Siempre	4	14.8	16	21.1	20	19.4
Mantiene buena comunicación con los estudiantes	Nunca	1	3.7	1	1.3	2	1.9
	Rara vez	1	3.7	2	2.6	3	2.9
	Algunas veces	11	40.7	34	44.7	45	43.7
	Frecuentemente	11	40.7	33	43.4	44	42.7
	Siempre	3	11.1	6	7.9	9	8.7
Muestra paciencia en la atención a los estudiantes	Nunca	1	3.7	1	1.3	2	1.9
	Rara vez	2	7.4	4	5.3	6	5.8
	Algunas veces	8	29.6	28	36.8	36	35.0
	Frecuentemente	11	40.7	35	46.1	46	44.7
	Siempre	5	18.5	8	10.5	13	12.6
Responde a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa	Nunca			1	1.3	1	1.0
	Rara vez	1	3.7	3	3.9	4	3.9
	Algunas veces	3	11.1	13	17.1	16	15.5
	Frecuentemente	13	48.1	37	48.7	50	48.5
	Siempre	10	37.0	22	28.9	32	31.1

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 45 *Valoración general de la Competencia de Planificación y Gestión por los docentes.*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Los docentes dan a conocer el programa académico al inicio del curso	4.56	.554
Los docentes favorecen el aprendizaje mediante el análisis de problemas relacionados con el contexto	4.03	.649
Los docentes elaboran guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar competencias	3.83	.760
Los docentes mantienen la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación	4.16	.668

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 46 *Valoración de la Competencia de Planificación y Gestión por los docentes según Área Académica.*

Elemento de Competencia		Área Básica (n=61)		Área Clínica (n=42)		Total de docentes (n=103)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Da a conocer el programa académico al inicio del curso	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	1	1.6	2	4.8	3	2.9
	Frecuentemente	16	26.2	23	54.8	39	37.9
	Siempre	44	72.1	17	40.5	61	59.2
Favorece el aprendizaje mediante el análisis de problemas relacionados con el contexto	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	8	13.1	12	28.6	20	19.4
	Frecuentemente	38	62.3	22	52.4	60	58.3
	Siempre	15	24.6	8	19.0	23	22.3
Elabora guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar competencias	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	18	29.5	22	52.4	40	38.8
	Frecuentemente	26	42.6	15	35.7	41	39.8
	Siempre	17	27.9	5	11.9	22	21.4
Mantiene la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	9	14.8	7	16.7	16	15.5
	Frecuentemente	36	59.0	19	45.2	55	53.4
	Siempre	16	26.2	16	38.1	32	31.1

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 47 *Valoración de la Competencia de Planificación y Gestión por los docentes según Experiencia docente.*

Elemento de Competencia		5 años o menos (n=27)		Más de 5 años (n=76)		Total de docentes (n=103)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Da a conocer el programa académico al inicio del curso	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	2	7.4	1	1.3	3	2.9
	Frecuentemente	14	51.9	25	32.9	39	37.9
	Siempre	11	40.7	50	65.8	61	59.2
Favorece el aprendizaje mediante el análisis de problemas relacionados con el contexto	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	9	33.3	11	14.5	20	19.4
	Frecuentemente	14	51.9	46	60.5	60	58.3
	Siempre	4	14.8	19	25.0	23	22.3
Elabora guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar competencias	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	7	25.9	33	43.4	40	38.8
	Frecuentemente	13	48.1	28	36.8	41	39.8
	Siempre	7	25.9	15	19.7	22	21.4
Mantiene la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	6	22.2	10	13.2	16	15.5
	Frecuentemente	11	40.7	44	57.9	55	53.4
	Siempre	10	37.0	22	28.9	32	31.1

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 48 *Valoración general de la Competencia de Mediación del Aprendizaje por los docentes.*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Emplea técnicas didácticas y metodologías participativas que favorecen el aprendizaje significativo	3.85	.648
Integra en los programas académicos, actividades educativas como prácticas de laboratorio, informes de turno, pase de visita, investigación documental	4.10	.693
Asigna tareas y trabajos que contribuyen al autoaprendizaje y al aprendizaje colaborativo	3.83	.742
Desarrolla actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes	3.60	.632
Implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje	3.10	.735
Desarrolla actividades que promueven el análisis crítico	3.98	.671
Favorece la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación de nuevos contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes	3.86	.658
Favorece la resolución de problemas mediante la integración de los conocimientos brindados por las diferentes asignaturas	3.94	.698
Motiva a buscar información en fuentes seguras para que luego la organicen e identifiquen lo relevante	4.17	.747
Desarrolla experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula que permiten relacionar los contenidos con situaciones prácticas	3.98	.686
Promueve la participación en prácticas de atención comunitaria	3.61	.731
Relaciona los contenidos de la asignatura con el contexto	4.07	.757

---

local, nacional e internacional		
Integra la investigación clínica y epidemiológica en su materia	3.74	.766
Emplea las TIC's como medio que facilita el aprendizaje	3.67	.692
Elabora materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje	3.43	.824
Promueve el uso de bases de datos en salud	3.61	.910
Utiliza el Aula / Plataforma virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura	3.53	1.127

---

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 49 *Valoración de la Competencia de Mediación del Aprendizaje por los docentes según Área Académica.*

Elemento de Competencia		Área Básica (n=61)		Área Clínica (n=42)		Total de docentes (n=103)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Emplea técnicas didácticas y metodologías participativas que favorecen el aprendizaje significativo	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	20	32.8	10	23.8	30	29.1
	Frecuentemente	37	60.7	21	50.0	58	56.3
	Siempre	4	6.6	11	26.2	15	14.6
Integra en los programas académicos, actividades educativas como prácticas de laboratorio, informes de turno, pase de visita, investigación documental	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	13	21.3	7	16.7	20	19.4
	Frecuentemente	30	49.2	23	54.8	53	51.5
	Siempre	18	29.5	12	28.6	30	29.1
Asigna tareas y trabajos que contribuyen al autoaprendizaje y al aprendizaje colaborativo	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	18	29.5	20	47.6	38	36.9
	Frecuentemente	25	41.0	19	45.2	44	42.7
	Siempre	18	29.5	3	7.1	21	20.4
Desarrolla actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	30	49.2	19	45.2	49	47.6
	Frecuentemente	26	42.6	20	47.6	46	44.7
	Siempre	5	8.2	3	7.1	8	7.8
Implementa	Nunca						

estrategias remediales para facilitar el aprendizaje	Rara vez	3	4.9	16	38.1	19	18.4
	Algunas veces	38	62.3	21	50.0	59	57.3
	Frecuentemente	16	26.2	5	11.9	21	20.4
	Siempre	4	6.6			4	3.9
Desarrolla actividades que promueven el análisis crítico	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	16	26.2	8	19.0	24	23.3
	Frecuentemente	37	60.7	20	47.6	57	55.3
Favorece la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación de nuevos contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes	Siempre	8	13.1	14	33.3	22	21.4
	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	18	29.5	12	28.6	30	29.1
Favorece la resolución de problemas mediante la integración de los conocimientos brindados por las diferentes asignaturas	Frecuentemente	35	57.4	22	52.4	57	55.3
	Siempre	8	13.1	8	19.0	16	15.5
	Nunca						
	Rara vez						
Motiva a buscar información en fuentes seguras para que luego la organicen e identifiquen lo relevante	Algunas veces	18	29.5	10	23.8	28	27.2
	Frecuentemente	32	52.5	21	50.0	53	51.5
	Siempre	11	18.0	11	26.2	22	21.4
	Nunca						
Desarrolla experiencias de	Rara vez						
	Algunas veces	13	21.3	8	19.0	21	20.4
	Frecuentemente	25	41.0	18	42.9	43	41.7
	Siempre	23	37.7	16	38.1	39	37.9

aprendizaje en lugares diferentes al aula que permiten relacionar los contenidos con situaciones prácticas	Algunas veces	17	27.9	8	19.0	25	24.3	
	Frecuentemente	35	57.4	20	47.6	55	53.4	
	Siempre	9	14.8	14	33.3	23	22.3	
Promueve la participación en prácticas de atención comunitaria	Nunca							
	Rara vez							
	Algunas veces	28	45.9	27	64.3	55	53.4	
	Frecuentemente	21	34.4	12	28.6	33	32.0	
	Siempre	12	19.7	3	7.1	15	14.6	
Relaciona los contenidos de la asignatura con el contexto local, nacional e internacional	Nunca							
	Rara vez							
	Algunas veces	15	24.6	11	26.2	26	25.2	
	Frecuentemente	32	52.5	12	28.6	44	42.7	
	Siempre	14	23.0	19	45.2	33	32.0	
Integra la investigación clínica y epidemiológica en su materia	Nunca							
	Rara vez	1	1.6			1	1.0	
	Algunas veces	29	47.5	15	35.7	44	42.7	
	Frecuentemente	20	32.8	19	45.2	39	37.9	
Siempre	11	18.0	8	19.0	19	18.4		
	Emplea las TIC's como medio que facilita el aprendizaje	Nunca						
		Rara vez						
		Algunas veces	25	41.0	22	52.4	47	45.6
Frecuentemente		27	44.3	16	38.1	43	41.7	
Siempre		9	14.8	4	9.5	13	12.6	
Elabora materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el	Nunca							
	Rara vez	4	6.6	8	19.0	12	11.7	
	Algunas veces	17	27.9	28	66.7	45	43.7	
	Frecuentemente	31	50.8	5	11.9	36	35.0	

aprendizaje	Siempre	9	14.8	1	2.4	10	9.7
	Nunca						
Promueve el uso de bases de datos en salud	Rara vez	9	14.8	3	7.1	12	11.7
	Algunas veces	26	42.6	8	19.0	34	33.0
	Frecuentemente	23	37.7	16	38.1	39	37.9
	Siempre	3	4.9	15	35.7	18	17.5
Utiliza el Aula / Plataforma virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura	Nunca						
	Rara vez	4	6.6	22	52.4	26	25.2
	Algunas veces	8	13.1	14	33.3	22	21.4
	Frecuentemente	25	41.0	4	9.5	29	28.2
	Siempre	24	39.3	2	4.8	26	25.2

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 50 *Valoración de la Competencia de Mediación del Aprendizaje por los docentes según Experiencia docente.*

Elemento de Competencia		5 años o menos (n=27)		Más de 5 años (n=76)		Total de docentes (n=103)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Emplea técnicas didácticas y metodologías participativas que favorecen el aprendizaje significativo	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	9	33.3	21	27.6	30	29.1
	Frecuentemente	13	48.1	45	59.2	58	56.3
	Siempre	5	18.5	10	13.2	15	14.6
Integra en los programas académicos, actividades educativas como prácticas de laboratorio, informes de turno, pase de visita, investigación documental	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	5	18.5	15	19.7	20	19.4
	Frecuentemente	14	51.9	39	51.3	53	51.5
	Siempre	8	29.6	22	28.9	30	29.1
Asigna tareas y trabajos que contribuyen al autoaprendizaje y al aprendizaje colaborativo	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	10	37.0	28	36.8	38	36.9
	Frecuentemente	10	37.0	34	44.7	44	42.7
	Siempre	7	25.9	14	18.4	21	20.4
Desarrolla actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	8	29.6	41	53.9	49	47.6
	Frecuentemente	17	63.0	29	38.2	46	44.7
	Siempre	2	7.4	6	7.9	8	7.8
Implementa	Nunca						

estrategias remediales para facilitar el aprendizaje	Rara vez	3	11.1	16	21.1	19	18.4
	Algunas veces	13	48.1	46	60.5	59	57.3
	Frecuentemente	9	33.3	12	15.8	21	20.4
	Siempre	2	7.4	2	2.6	4	3.9
Desarrolla actividades que promueven el análisis crítico	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	6	22.2	18	23.7	24	23.3
	Frecuentemente	12	44.4	45	59.2	57	55.3
Favorece la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación de nuevos contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes	Siempre	9	33.3	13	17.1	22	21.4
	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	7	25.9	23	30.3	30	29.1
Favorece la resolución de problemas mediante la integración de los conocimientos brindados por las diferentes asignaturas	Frecuentemente	17	63.0	40	52.6	57	55.3
	Siempre	3	11.1	13	17.1	16	15.5
	Nunca						
	Rara vez						
Motiva a buscar información en fuentes seguras para que luego la organicen e identifiquen lo relevante	Algunas veces	11	40.7	17	22.4	28	27.2
	Frecuentemente	8	29.6	45	59.2	53	51.5
	Siempre	8	29.6	14	18.4	22	21.4
	Nunca						
Desarrolla experiencias de	Rara vez						
	Algunas veces	3	11.1	18	23.7	21	20.4
	Frecuentemente	12	44.4	31	40.8	43	41.7
	Siempre	12	44.4	27	35.5	39	37.9

aprendizaje en lugares diferentes al aula que permiten relacionar los contenidos con situaciones prácticas	Algunas veces	7	25.9	18	23.7	25	24.3
	Frecuentemente	14	51.9	41	53.9	55	53.4
	Siempre	6	22.2	17	22.4	23	22.3
Promueve la participación en prácticas de atención comunitaria	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	12	44.4	43	56.6	55	53.4
	Frecuentemente	11	40.7	22	28.9	33	32.0
	Siempre	4	14.8	11	14.5	15	14.6
Relaciona los contenidos de la asignatura con el contexto local, nacional e internacional	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	7	25.9	19	25.0	26	25.2
	Frecuentemente	10	37.0	34	44.7	44	42.7
	Siempre	10	37.0	23	30.3	33	32.0
Integra la investigación clínica y epidemiológica en su materia	Nunca						
	Rara vez	1	3.7			1	1.0
	Algunas veces	12	44.4	32	42.1	44	42.7
	Frecuentemente	10	37.0	29	38.2	39	37.9
	Siempre	4	14.8	15	19.7	19	18.4
Emplea las TIC's como medio que facilita el aprendizaje	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	18	66.7	29	38.2	47	45.6
	Frecuentemente	8	29.6	35	46.1	43	41.7
	Siempre	1	3.7	12	15.8	13	12.6
Elabora materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el	Nunca						
	Rara vez	4	14.8	8	10.5	12	11.7
	Algunas veces	13	48.1	32	42.1	45	43.7
	Frecuentemente	9	33.3	27	35.5	36	35.0

aprendizaje	Siempre	1	3.7	9	11.8	10	9.7
	Nunca						
Promueve el uso de bases de datos en salud	Rara vez	4	14.8	8	10.5	12	11.7
	Algunas veces	9	33.3	25	32.9	34	33.0
	Frecuentemente	9	33.3	30	39.5	39	37.9
	Siempre	5	18.5	13	17.1	18	17.5
Utiliza el Aula / Plataforma virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura	Nunca						
	Rara vez	7	25.9	19	25.0	26	25.2
	Algunas veces	5	18.5	17	22.4	22	21.4
	Frecuentemente	10	37.0	19	25.0	29	28.2
	Siempre	5	18.5	21	27.6	26	25.2

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 51 *Valoración general de la Competencia Disciplinar por los docentes.*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Muestra dominio de la asignatura que imparte	4.65	.479
Presenta contenidos actualizados	4.51	.502
Organiza el contenido de la clase de manera entendible	4.40	.492
Integra los temas de sus asignaturas con otras áreas del conocimiento	4.33	.473
Aclara las dudas relacionadas con los contenidos	4.44	.518
Demuestra a través de ejemplos con casos reales, experiencias, situaciones o prácticas de campo, la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional	4.26	.685
Proporciona y orienta el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje	4.10	.619

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 52 *Valoración de la Competencia Disciplinar por los docentes según Área Académica.*

Elemento de Competencia		Área Básica (n=61)		Área Clínica (n=42)		Total de docentes (n=103)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Muestra dominio de la asignatura que imparte	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces						
	Frecuentemente	17	27.9	19	45.2	36	35.0
	Siempre	44	72.1	23	54.8	67	65.0
Presenta contenidos actualizados	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces						
	Frecuentemente	26	42.6	24	57.1	50	48.5
	Siempre	35	57.4	18	42.9	53	51.5
Organiza el contenido de la clase de manera entendible	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces						
	Frecuentemente	40	65.6	22	52.4	62	60.2
	Siempre	21	34.4	20	47.6	41	39.8
Integra los temas de sus asignaturas con otras áreas del conocimiento	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces						
	Frecuentemente	44	72.1	25	59.5	69	67.0
	Siempre	17	27.9	17	40.5	34	33.0
Aclara las dudas relacionadas con los contenidos	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	1	1.6			1	1.0

	Frecuentemente	29	47.5	27	64.3	56	54.4
	Siempre	31	50.8	15	35.7	46	44.7
Demuestra a través de ejemplos con casos reales, experiencias, situaciones o prácticas de campo, la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	9	14.8	5	11.9	14	13.6
	Frecuentemente	31	50.8	17	40.5	48	46.6
	Siempre	21	34.4	20	47.6	41	39.8
Proporciona y orienta el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	13	21.3	2	4.8	15	14.6
	Frecuentemente	38	62.3	25	59.5	63	61.2
	Siempre	10	16.4	15	35.7	25	24.3

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 53 *Valoración de la Competencia Disciplinar por los docentes según Experiencia docente.*

Elemento de Competencia		5 años o menos (n=27)		Más de 5 años (n=76)		Total de docentes (n=103)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Muestra dominio de la asignatura que imparte	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces						
	Frecuentemente	14	51.9	22	28.9	36	35.0
	Siempre	13	48.1	54	71.1	67	65.0
Presenta contenidos actualizados	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces						
	Frecuentemente	18	66.7	32	42.1	50	48.5
	Siempre	9	33.3	44	57.9	53	51.5
Organiza el contenido de la clase de manera entendible	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces						
	Frecuentemente	18	66.7	44	57.9	62	60.2
	Siempre	9	33.3	32	42.1	41	39.8
Integra los temas de sus asignaturas con otras áreas del conocimiento	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces						
	Frecuentemente	18	66.7	51	67.1	69	67.0
	Siempre	9	33.3	25	32.9	34	33.0
Aclara las dudas relacionadas con los contenidos	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces			1	1.3	1	1.0

	Frecuentemente	15	55.6	41	53.9	56	54.4
	Siempre	12	44.4	34	44.7	46	44.7
Demuestra a través de ejemplos con casos reales, experiencias, situaciones o prácticas de campo, la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	3	11.1	11	14.5	14	13.6
	Frecuentemente	14	51.9	34	44.7	48	46.6
	Siempre	10	37.0	31	40.8	41	39.8
Proporciona y orienta el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	4	14.8	11	14.5	15	14.6
	Frecuentemente	17	63.0	46	60.5	63	61.2
	Siempre	6	22.2	19	25.0	25	24.3

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 54 *Valoración general de la Competencia de Evaluación por los docentes.*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Realiza evaluación diagnóstica	3.01	.734
Diseña instrumentos de evaluación válidos y confiables de acorde a los objetivos establecidos	3.57	.620
Comenta con los estudiantes los resultados de las evaluaciones y los toman en cuenta para realizar mejoras en la práctica educativa	3.64	.698
Brinda oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación, al revisar y devolver los trabajos corregidos con instrucciones para su mejora	3.33	.692
Muestra apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación	3.60	.632
Da a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados con fines pedagógicos	3.84	.683
Proporciona retroalimentación de los trabajos y pruebas realizadas	3.53	.711
Complementa el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa	4.30	.461
Utiliza la autoevaluación y la coevaluación para complementar la evaluación del estudiante	2.00	1.019
Reflexiona sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes	3.21	.788

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 55 *Valoración de la Competencia de Evaluación por los docentes según Área Académica.*

Elemento de Competencia		Área Básica (n=61)		Área Clínica (n=42)		Total de docentes (n=103)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Realiza evaluación diagnóstica	Nunca						
	Rara vez	9	14.8	15	35.7	24	23.3
	Algunas veces	32	52.5	25	59.5	57	55.3
	Frecuentemente	17	27.9	2	4.8	19	18.4
	Siempre	3	4.9			3	2.9
Diseña instrumentos de evaluación válidos y confiables de acorde a los objetivos establecidos	Nunca						
	Rara vez	2	3.3	1	2.4	3	2.9
	Algunas veces	22	36.1	20	47.6	42	40.8
	Frecuentemente	35	57.4	19	45.2	54	52.4
	Siempre	2	3.3	2	4.8	4	3.9
Comenta con los estudiantes los resultados de las evaluaciones y los toma en cuenta para realizar mejoras en la práctica educativa	Nunca						
	Rara vez	1	1.6	1	2.4	2	1.9
	Algunas veces	24	39.3	20	47.6	44	42.7
	Frecuentemente	28	45.9	18	42.9	46	44.7
	Siempre	8	13.1	3	7.1	11	10.7
Brinda la oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación, al revisar y devolver los trabajos corregidos con instrucciones para su mejora	Nunca						
	Rara vez	3	4.9	6	14.3	9	8.7
	Algunas veces	27	44.3	28	66.7	55	53.4
	Frecuentemente	28	45.9	7	16.7	35	34.0
	Siempre	3	4.9	1	2.4	4	3.9
Muestra apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	30	49.2	19	45.2	49	47.6

	Frecuentemente	26	42.6	20	47.6	46	44.7
	Siempre	5	8.2	3	7.1	8	7.8
	Nunca						
Da a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados con fines pedagógicos	Rara vez	1	1.6			1	1.0
	Algunas veces	15	24.6	15	35.7	30	29.1
	Frecuentemente	37	60.7	19	45.2	56	54.4
	Siempre	8	13.1	8	19.0	16	15.5
	Nunca						
Proporciona retroalimentación de los trabajos y pruebas realizadas	Rara vez	1	1.6			1	1.0
	Algunas veces	28	45.9	30	71.4	58	56.3
	Frecuentemente	22	36.1	10	23.8	32	31.1
	Siempre	10	16.4	2	4.8	12	11.7
	Nunca						
Complementa el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa	Rara vez						
	Algunas veces						
	Frecuentemente	43	70.5	29	69.0	72	69.9
	Siempre	18	29.5	13	31.0	31	30.1
	Nunca	14	23.0	26	61.9	40	38.8
Utiliza la autoevaluación y la coevaluación para complementar la evaluación del estudiante	Rara vez	24	39.3	11	26.2	35	34.0
	Algunas veces	13	21.3	4	9.5	17	16.5
	Frecuentemente	10	16.4			10	9.7
	Siempre			1	2.4	1	1.0
	Nunca						
Reflexiona sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes	Rara vez	7	11.5	11	26.2	18	17.5
	Algunas veces	32	52.5	18	42.9	50	48.5
	Frecuentemente	19	31.1	11	26.2	30	29.1
	Siempre	3	4.9	2	4.8	5	4.9

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 56 *Valoración de la Competencia de Evaluación por los docentes según Experiencia docente.*

Elemento de Competencia		5 años o menos (n=27)		Más de 5 años (n=76)		Total de docentes (n=103)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Realiza evaluación diagnóstica	Nunca						
	Rara vez	7	25.9	17	22.4	24	23.3
	Algunas veces	15	55.6	42	55.3	57	55.3
	Frecuentemente	4	14.8	15	19.7	19	18.4
	Siempre	1	3.7	2	2.6	3	2.9
Diseña instrumentos de evaluación válidos y confiables de acorde a los objetivos establecidos	Nunca						
	Rara vez	3	11.1			3	2.9
	Algunas veces	10	37.0	32	42.1	42	40.8
	Frecuentemente	13	48.1	41	53.9	54	52.4
	Siempre	1	3.7	3	3.9	4	3.9
Comenta con los estudiantes los resultados de las evaluaciones y los toma en cuenta para realizar mejoras en la práctica educativa	Nunca						
	Rara vez	1	3.7	1	1.3	2	1.9
	Algunas veces	11	40.7	33	43.4	44	42.7
	Frecuentemente	13	48.1	33	43.4	46	44.7
	Siempre	2	7.4	9	11.8	11	10.7
Brinda la oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación, al revisar y devolver los trabajos corregidos con instrucciones para su mejora	Nunca						
	Rara vez			9	11.8	9	8.7
	Algunas veces	19	70.4	36	47.4	55	53.4
	Frecuentemente	8	29.6	27	35.5	35	34.0
	Siempre			4	5.3	4	3.9
Muestra apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	11	40.7	38	50.0	49	47.6

	Frecuentemente	14	51.9	32	42.1	46	44.7
	Siempre	2	7.4	6	7.9	8	7.8
	Nunca						
Da a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados con fines pedagógicos	Rara vez			1	1.3	1	1.0
	Algunas veces	12	44.4	18	23.7	30	29.1
	Frecuentemente	9	33.3	47	61.8	56	54.4
	Siempre	6	22.2	10	13.2	16	15.5
	Nunca						
Proporciona retroalimentación de los trabajos y pruebas realizadas	Rara vez			1	1.3	1	1.0
	Algunas veces	15	55.6	43	56.6	58	56.3
	Frecuentemente	7	25.9	25	32.9	32	31.1
	Siempre	5	18.5	7	9.2	12	11.7
	Nunca						
Complementa el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa	Rara vez						
	Algunas veces						
	Frecuentemente	18	66.7	54	71.1	72	69.9
	Siempre	9	33.3	22	28.9	31	30.1
	Nunca	13	48.1	27	35.5	40	38.8
Utiliza la autoevaluación y la coevaluación para complementar la evaluación del estudiante	Rara vez	5	18.5	30	39.5	35	34.0
	Algunas veces	4	14.8	13	17.1	17	16.5
	Frecuentemente	5	18.5	5	6.6	10	9.7
	Siempre			1	1.3	1	1.0
	Nunca						
Reflexiona sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes	Rara vez	2	7.4	16	21.1	18	17.5
	Algunas veces	14	51.9	36	47.4	50	48.5
	Frecuentemente	9	33.3	21	27.6	30	29.1
	Siempre	2	7.4	3	3.9	5	4.9

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 57 *Valoración general de la Competencia de Investigación e Innovación por los docentes.*

<b>Elementos de Competencia</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>
Introduce nuevas estrategias de enseñanza (innovaciones) que mejoran su práctica docente	3.55	.537
Diseña materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores	3.56	.605
Promueve el desarrollo de proyectos de innovación que favorecen el aprendizaje del estudiante	3.50	.592
Orienta y acompaña a los estudiantes en sus proyectos de investigación	3.58	.603
Participa en proyectos de investigación que den respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa (Investigación Educativa)	2.63	.577
Motiva y acompaña a los estudiantes a participar en actividades extracurriculares como congresos, jornadas científicas, etc.	3.56	.696

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 58 *Valoración de la Competencia de Innovación e Investigación por los docentes según Área Académica.*

Elemento de Competencia		Área Básica (n=61)		Área Clínica (n=42)		Total de docentes (n=103)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Introduce nuevas estrategias de enseñanza (innovaciones) que mejoran su práctica docente	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	33	54.1	15	35.7	48	46.6
	Frecuentemente	27	44.3	26	61.9	53	51.5
	Siempre	1	1.6	1	2.4	2	1.9
Diseña materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	26	42.6	25	59.5	51	49.5
	Frecuentemente	29	47.5	17	40.5	46	44.7
	Siempre	6	9.8			6	5.8
Promueve el desarrollo de proyectos de innovación que favorecen el aprendizaje del estudiante	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	29	47.5	27	64.3	56	54.4
	Frecuentemente	29	47.5	13	31.0	42	40.8
	Siempre	3	4.9	2	4.8	5	4.9
Orienta y acompaña a los estudiantes en sus proyectos de investigación	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	29	47.5	20	47.6	49	47.6
	Frecuentemente	27	44.3	21	50.0	48	46.6
	Siempre	5	8.2	1	2.4	6	5.8
Participa en proyectos de investigación que den respuesta a la necesidad de conocer	Nunca			1	2.4	1	1.0
	Rara vez	20	32.8	20	47.6	40	38.8
	Algunas veces	38	62.3	20	47.6	58	56.3

y mejorar una determinada realidad educativa (Investigación Educativa)	Frecuentemente	3	4.9	1	2.4	4	3.9
	Siempre						
Motiva y acompaña a los estudiantes a participar en actividades extracurriculares como congresos, jornadas científicas, etc.	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	40	65.6	17	40.5	57	55.3
	Frecuentemente	18	29.5	16	38.1	34	33.0
	Siempre	3	4.9	9	21.4	12	11.7

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 59 *Valoración de la Competencia de Innovación e Investigación por los docentes según Experiencia docente.*

Elemento de Competencia		5 años o menos (n=27)		Más de 5 años (n=76)		Total de docentes (n=103)	
		Fc	%	Fc	%	Fc	%
Introduce nuevas estrategias de enseñanza (innovaciones) que mejoran su práctica docente	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	11	40.7	37	48.7	48	46.6
	Frecuentemente	15	55.6	38	50.0	53	51.5
	Siempre	1	3.7	1	1.3	2	1.9
Diseña materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	13	48.1	38	50.0	51	49.5
	Frecuentemente	13	48.1	33	43.4	46	44.7
	Siempre	1	3.7	5	6.6	6	5.8
Promueve el desarrollo de proyectos de innovación que favorecen el aprendizaje del estudiante	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	14	51.9	42	55.3	56	54.4
	Frecuentemente	11	40.7	31	40.8	42	40.8
	Siempre	2	7.4	3	3.9	5	4.9
Orienta y acompaña a los estudiantes en sus proyectos de investigación	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	13	48.1	36	47.4	49	47.6
	Frecuentemente	12	44.4	36	47.4	48	46.6
	Siempre	2	7.4	4	5.3	6	5.8
Participa en proyectos de investigación que den respuesta a la necesidad de conocer	Nunca			1	1.3	1	1.0
	Rara vez	8	29.6	32	42.1	40	38.8
	Algunas veces	16	59.3	42	55.3	58	56.3

y mejorar una determinada realidad educativa (Investigación Educativa)	Frecuentemente	3	11.1	1	1.3	4	3.9
	Siempre						
Motiva y acompaña a los estudiantes a participar en actividades extracurriculares como congresos, jornadas científicas, etc.	Nunca						
	Rara vez						
	Algunas veces	16	59.3	41	53.9	57	55.3
	Frecuentemente	8	29.6	26	34.2	34	33.0
	Siempre	3	11.1	9	11.8	12	11.7

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Cuestionario para docentes: Evaluación de las competencias docentes.

Tabla 60 *Observación de los elementos de la Competencia Interpersonal.*

Elemento de Competencia		Área	Área	Total de	
		Básica	Clínica	observaciones	
		n=10	n=10	n=20	%
Se relaciona de forma cordial y respetuosa con los estudiantes	Si lo cumple	6	5	11	55
	No lo cumple	4	5	9	45
Trata a todos los estudiantes por igual	Si lo cumple	5	4	9	45
	No lo cumple	5	6	11	55
Asiste puntualmente en el horario de clase establecido	Si lo cumple	7	4	11	55
	No lo cumple	3	6	9	45
Propicia un ambiente de tolerancia y respeto	Si lo cumple	7	6	13	65
	No lo cumple	3	4	7	35
Crea un ambiente de empatía y confianza	Si lo cumple	8	8	16	80
	No lo cumple	2	2	4	20
Mantiene el orden y la disciplina de su grupo	Si lo cumple	8	8	16	80
	No lo cumple	2	2	4	20
Estimula el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia	Si lo cumple	7	8	15	75
	No lo cumple	3	2	5	25
Muestra interés por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes	Si lo cumple	4	3	7	35
	No lo cumple	6	7	13	65
Elogia los éxitos y logros de sus estudiantes	Si lo cumple	3	2	5	25
	No lo cumple	7	8	15	75
Estimula el autoaprendizaje	Si lo cumple	5	6	11	55
	No lo cumple	5	4	9	45

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Formato de observación de los elementos de las competencias docentes.

Tabla 61 *Observación de los elementos de la Competencia Comunicativa.*

Elemento de Competencia		Área	Área	Total de	
		Básica	Clínica	observaciones	
		n=10	n=10	n=20	%
Utiliza un lenguaje comprensible	Si lo cumple	10	10	20	100
	No lo cumple				
Explica de forma clara, ordenada y con entusiasmo	Si lo cumple	8	7	15	75
	No lo cumple	2	3	5	25
Facilita la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones	Si lo cumple	4	2	6	30
	No lo cumple	6	8	14	70
Realiza gestos de forma adecuada	Si lo cumple	8	8	16	80
	No lo cumple	2	2	4	20
Se muestra receptivo e interesado en las intervenciones de los estudiantes	Si lo cumple	6	5	11	55
	No lo cumple	4	5	9	45
Mantiene buena comunicación con los estudiantes	Si lo cumple	10	10	20	100
	No lo cumple				
Muestra paciencia en la atención a los estudiantes	Si lo cumple	6	4	10	50
	No lo cumple	4	6	10	50
Responde a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa	Si lo cumple	8	9	17	85
	No lo cumple	2	1	3	15

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Formato de observación de los elementos de las competencias docentes.

Tabla 62 *Observación de los elementos de la Competencia de Planificación y Gestión.*

Elemento de Competencia		Área	Área	Total de	
		Básica	Clínica	observaciones	
		n=10	n=10	n=20	%
Da a conocer a los estudiantes los objetivos, metodología y evaluación, al inicio de la actividad académica	Si lo cumple	5	3	8	40
	No lo cumple	5	7	12	60
Diseña proyectos formativos que propicien en los estudiantes el aprendizaje significativo y la adquisición de competencias del curso a través del análisis de problemas del contexto	Si lo cumple	2	3	5	25
	No lo cumple	8	7	15	75
Elabora guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar competencias	Si lo cumple	5	3	8	40
	No lo cumple	5	7	12	60
Mantiene la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y proceso de evaluación	Si lo cumple	6	5	11	55
	No lo cumple	4	5	9	45
	No lo cumple				

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Formato de observación de los elementos de las competencias docentes.

Tabla 63 *Observación de los elementos de la Competencia de Mediación del Aprendizaje.*

Elemento de Competencia		Área	Área	Total de	
		Básica n=10	Clínica n=10	observaciones n=20	%
Emplea técnicas didácticas y metodologías participativas que favorecen el aprendizaje significativo	Si lo cumple	4	6	10	50
	No lo cumple	6	4	10	50
Integra en los programas académicos, actividades educativas como prácticas de laboratorio, informes de turno, pase de visita, investigación documental	Si lo cumple	10	10	20	100
	No lo cumple				
Asigna tareas y trabajos que contribuyen al autoaprendizaje y al aprendizaje colaborativo	Si lo cumple	4	2	6	30
	No lo cumple	6	8	14	70
Desarrolla actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes	Si lo cumple				
	No lo cumple	10	10	20	100
Implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje	Si lo cumple	3	1	4	20
	No lo cumple	7	9	16	80
Desarrolla actividades que promueven el análisis crítico	Si lo cumple	4	6	10	50
	No lo cumple	6	4	10	50
Favorece la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación de nuevos contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes	Si lo cumple	3	6	9	45
	No lo cumple	7	4	11	55
Favorece la resolución de problemas mediante la integración de los conocimientos brindados por las diferentes disciplinas	Si lo cumple	4	6	10	50
	No lo cumple	6	4	10	50
Motiva la búsqueda de información en fuentes seguras	Si lo cumple	7	7	14	70
	No lo cumple	3	3	6	30
Contextualiza los contenidos de la asignatura a nivel local, regional, nacional e internacional	Si lo cumple	3	6	9	45
	No lo cumple	7	4	11	55
Integran la investigación clínica y	Si lo cumple	4	6	10	50

epidemiológica en su materia	No lo cumple	6	4	10	50
Emplea las TIC's como medio que facilita el aprendizaje	Si lo cumple	5	2	7	35
	No lo cumple	5	8	13	65
Elabora materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje	Si lo cumple	5	2	7	35
	No lo cumple	5	8	13	65
Promueve el uso de bases de datos en salud	Si lo cumple	6	8	14	70
	No lo cumple	4	2	6	30
Utiliza el Aula / Plataforma virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura	Si lo cumple	5	2	7	35
	No lo cumple	5	8	13	65

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Formato de observación de los elementos de las competencias docentes.

Tabla 64 *Observación de los elementos de la Competencia Disciplinar.*

Elemento de Competencia		Área Básica	Área Clínica	Total de observaciones	
		n=10	n=10	n=20	%
Muestra dominio de la asignatura que imparten	Si lo cumple	10	10	20	100
	No lo cumple				
Presenta contenidos actualizados	Si lo cumple	8	10	18	90
	No lo cumple	2		2	10
Organiza el contenido de la clase de manera entendible	Si lo cumple	7	6	13	65
	No lo cumple	3	4	7	35
Integra los contenidos de la asignatura con otras áreas del conocimiento	Si lo cumple	3	2	5	25
	No lo cumple	7	8	15	75
Aclara las dudas relacionadas con los contenidos de la asignatura	Si lo cumple	10	10	20	100
	No lo cumple				
Demuestran a través de ejemplos con casos reales, experiencias, situaciones o prácticas de campo, la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional	Si lo cumple	5	7	12	60
	No lo cumple	5	3	8	40
Proporciona y orienta el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje	Si lo cumple	8	9	17	85
	No lo cumple	2	1	3	15

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Formato de observación de los elementos de las competencias docentes.

Tabla 65 *Observación de los elementos de la Competencia de Evaluación.*

Elemento de Competencia		Área	Área	Total de	
		Básica	Clínica	observaciones	
		n=10	n=10	n=20	%
Realiza evaluación diagnóstica	Si lo cumple	2	1	3	15
	No lo cumple	8	9	17	85
Posee instrumentos de evaluación válidos y confiables de acorde a los objetivos establecidos	Si lo cumple	3	2	5	25
	No lo cumple	7	8	15	75
Comenta con los estudiantes los resultados de las evaluaciones	Si lo cumple	2	1	3	15
	No lo cumple	8	9	17	85
Brinda oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación	Si lo cumple	1	1	2	10
	No lo cumple	9	9	18	90
Da a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados con fines pedagógicos	Si lo cumple	1	1	2	10
	No lo cumple	9	9	18	90
Proporciona retroalimentación de las actividades realizadas	Si lo cumple	2	1	3	15
	No lo cumple	8	9	17	85
Utiliza la autoevaluación y la coevaluación para complementar la evaluación del estudiante	Si lo cumple				
	No lo cumple	10	10	20	100

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Formato de observación de los elementos de las competencias docentes.

Tabla 66 *Observación de los elementos de la Competencia de Investigación e Innovación.*

Elemento de Competencia		Área	Área	Total de	
		Básica	Clínica	observaciones	
		n=10	n=10	n=20	%
Diseña materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores	Si lo cumple	2	1	3	15
	No lo cumple	8	9	17	85
Promueven el desarrollo de proyectos de innovación que favorecen el aprendizaje del estudiante	Si lo cumple	1	1	2	10
	No lo cumple	9	9	18	90
Orienta y acompaña a los estudiantes en sus proyectos de investigación	Si lo cumple	3	1	4	20
	No lo cumple	7	9	16	80

**Nota.** Fuente: Datos recolectados a través del Formato de observación de los elementos de las competencias docentes.

## 7.2 Instrumentos



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

### FACULTAD DE EDUCACION E IDIOMAS DOCTORADO EN GESTIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN CUESTIONARIO A ESTUDIANTES DE MEDICINA

#### Definición del Perfil por Competencias del docente en Medicina

Código de identificación

--	--	--	--

Como miembro de la comunidad académica de la Facultad de Ciencias Médicas, le dirigimos esta encuesta para que identifique, de acuerdo con su experiencia y conocimientos, las competencias que considere que deben poseer los docentes de Medicina para lograr un aprendizaje importante en los estudiantes. Los datos recibirán un tratamiento anónimo. Se le agradece por adelantado su atención y dedicación.

Indique en el siguiente cuadro, qué tendría que “saber” un docente de Medicina, qué tendría que “saber hacer” y cómo tendría que “saber ser y estar” para ser considerado excelente.

---

¿Qué tendría que “saber”, “saber hacer” y “saber ser y estar” un docente de Medicina?

---

Saber	Saber hacer	Saber ser y estar
Es la parte cognitiva. Son los conocimientos que el docente debe poseer	Es la parte de la aplicación. Son las habilidades y destrezas que le permitan al docente hacer bien su trabajo.	Saber Ser (personal) y Estar (social). Hace referencia a las condiciones humanas que son intrínsecas a la persona y que deberían ser fundamentales, pues se refiere a aptitudes y comportamientos en función de las reglas de la ética y del sentido de responsabilidad.

---



FACULTAD DE EDUCACION E IDIOMAS  
DOCTORADO EN GESTIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
CUESTIONARIO A DOCENTES

Definición del Perfil por Competencias del docente en Medicina

Código de identificación

--	--	--	--

Como miembro de la comunidad académica de la Facultad de Ciencias Médicas, le dirigimos esta encuesta para que identifique, de acuerdo con su experiencia y conocimientos, las competencias que considere que deben poseer los docentes de Medicina para lograr un aprendizaje importante en los estudiantes. Los datos recibirán un tratamiento anónimo. Se le agradece por adelantado su atención y dedicación.

Indique en el siguiente cuadro, qué tendría que “saber” un docente de Medicina, qué tendría que “saber hacer” y cómo tendría que “saber ser y estar” para ser considerado excelente.

¿Qué tendría que “saber”, “saber hacer” y “saber ser y estar” un docente de Medicina?		
Saber	Saber hacer	Saber ser y estar
Es la parte cognitiva. Son los conocimientos que el docente debe poseer	Es la parte de la aplicación. Son las habilidades y destrezas que le permitan al docente hacer bien su trabajo.	Saber Ser (personal) y Estar (social). Hace referencia a las condiciones humanas que son intrínsecas a la persona y que deberían ser fundamentales, pues se refiere a aptitudes y comportamientos en función de las reglas de la ética y del sentido de responsabilidad.



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
NICARAGUA,  
MANAGUA  
UNAN - MANAGUA

**FACULTAD DE EDUCACION E IDIOMAS  
DOCTORADO EN GESTIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
PRIMER CUESTIONARIO A EXPERTOS**

**Definición del Perfil por Competencias del docente en Medicina**

**A. Información básica**

Como miembro de la comunidad académica de la Facultad de Ciencias Médicas, le dirigimos esta encuesta para que identifique, de acuerdo con su experiencia y conocimientos, las competencias docentes que considere que deben desarrollar los docentes para poder planificar, gestionar y dinamizar la docencia dentro de un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. En ningún caso las competencias recogen las propias del ámbito de conocimiento, las cuales son dadas por supuestas para el acceso a la docencia universitaria. Los datos recibirán un tratamiento anónimo. Se le agradece por adelantado su atención y dedicación. Las preguntas que contienen (\*) son de respuesta obligatoria.

**B. Datos generales**

Por favor, responda las siguientes preguntas para obtener información genérica sobre su situación como docente de Medicina.

**Preg.1.-** (\*) Especifique en el siguiente espacio una combinación de caracteres para su identificación. La combinación que introduzca es personal y anónima.

--	--	--	--

**Preg.2.- (\*) Categoría docente:**

- Profesor titular ( )  
Profesor asistente ( )  
Profesor auxiliar ( )  
Encargado de cátedra ( )  
Instructor de cátedra ( )  
Otro / Cuál: \_\_\_\_\_ ( )

**Preg.3.- (\*) Años de experiencia como docente universitario:**

- Menos de 5 años ( )  
Entre 5 y 10 años ( )  
Entre 11 y 15 años ( )  
Entre 16 y 20 años ( )  
Más de 20 años ( )

**Preg.4.- (\*) Si ocupa algún cargo de gestión, por favor, especifique a que ámbito corresponde:**

---

**Preg.5.- (\*) Sexo:**

- Masculino ( )  
Femenino ( )

**Preg.6.- (\*) Edad:**                    / \_\_\_\_\_ /

## C. Valoración de las Competencias Docentes

Este cuestionario plantea una serie de actividades relacionadas con las competencias docentes que debería de tener un docente en Medicina. Todas estas competencias implican una "competencia básica de conocimientos y contextualización" que es previa a la función del docente universitario, con carácter transversal y que es imprescindible para ser profesor de universidad por lo tanto no se plantea ningún ítem que deba responderse sobre esta competencia. Así pues, le pedimos que opine sobre las competencias propuestas y las valore, considerando la relevancia de cada una frente al resto. Su opinión es muy importante para poder construir el perfil del docente de Medicina con fines de mejora de la calidad docente. Si considera que hay alguna carencia, encontrará un espacio para hacer propuestas y aportaciones. De igual manera si considera que algún elemento está demás puede suprimirlo o si debe ser redactado de otra manera, también lo puede hacer. Todas sus observaciones son valiosas de tal forma que permita construir un perfil lo más real posible de acuerdo a nuestro contexto. (\*).

### Competencias Generales

Definición: son aquellas que permiten el desenvolvimiento exitoso de las personas en su medio laboral, trascendiendo los aspectos técnicos disciplinares, siendo comunes a la mayoría de las profesiones.

#### C.1 Competencia Interpersonal (CI)

**Preg.7.- (\*) ¿Tomando en cuenta la definición planteada para la competencia interpersonal, considera importante esta competencia para el ejercicio de la profesión docente? (\* Marque una sola opción)**

Nada	Poco	Bastante	Mucho
------	------	----------	-------

**Preg.8.- (\*) A su criterio, ¿cuál de los elementos mencionados en el cuadro, deberían formar parte de la competencia interpersonal para el ejercicio de la docencia en medicina? Marque una X ya sea en la casilla de Dejar (1), Modificar (2) o Eliminar (3) según considere que deba formar parte de esa competencia. Si considera que se debe agregar otro elemento lo puede hacer en los espacios en blanco.**

Competencia	Definición	Dimensión de la competencia	Elementos de la competencia / indicadores	Dejar (1)	Modificar (2)	Eliminar (3)	Observaciones
<b>Competencia interpersonal (actitudes y valores)</b>	Corresponde al comportamiento integral y responsable que permite al profesor llevar a cabo su labor docente en la UNAN Managua, cumpliendo con los deberes relativos al ejercicio docente.	Profesionalismo médico y ética docente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionarse de forma imparcial, cordial y respetuosa con los estudiantes</li> <li>2. Relacionarse de manera cordial y respetuosa con los superiores, demás compañeros y usuarios externos</li> <li>3. En su ámbito de actuación, mantiene un comportamiento digno y honesto</li> <li>4. Propiciar que el alumno adquiera y mantenga una actitud ética, reflexiva y humanística durante su formación y su práctica profesional</li> <li>5. Expresar congruentemente el profesionalismo médico de manera consistente en las relaciones humanas durante la atención, educación e investigación médica.</li> <li>6. Promover en los estudiantes los valores de la profesión médica en un marco de respeto a la vida, de compasión al ser humano y de comprensión del significado del parecer en cada persona</li> <li>7. Se expresa proactivamente de las instituciones y el contexto social.</li> <li>8. Mostrar valores, principios éticos y una comprensión profunda de los fenómenos sociales.</li> </ol>				

- 
- Responsabilidad
1. Asistir a las sesiones de clases asignadas
  2. Asistir puntualmente en el horario de clase establecido
  3. Cumplir con la entrega de las evaluaciones en el tiempo establecido
  4. Resguardar los intereses y bienes de la Universidad.
  5. Participar en las reuniones de departamento
  6. Asistir a los eventos institucionales a los que es convocado
  7. Cumplir con el reglamento interno de trabajo de acuerdo a su competencia
  8. Promover la limpieza y el orden de las instalaciones

- Respeto y tolerancia
1. Negociar con otras personas sabiendo inspirar confianza y seguridad
  2. Respetar la diversidad cultural
  3. Propiciar el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto a las personas, ante la diversidad de ideas y opiniones

---

Motivación y  
confianza

1. Crear un clima de empatía
  2. Promover la confianza
  3. Estimular en el alumno el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia
  4. Mostrar interés por los problemas del aprendizaje
  5. Reconocer los éxitos y logros en las actividades de aprendizaje
  6. Generar el deseo de aprender en sus estudiantes a través de procesos de aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado.
- 

## C.2 Competencia Comunicativa (CC)

**Preg.9.- (\*) ¿Tomando en cuenta la definición planteada para la competencia comunicativa, considera importante esta competencia para el ejercicio de la profesión docente? (\* Marque una sola opción)**

Nada	Poco	Bastante	Mucho
------	------	----------	-------

**Preg.10.- (\*) A su criterio, ¿cuál de los elementos mencionados en el cuadro, deberían formar parte de la competencia comunicativa para el ejercicio de la docencia en medicina? Marque una X ya sea en la casilla de Dejar (1), Modificar (2) o Eliminar (3) según considere que deba formar parte de esa competencia. Si considera que se debe agregar otro elemento lo puede hacer en los espacios en blanco.**

Competencia	Definición	Dimensión de la competencia	Elementos de la competencia / indicadores	Dejar (1)	Modificar (2)	Eliminar (3)	Observaciones
<b>Competencia Comunicativa</b>	Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.	Comunicación oral	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejar un lenguaje técnico de acuerdo a su área de desempeño</li> <li>2. Estructurar el discurso según las características del contexto, el mensaje y las personas que sean destinatarias</li> <li>3. Explicar de forma clara, ordenada y con entusiasmo</li> <li>4. Facilitar la comprensión de los contenidos del discurso mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones</li> <li>5. Gestionar el uso de la voz, la entonación, la enfatización y la respiración para una buena fonación.</li> <li>6. Utilizar de manera adecuada el lenguaje no verbal.</li> <li>7. Escuchar activamente para entender el punto de vista de los otros</li> <li>8. Brindar respuestas adecuadas a las preguntas de los estudiantes</li> <li>9. Usar estrategias comunicacionales que contribuyen al logro de los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje</li> </ol>				

---

Comunicación escrita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejar el lenguaje escrito acorde a los objetivos de la formación académica y profesional</li> <li>2. Usar estrategias comunicacionales escritas que contribuyen al logro de los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje</li> </ol>
Mejora de la comunicación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar las barreras de comunicación en el contexto didáctico y plantear estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiantado.</li> <li>2. Generar espacios donde el estudiantado pueda expresar con libertad su opinión sobre la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoger esta información y dar respuesta.</li> </ol>

---

### C.3 Competencia Trabajo en equipo (CTE)

**Preg.11.- (\*) ¿Tomando en cuenta la definición planteada para la competencia de trabajo en equipo, considera importante esta competencia para el ejercicio de la profesión docente? (\* Marque una sola opción)**

Nada	Poco	Bastante	Mucho
------	------	----------	-------

**Preg.12.- (\*) A su criterio, ¿cuál de los elementos mencionados en el cuadro, deberían formar parte de la competencia de trabajo en equipo para el ejercicio de la docencia en medicina?** Marque una X ya sea en la casilla de Dejar (1), Modificar (2) o Eliminar (3) según considere que deba formar parte de esa competencia. Si considera que se debe agregar otro elemento lo puede hacer en los espacios en blanco.

Competencia	Definición	Dimensión de la competencia	Elementos de la competencia / indicadores	Dejar (1)	Modificar (2)	Eliminar (3)	Observaciones
<b>Competencia Trabajo en Equipo</b>	Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propio hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles	Gestión	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dirigir, gestionar y/o coordinar equipos docentes de manera vertical y/u horizontal.</li> <li>2. Delegar y/o distribuir tareas en función de criterios de competencia dentro del grupo</li> <li>3. Facilitar el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes</li> <li>4. Hacer el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo e introducir los cambios necesarios para lograr los objetivos</li> </ol>				
		Participación	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Se adapta y actúa colaborativamente con el equipo de profesores del departamento</li> <li>6. Fomentar relaciones de armonía en el equipo de profesores del departamento</li> </ol>				

- 
- 7. Realizar aportes significativos y oportunos en las actividades grupales de la unidad, carrera o programa
  - 8. Se integra en equipos multidisciplinarios
- 

#### C.4 Competencia Identidad Institucional (CII)

**Preg.13.- (\*) ¿Tomando en cuenta la definición planteada para la competencia de identidad institucional, considera importante esta competencia para el ejercicio de la profesión docente? (\* Marque una sola opción)**

Nada	Poco	Bastante	Mucho
------	------	----------	-------

**Preg.14.- (\*) A su criterio, ¿cuál de los elementos mencionados en el cuadro, deberían formar parte de la competencia interpersonal para el ejercicio de la docencia en medicina? Marque una X ya sea en la casilla de Dejar (1), Modificar (2) o Eliminar (3) según considere que deba formar parte de esa competencia. Si considera que se debe agregar otro elemento lo puede hacer en los espacios en blanco.**

Competencia	Definición	Dimensión de la competencia	Elementos de la competencia / indicadores	Dejar (1)	Modificar (2)	Eliminar (3)	Observaciones
<b>Competencia Identidad Institucional</b>	Valores que sustentan el quehacer institucional y orientan el desempeño personal y laboral de toda		1. Asumir la misión y visión de la institución 2. Demostrar conocimiento del Proyecto o Plan educativo institucional 3. Actuar conforme a los principios y valores institucionales				

---

la comunidad  
universitaria.

4. Mostrar compromiso con el quehacer institucional
  5. Demostrar una actitud de identidad institucional tanto a lo interno como a lo externo de la Universidad
- 

### Competencias Específicas

Definición: son el conjunto de capacidades técnicas y disciplinares que facultan al profesor para desempeñarse correctamente en las actividades propias de su labor formadora.

#### C.5 Competencia Planificación y Gestión de la Docencia (CPGD)

**Preg.15.- (\*) ¿Tomando en cuenta la definición planteada para la competencia de planificación y gestión de la docencia, considera importante esta competencia para el ejercicio de la profesión docente? (\* Marque una sola opción)**

Nada	Poco	Bastante	Mucho
------	------	----------	-------

**Preg.16.- (\*) A su criterio, ¿cuál de los elementos mencionados en el cuadro, deberían formar parte de la competencia de planificación y gestión de la docencia para el ejercicio de la docencia en medicina? Marque una X ya sea en la casilla de Dejar (1), Modificar (2) o Eliminar (3) según considere que deba formar parte de esa competencia. Si considera que se debe agregar otro elemento lo puede hacer en los espacios en blanco.**

---

Competencia	Definición	Dimensión de la competencia	Elementos de la competencia / indicadores	Dejar (1)	Modificar (2)	Eliminar (3)	Observaciones
-------------	------------	-----------------------------	---	-----------	---------------	--------------	---------------

---

---

**Competencia  
Planificación  
y Gestión de  
la Docencia**

Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.

Planificación  
de la docencia

1. Planificar y garantizar los procesos de enseñanza aprendizaje según la planificación docente
  2. Elaborar el plan de trabajo académico que incorpore acciones que lo involucren con algunas funciones de la Universidad
  3. Presentar en tiempo y forma el plan o los planes didácticos en correspondencia con las normas institucionales.
  4. Dar a conocer a los estudiantes la planeación y el programa académico de su curso (objetivos, metodología y evaluación) al inicio de las actividades académicas.
  5. Diseñar proyectos formativos que propicien en los estudiantes el aprendizaje significativo y la adquisición de competencias del curso a través del análisis de problemas del contexto.
  6. Diseñar y organizar técnicas, métodos, prácticas y recursos didácticos para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes considerando sus estilos de aprendizaje
  7. Elaborar guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar las competencias.
  8. Organizar los escenarios de aprendizaje (aulas, clínica, hospital, consultorios, centros comunitarios) con actividades de
-

---

autoaprendizaje de acuerdo con el desarrollo de competencias

Gestión de la docencia

1. Realizar un diagnóstico de las necesidades educativas de los estudiantes de medicina.
  2. Participar en el diseño de planes y programas de estudio congruentes con las necesidades sociales y con el modelo educativo de la institución, que propicien en los estudiantes el desarrollo de las competencias profesionales del médico nicaragüense.
  3. Mantener la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación
  4. Participar en la elaboración de planes estratégicos, de desarrollo y de mejora para su unidad académica y realiza su seguimiento
  5. Gestionar los recursos que le permiten cumplir sus propósitos docentes.
  6. Realizar seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos empleados en la docencia
  7. Mostrar para coordinar con eficiencia los procesos educativos.
-

**C.6 Competencia de Mediación del Aprendizaje (Metodológica) (CMA)**

**Preg.17.- (\*) ¿Tomando en cuenta la definición planteada para la competencia de mediación del aprendizaje, considera importante esta competencia para el ejercicio de la profesión docente? (\* Marque una sola opción)**

Nada	Poco	Bastante	Mucho
------	------	----------	-------

**Preg.18.- (\*) A su criterio, ¿cuál de los elementos mencionados en el cuadro, deberían formar parte de la competencia de mediación del aprendizaje para el ejercicio de la docencia en medicina? Marque una X ya sea en la casilla de Dejar (1), Modificar (2) o Eliminar (3) según considere que deba formar parte de esa competencia. Si considera que se debe agregar otro elemento lo puede hacer en los espacios en blanco.**

Competencia	Definición	Dimensión de la competencia	Elementos de la competencia / indicadores	Dejar (1)	Modificar (2)	Eliminar (3)	Observaciones
<b>Competencia de Mediación del Aprendizaje</b>	Son los conocimientos teóricos y prácticos que, en su aplicación, permiten diseñar e implementar un aprendizaje integral, mediante el	Estrategias, métodos y técnicas	1. Seleccionar, diseñar técnicas didácticas y metodologías participativas eficientes y efectivas para generar experiencias de aprendizaje significativo. (Seminarios de Casos Problematizados, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Medicina Basada en Evidencias (MBE), Lectura Crítica de Textos Teóricos, Lectura Crítica de				

---

dominio de la disciplina, el uso de estrategias y metodologías didácticas pertinentes a los aprendizajes esperados, las características de los estudiantes, y acordes a la naturaleza de su disciplina

- Artículos Científicos, Método de Proyecto, Investigación Clínica y Epidemiológica
2. Integrar en los programas académicos y operativos, las actividades educativas de mayor eficiencia y efectividad (Prácticas de laboratorio en Ciencias Básicas; Entrega de Guardia, Pase de Visita e Investigación Documental en el Área Clínica)
  3. Asignar tareas y trabajos que contribuyen al aprendizaje significativo y promuevan la corresponsabilidad del estudiantado en el propio aprendizaje (autoaprendizaje) y el de los compañeros (colaborativo).
  4. Desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características del estudiantado (estilos y ritmo de aprendizaje), la materia y la situación formativa.
  5. Implementar estrategias remediales para facilitar el aprendizaje (tutorías, horarios de consulta, brindar material didáctico de nivelación).
  6. Desarrollar actividades de enseñanza aprendizaje que promuevan al análisis crítico en los estudiantes
  7. Favorecer en sus estudiantes la construcción de conceptos
-

---

sólidos mediante la articulación con los saberes previos.

8. Favorecer en sus estudiantes la resolución de problemas articulando saberes de distintas disciplinas.
9. Propiciar que sus estudiantes busquen información en fuentes pertinentes, la organicen e identifiquen lo relevante.
10. Propiciar el razonamiento clínico en los estudiantes.

Integración de lo teórico con lo práctico

1. Incluir experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula que permitan relacionar los contenidos con situaciones prácticas (análisis de casos, laboratorios, Elementos de salud, comunidad, etc.)
  2. Promover la participación de los estudiantes en prácticas de atención comunitaria
  3. Contextualizar los contenidos de la asignatura a nivel local, regional, nacional e internacional
  4. Usar estrategias metodológicas que acerquen al estudiante a la realidad (ejemplificar con casos reales)
  5. Integrar en el programa académico de su materia, el método de investigación clínica
-

---

y epidemiológica.

Tecnologías  
de la  
información y  
la  
comunicación

1. Emplear las tecnologías de la información y de la comunicación como un medio que facilite el aprendizaje de los estudiantes y potencien su autonomía.
2. Promover el uso de diversas herramientas digitales, para la gestión del conocimiento y de la información
3. Elabora materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales
4. Seleccionar y aprender a utilizar las TIC del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión (Enseñanza del manejo de las tecnologías referidas a medicina).
5. Usar bases de datos en salud
6. Usar el Aula Virtual u otra plataforma virtual, como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura.

### C.7 Competencia Disciplinar (CD)

**Preg.19.- (\*) ¿Tomando en cuenta la definición planteada para la competencia disciplinar, considera importante esta competencia para el ejercicio de la profesión docente? (\* Marque una sola opción)**

Nada	Poco	Bastante	Mucho
------	------	----------	-------

**Preg.20.- (\*) A su criterio, ¿cuál de los elementos mencionados en el cuadro, deberían formar parte de la competencia disciplinar para el ejercicio de la docencia en medicina? Marque una X ya sea en la casilla de Dejar (1), Modificar (2) o Eliminar (3) según considere que deba formar parte de esa competencia. Si considera que se debe agregar otro elemento lo puede hacer en los espacios en blanco.**

Competencia	Definición	Dimensión de la competencia	Elementos de la competencia / indicadores	Dejar (1)	Modificar (2)	Eliminar (3)	Observaciones
<b>Competencia Disciplinar</b>	Domina los principios, fundamentos y conceptos de la disciplina que imparte en el curso	Selección y presentación de los contenidos disciplinares	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizar el contenido de la clase y presentarlo de forma lógica</li> <li>2. Seleccionar y definir contenidos disciplinares de acuerdo con la relevancia que tienen en la titulación y en la profesión.</li> <li>3. Relacionar los contenidos de la asignatura con otras esferas del conocimiento o de la realidad.</li> <li>4. Proponer ejemplos o ejercicios que vinculan la asignatura con la práctica profesional.</li> </ol>				

---

Información y  
explicación  
comprensibles

1. Explicar de manera clara los contenidos de la asignatura.
  2. Resolver las dudas relacionadas con los contenidos de la asignatura.
  3. Explicar la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional.
  4. Mostrar dominio de la asignatura que imparte
  5. Proporcionar y orientar material de estudio que contribuya al proceso de aprendizaje
- 

### **C.8 Competencia de Evaluación (CE)**

**Preg.21.- (\*) ¿Tomando en cuenta la definición planteada para la competencia de evaluación, considera importante esta competencia para el ejercicio de la profesión docente? (\* Marque una sola opción)**

Nada	Poco	Bastante	Mucho
------	------	----------	-------

**Preg.22.- (\*) A su criterio, ¿cuál de los elementos mencionados en el cuadro, deberían formar parte de la competencia de evaluación para el ejercicio de la docencia en medicina? Marque una X ya sea en la casilla de Dejar (1), Modificar (2) o Eliminar**

(3) según considere que deba formar parte de esa competencia. Si considera que se debe agregar otro elemento lo puede hacer en los espacios en blanco.

Competencia	Definición	Dimensión de la competencia	Elementos de la competencia / indicadores	Dejar (1)	Modificar (2)	Eliminar (3)	Observaciones
<b>Competencia de Evaluación</b>	Son los conocimientos teóricos y prácticos que permiten desarrollar sistemas, estrategias y criterios de evaluación que apoyan y favorecen el aprendizaje de los estudiantes y mejoran la calidad de la práctica docente.	Evaluación del aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificar el proceso de evaluación</li> <li>2. Planificar las evidencias de logro de los aprendizajes en los estudiantes (reportes, presentaciones, discusiones grupales, etc.).</li> <li>3. Identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes al inicio de la asignatura o de cada unidad (Evaluación diagnóstica)</li> <li>4. Diseñar instrumentos de evaluación válidos y confiables orientados a evaluar la adquisición de las competencias profesionales del médico (aprendizajes esperados).</li> <li>5. Considerar los resultados de la evaluación (asesorías, trabajos complementarios, búsqueda de información, etc.) para realizar mejoras en el aprendizaje.</li> <li>6. Dar oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje</li> <li>7. Mostrar apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación</li> <li>8. Evaluar la calidad de los exámenes semi-estructurados y</li> </ol>				

- 
- estructurados para la toma de decisiones sobre las calificaciones de los
9. alumnos y reinformar para la mejora continua de los procesos educativos
  10. Explicitar criterios y estándares de evaluación que serán aplicados a los estudiantes con fines pedagógicos
  11. Proporcionar retroalimentación de forma continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiantado.
  12. Utilizar diferentes técnicas y estrategias de evaluación formativa.
  13. Promover la autoevaluación y la coevaluación en sus estudiantes.
  14. Evaluar en el alumno, de forma continua y objetiva el avance y el logro de las competencias del Plan de Estudio de la Carrera de Medicina.

Evaluación  
del quehacer  
docente

1. Reflexionar sobre su intervención docente en la formación integral del médico, identificando personal y colectivamente (autoevaluación y coevaluación) las claves de las buenas prácticas docentes y fomentando el Proyecto
-

---

Formativo de su Unidad Académica.

2. Implementar innovaciones en su docencia como resultado de su revisión, evaluación y reflexión.
  3. Sistematizar los resultados de su reflexión y quehacer docente, compartiendo sus conclusiones en la comunidad académica
  4. Fomentar ComElementos de Enseñanza y Aprendizaje universitarias para la mejora y sistematización de las prácticas docentes innovadoras (participa en la formación de otros docentes).
- 

### **C.9 Competencia de Innovación e Investigación (CII)**

**Preg.23.- (\*) ¿Tomando en cuenta la definición planteada para la competencia de innovación e investigación, considera importante esta competencia para el ejercicio de la profesión docente? (\* Marque una sola opción)**

Nada	Poco	Bastante	Mucho
------	------	----------	-------

**Preg.24.- (\*) A su criterio, ¿cuál de los elementos mencionados en el cuadro, deberían formar parte de la competencia de innovación e investigación para el ejercicio de la docencia en medicina? Marque una X ya sea en la casilla de Dejar (1), Modificar (2) o Eliminar (3) según considere que deba formar parte de esa competencia. Si considera que se debe agregar otro elemento lo puede hacer en los espacios en blanco.**

Competencia	Definición	Dimensión de la competencia	Elementos de la competencia / indicadores	Dejar (1)	Modificar (2)	Eliminar (3)	Observaciones
<b>Competencia de Innovación e Investigación</b>	Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Innovación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar el contexto de enseñanza- aprendizaje para identificar las necesidades de mejora y aplicar estrategias y/o recursos innovadores</li> <li>2. Diseñar materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes significativos.</li> <li>3. Introducir innovaciones que tengan como objetivo una mejora de la calidad de la enseñanza.</li> </ol>				
		Investigación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participar en la definición de líneas de investigación actual y socialmente relevante.</li> <li>2. Promover a través de la investigación, la resolución de situaciones-problema (Investigación Básica)</li> <li>3. Participar en la generación de conocimiento científico en el área de su especialidad médica con el fin de aportar a la mejora continua de los servicios de atención a la salud. (Investigación Clínica)</li> <li>4. Participar en proyectos de investigación en el área educativa y en particular de la educación médica, para buscar nuevas estrategias que</li> </ol>				

- 
- permitan su mejora.  
(Investigación Educativa)
5. Publicar y divulgar los resultados de la investigación científica.
  6. Participar en eventos de intercambio académico, tanto a lo interno como a lo externo de la Institución que permitan su actualización profesional.
  7. Propiciar que los estudiantes desarrollen proyectos de investigación.
  8. Orientar y acompañar a los estudiantes en procesos de investigación.
  9. Colaborar, desarrollar o asesorar con calidad metodológica, los trabajos de investigación básica, clínica y epidemiológica
- 

#### **D. Priorización de Competencias**

**Preg.25.-** (\*) Indique, por favor, el orden en que priorizaría las seis competencias que ha valorado. Asigne la más importante en primer lugar (1) y el resto sucesivamente según orden de importancia.

<b>Competencia</b>	<b>Lugar asignado</b>
Competencia interpersonal	
Competencia comunicativa	
Competencia trabajo en equipo	

Competencia identidad institucional	
Competencia planificación y gestión docente	
Competencia mediación del aprendizaje	
Competencia disciplinar	
Competencia evaluación	
Competencia de innovación e investigación	

**Preg.26.- (\*) Una vez valoradas las competencias propuestas, querría añadir alguna otra que considere igualmente relevante?**

Sí, me gustaría especificarla/las ( )

No, pienso que las posibilidades ya son completas ( )

**Preg.26.- (\*) Una vez valoradas las competencias propuestas, querría añadir alguna otra que considere igualmente relevante?**

Sí, me gustaría especificarla/las ( )

No, pienso que las posibilidades ya son completas ( )

**Preg.27.- Si Ud. Considera que hay que especificar otras que considera relevante, ¿cuáles serían? (Máximo hasta 4). Favor indíquela/s en los siguientes espacios.**

1.: \_\_\_\_\_

2.: \_\_\_\_\_

3.: \_\_\_\_\_

4.: \_\_\_\_\_

**Preg.28.- Si agregó algunas competencias, priorícelas según su importancia, especificando cual sería el lugar que ocuparían respecto las otras seis competencias. (Asigne la más importante en primer lugar (1) y el resto sucesivamente).**

Competencia	Lugar asignado
Competencia interpersonal	
Competencia comunicativa	
Competencia trabajo en equipo	
Competencia identidad institucional	

Competencia planificación y gestión docente	
Competencia mediación del aprendizaje	
Competencia disciplinar	
Competencia evaluación	
Competencia de innovación e investigación	
Competencia propuesta 1	
Competencia propuesta 2	
Competencia propuesta 3	
Competencia propuesta 4	

Otros comentarios u aportes que desee realizar para la selección de las competencias docentes:

### **E. Finalización del cuestionario**

El cuestionario ha finalizado. Se realizará un consolidado de las respuestas brindadas por los diferentes expertos y posteriormente se volverá a requerir de sus aportes hasta llegar a un consenso. Muchas gracias por su atención y esperamos poder seguir contando con su colaboración.



### A. Información básica sobre la valoración de las competencias

A partir del primer instrumento revisado por el grupo de expertos del cual usted forma parte, se elabora esta segunda propuesta tomando en cuenta las sugerencias aportadas. En este caso se les solicita que valoren cada una de las competencias presentadas dándoles una valoración de 1 a 4 en donde:

1	2	3	4
Sin importancia	Poco importante	Medianamente importante	Sumamente importante

### B. Valoración de las competencias genéricas

	Elementos de competencia	Valoración de la competencia				
		1	2	3	4	5
	<b>Competencia interpersonal (CI)</b>					
CI1	Se relaciona de forma amable y respetuosa con los estudiantes					
CI2	Se relaciona de forma imparcial con los estudiantes.					
CI3	Se relaciona de manera cordial y respetuosa con los superiores y demás compañeros de trabajo					
CI4	Propicia que el alumno adquiera y mantenga una actitud ética, reflexiva y humanística durante su formación y su práctica profesional					
CI5	Demuestra su profesionalismo en las relaciones humanas durante los procesos de atención, educación e investigación.					
CI6	Promueve en los estudiantes el respeto a la individualidad de las personas					
CI7	Asiste a las sesiones de clases asignadas					
CI8	Asiste puntualmente en el horario de clase establecido					
CI9	Cumple con la entrega de los resultados de las evaluaciones en el tiempo establecido					
CI10	Resguarda los intereses y bienes de la Universidad.					
CI11	Participa en las reuniones de departamento					
CI12	Cumple con el reglamento interno de trabajo de acuerdo con su competencia					
CI13	Muestra capacidad de negociación en la solución de problemas					

CI14	Respeto la diversidad cultural					
CI15	Propicia el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto a las personas, ante la diversidad de ideas y opiniones					
CI16	Crea un clima de empatía y confianza					
CI17	Mantiene el orden y la disciplina de su grupo					
CI18	Estimula en el alumno el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia					
CI19	Muestra interés por los problemas de aprendizaje de sus alumnos					
CI20	Reconoce los éxitos y logros de sus estudiantes en las actividades de aprendizaje					
CI21	Genera el deseo de aprender en sus estudiantes a través de procesos de aprendizaje autónomo.					
CI22	Genera el deseo de aprender en sus estudiantes a través de procesos de aprendizaje colaborativo.					

Elementos de competencia		Valoración de la competencia				
<b>Competencia comunicativa (CC)</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
CC1	Maneja un lenguaje técnico de acuerdo a su área de desempeño					
CC3	Explica de forma clara, ordenada y con entusiasmo					
CC4	Facilita la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones					
CC5	Utiliza de manera adecuada el lenguaje no verbal.					
CC6	Escucha activamente para entender el punto de vista de los participantes					
CC7	Mantiene buena comunicación con sus estudiantes					
CC8	Debe mostrar paciencia					
CC9	Brinda respuestas adecuadas a las preguntas de los estudiantes					
CC10	Manejar el lenguaje escrito acorde a los objetivos de la formación académica y profesional					
CC11	Identifica las barreras de comunicación en el contexto didáctico y plantea estrategias que permitan una buena comunicación con el estudiantado.					
CC12	Genera espacios donde el estudiantado pueda expresar con libertad su opinión sobre la materia, la docencia o el propio aprendizaje, recoge esta información y da respuesta.					

Elementos de competencia		Valoración de la competencia				
<b>Competencia de trabajo en equipo (CTE)</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
CTE1	Se integra en equipos multidisciplinarios					
CTE2	Se adapta y actúa colaborativamente en equipos multidisciplinarios					
CTE3	Facilita el proceso de adaptación del equipo en situaciones cambiantes					
CTE4	Participa en el seguimiento de las tareas y actividades desarrolladas en el seno del grupo					
CTE5	Fomenta relaciones de armonía en el equipo de profesores del departamento					
CTE6	Realizar aportes significativos y oportunos en las actividades grupales de la unidad, carrera o programa					

	Elementos de competencia	Valoración de la competencia				
	<b>Competencia de identidad institucional (CII)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
CII1	Conoce la misión y visión de la institución					
CII2	Actúa conforme a los principios y valores institucionales					
CII3	Muestra compromiso con el quehacer institucional					

### C. Valoración de las Competencias Específicas

	Elementos de competencia	Valoración de la competencia				
	<b>Competencia Planificación y Gestión de la Docencia (CPGD)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
CPG1	Planifica los procesos de enseñanza aprendizaje según la planificación docente					
CPG2	Elabora el plan de trabajo académico según normativa de la Universidad					
CPG3	Presenta en tiempo y forma el plan o los planes didácticos en correspondencia con las normas institucionales.					
CPG4	Da a conocer a los estudiantes la planeación y el programa académico de su curso (objetivos, metodología y evaluación) al inicio de las actividades académicas.					
CPG5	Diseña proyectos formativos que propicien en los estudiantes el aprendizaje significativo y la adquisición de competencias del curso a través del análisis de problemas del contexto.					
CPG6	Diseña y organiza técnicas, métodos, prácticas y recursos didácticos para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes considerando sus estilos de aprendizaje					
CPG7	Elabora guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar las competencias.					
CPG8	Organiza los escenarios de aprendizaje (aulas, clínica, hospital, consultorios, centros comunitarios) con actividades de autoaprendizaje de acuerdo con el desarrollo de competencias					
CPG9	Realiza un diagnóstico de las necesidades educativas de sus estudiantes					
CPG10	Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación.					
CPG11	Participa en el diseño de planes y programas de estudio congruentes con las necesidades sociales y con el modelo educativo de la institución.					
CPG12	Mantiene la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación					
CPG13	Participa en la elaboración de planes estratégicos, de desarrollo y de mejora para su unidad académica y realiza su seguimiento					
CPG14	Realiza seguimiento de las tareas y del aprovechamiento de los recursos empleados en la docencia					

	Elementos de competencia	Valoración de la competencia				
		1	2	3	4	5
	<b>Competencia Mediación del Aprendizaje (CMA)</b>					
CMA1	Emplea técnicas didácticas y metodologías participativas eficientes y efectivas para generar experiencias de aprendizaje significativo. (Seminarios de Casos Problematizados, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Medicina Basada en Evidencias (MBE), Lectura Crítica de Textos Teóricos, Lectura Crítica de Artículos Científicos, Método de Proyecto, Investigación Clínica y Epidemiológica)					
CMA2	Integra en los programas académicos y operativos, las actividades educativas de mayor eficiencia y efectividad (Prácticas de laboratorio en Ciencias Básicas; Informes de turno, Pase de Visita e Investigación Documental en el Área Clínica)					
CMA3	Asigna tareas y trabajos que contribuyen al aprendizaje significativo y promuevan la corresponsabilidad del estudiantado en el propio aprendizaje (autoaprendizaje) y el de los compañeros (colaborativo).					
CMA4	Desarrolla actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características del estudiantado (estilos y ritmo de aprendizaje), la materia y la situación formativa.					
CMA5	Implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje (tutorías, horarios de consulta, brindar material didáctico de nivelación).					
CMA6	Desarrolla actividades de enseñanza aprendizaje que promuevan al análisis crítico en los estudiantes					
CMA7	Favorece en sus estudiantes la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación con los saberes previos.					
CMA8	Favorece en sus estudiantes la resolución de problemas articulando saberes de distintas disciplinas.					
CMA9	Propicia que sus estudiantes busquen información en fuentes pertinentes, la organicen e identifiquen lo relevante.					
CMA10	Propicia el razonamiento clínico en los estudiantes.					
CMA11	Desarrolla experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula que permitan relacionar los contenidos con situaciones prácticas (análisis de casos, laboratorios, Elementos de salud, comunidad, etc.)					
CMA12	Promueve la participación de los estudiantes en prácticas de atención comunitaria					
CMA13	Contextualiza los contenidos de la asignatura a nivel local, regional, nacional e internacional					
CMA14	Usa estrategias metodológicas que acerquen al estudiante a la realidad (ejemplificar con casos reales)					
CMA15	Integra en el programa académico de su materia, el método de investigación clínica y epidemiológica.					
CMA16	Emplea las tecnologías de la información y de la comunicación como un medio que facilite el aprendizaje de los estudiantes y potencien su autonomía.					
CMA17	Promueve el uso de diversas herramientas digitales, para la gestión del conocimiento y de la información					
CMA18	Elabora materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales					
CMA19	Utiliza las herramientas tecnológicas del propio ámbito de conocimiento, disciplina, materia o profesión (Enseñanza del manejo de las tecnologías referidas a medicina).					
CMA20	Promueve el uso de bases de datos en salud					
CMA21	Usa el Aula / Plataforma Virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura.					

	Elementos de competencia	Valoración de la competencia				
		1	2	3	4	5
	<b>Competencia Disciplinar (CD)</b>					
CD1	Muestra dominio de la asignatura que imparte					
CD2	Presenta contenidos disciplinares actualizados					
CD3	Organiza el contenido de la clase de manera entendible					
CD4	Selecciona los contenidos disciplinares de acuerdo con la relevancia que tienen en la profesión.					
CD5	Explica de manera clara los contenidos de la asignatura.					
CD6	Relaciona los contenidos de la asignatura con otras esferas del conocimiento o de la realidad.					
CD7	Utiliza ejemplos o ejercicios que vinculan la asignatura con la práctica profesional.					
CD8	Aclara las dudas relacionadas con los contenidos de la asignatura.					
CD9	Explica la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional.					
CD10	Proporciona y orienta material de estudio que contribuya al proceso de aprendizaje					

	Elementos de competencia	Valoración de la competencia				
		1	2	3	4	5
	<b>Competencia de Evaluación (CE)</b>					
CE1	Planifica el proceso de evaluación y lo da a conocer a los estudiantes					
CE2	Planifica las evidencias de logro de los aprendizajes en los estudiantes (reportes, presentaciones, discusiones grupales, etc.).					
CE3	Realiza evaluación diagnóstica al inicio de cada actividad académica					
CE4	Diseña instrumentos de evaluación válidos y confiables orientados a evaluar la adquisición de las competencias en los estudiantes.					
CE5	Toma en cuenta los resultados de la evaluación para realizar mejoras en el aprendizaje.					
CE6	Brinda la oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje					
CE7	Muestra apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación					
CE8	Da a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados a los estudiantes con fines pedagógicos					
CE9	Proporciona retroalimentación de forma continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiantado.					
CE10	Utiliza diferentes técnicas y estrategias de evaluación formativa.					
CE11	Promueve la autoevaluación y la coevaluación en sus estudiantes.					
CE12	Reflexiona sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes.					
CE13	Implementa innovaciones en su docencia como resultado de su revisión, evaluación y reflexión.					
CE14	Sistematiza los resultados de su reflexión y quehacer docente, compartiendo sus conclusiones con el colectivo docente.					
CE15	Fomenta comElementos de aprendizaje para la mejora de las prácticas docentes (participa en la formación de otros docentes).					

	Elementos de competencia	Valoración de la competencia				
		1	2	3	4	5
	<b>Competencia de Innovación e Investigación (CII)</b>					
CII1	Introduce innovaciones que tengan como objetivo una mejora de la calidad de la enseñanza.					
CII2	Diseña materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores					
CII3	Vincula la innovación educativa con las formas de evaluación.					
CII4	Promueve el desarrollo de proyectos de innovación					
CII5	Participa en la definición de líneas de investigación actual y socialmente relevante.					
CII6	Propicia que los estudiantes desarrollen proyectos de investigación					
CII7	Orienta y acompaña a los estudiantes en sus procesos de investigación.					
CII8	Participa en la generación de conocimiento científico en el área de su especialidad médica con el fin de aportar a la mejora continua de los servicios de atención a la salud. (Investigación Clínica)					
CII9	Participa en proyectos de investigación en el área educativa y en particular de la educación médica, para buscar nuevas estrategias que permitan su mejora. (Investigación Educativa)					
CII10	Publica y divulga los resultados de la investigación científica.					
CII11	Participa en eventos de intercambio académico, tanto a lo interno como a lo externo de la Institución que permitan su actualización profesional.					

#### **D. Finalización del cuestionario**

El cuestionario ha finalizado. Se realizará un consolidado de las respuestas brindadas por los diferentes expertos y posteriormente se volverá a requerir de sus aportes hasta llegar a un consenso. Muchas gracias por su atención y esperamos poder seguir contando con su colaboración.



FACULTAD DE EDUCACION E IDIOMAS  
DOCTORADO EN GESTIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
CUESTIONARIO A DOCENTES  
Evaluación de las competencias del docente en Medicina

**A. Información básica**

La Facultad de Ciencias Médicas de la UNAN Managua en su compromiso con la sociedad, debe contribuir a la formación integral de los futuros médicos que el país requiere, dotándoles de una formación científica sólida y una preparación profesional adecuada a la realidad, de manera que puedan tener conciencia de los problemas de la sociedad en la que se insertan y sean capaces de resolverlos. Ante esta demanda social y educativa, el docente de Medicina debe poner en práctica nuevas habilidades y métodos de enseñanza que les permita propiciar ambientes para el aprendizaje bajo un enfoque de competencias y asumir con responsabilidad la tarea educativa. Por tal razón, se hace necesario analizar las competencias actuales de los docentes de Medicina con el fin de obtener una valoración de su actuación y establecer programas de mejora. Se le solicita que responda de forma sincera. Los datos recibirán un tratamiento anónimo y se le agradece por adelantado su atención y dedicación.

**B. Datos generales**

Por favor, responda las siguientes preguntas para obtener información genérica sobre su situación como docente de Medicina.

**Preg.1.-** Especifique en el siguiente espacio una combinación de caracteres para su identificación. La combinación que introduzca es personal y anónima.

--	--	--	--

**Preg.2.- Grado académico:**

Licenciatura ( )  
Especialidad ( )  
Maestría ( )  
Doctorado ( )  
Otro: ( )

Menos de 5 años ( )  
Entre 5 y 10 años ( )  
Entre 10 y 15 años ( )  
Entre 15 y 20 años ( )  
Más de 20 años ( )

**Preg.3.- Categoría docente:**

Profesor titular ( )  
Profesor asistente ( )  
Profesor auxiliar ( )  
Encargado de cátedra ( )  
Instructor de cátedra ( )  
Otro: ( )

**Preg.5.- Sexo:**

Masculino ( ) Femenino ( )

**Preg.6.- Edad:** / \_\_\_\_\_ /

**Preg.7.- Área académica a la que pertenece**

Básica ( ) Clínica ( )

**Preg.4.- Años de experiencia como docente universitario:**

**C. Valoración de las Competencias Docentes**

A continuación, se presentan una serie de criterios para conocer su apreciación acerca de las competencias docentes del profesor en Medicina. Cada criterio ofrece cinco (5) niveles de apreciación, pero sólo deberá seleccionar uno de ellos marcando con una (X) según como Ud. desarrolla cada actividad. Hágalo de forma anónima y con la mayor sinceridad. Le solicitamos responderlas todas.

Niveles de apreciación:

1	2	3	4	5
NUNCA	RARA VEZ	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE

#### D. Valoración de las competencias genéricas

Competencia interpersonal (CI)		Niveles de Apreciación				
		1	2	3	4	5
CI1	Se relaciona de forma cordial y respetuosa con los estudiantes					
CI2	Se relaciona de forma imparcial con los estudiantes.					
CI3	Asiste a las sesiones de clases asignadas					
CI4	Asiste puntualmente en el horario de clase establecido					
C5	Muestra capacidad de negociación en la solución de problemas relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje					
CI6	Propicia el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto hacia las personas y la diversidad de ideas y opiniones					
CI7	Crea un clima de empatía y confianza					
CI8	Mantiene el orden y la disciplina de su grupo					
CI9	Estimula en el alumno el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia					
CI10	Muestra interés por los problemas de aprendizaje de sus alumnos					
CI11	Reconoce los éxitos y logros de sus estudiantes en las actividades de aprendizaje					
CI12	Genera el deseo de aprender en sus estudiantes a través de procesos de aprendizaje autónomo.					
Competencia comunicativa (CC)		Niveles de Apreciación				
		1	2	3	4	5
CC1	Maneja un lenguaje técnico de acuerdo a su área de desempeño					
CC2	Explica de forma clara, ordenada y con entusiasmo					
CC3	Facilita la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones					
CC4	Utiliza de manera adecuada el lenguaje no verbal.					
CC5	Escucha activamente para entender el punto de vista de los participantes					
CC6	Mantiene buena comunicación con sus estudiantes					
CC7	Debe mostrar paciencia					
CC8	Brinda respuestas adecuadas a las preguntas de los estudiantes					

#### E. Valoración de las Competencias Específicas

Competencia Planificación y Gestión de la Docencia (CPGD)		Niveles de Apreciación				
		1	2	3	4	5
CPG1	Da a conocer a los estudiantes la planeación y el programa académico de su curso (objetivos, metodología y evaluación) al inicio de las actividades académicas.					
CPG2	Diseña proyectos formativos que propicien en los estudiantes el aprendizaje significativo y la adquisición de competencias del curso a través del análisis de problemas del contexto.					
CPG3	Elabora guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar las competencias.					
CPG4	Mantiene la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación					

Competencia Mediación del Aprendizaje (CMA)		Niveles de Apreciación				
		1	2	3	4	5
CMA1	¿Emplea técnicas didácticas y metodologías participativas, para generar experiencias de aprendizaje significativo en sus estudiantes? <b>Subraye las que utiliza.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminarios de Casos Problematizados</li> <li>• Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)</li> <li>• Medicina Basada en Evidencias (MBE)</li> <li>• Lectura Crítica de Textos Teóricos</li> <li>• Lectura Crítica de Artículos Científicos</li> <li>• Método de Proyecto</li> <li>• Investigación Clínica y Epidemiológica</li> </ul>					
CMA2	Integra en los programas académicos y operativos, las actividades educativas de mayor eficiencia y efectividad (Prácticas de laboratorio en Ciencias Básicas; Informes de turno, Pase de Visita e Investigación Documental en el Área Clínica)					
CMA3	Asigna tareas y trabajos que contribuyen al aprendizaje significativo y promuevan la corresponsabilidad del estudiantado en el propio aprendizaje (autoaprendizaje) y el de los compañeros (colaborativo).					
CMA4	Desarrolla actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características del estudiantado (estilos y ritmo de aprendizaje), la materia y la situación formativa.					
CMA5	Implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje (tutorías, horarios de consulta, brindar material didáctico de nivelación).					
CMA6	Desarrolla actividades de enseñanza aprendizaje que promuevan al análisis crítico en los estudiantes					
CMA7	Favorece en sus estudiantes la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación con los saberes previos.					
CMA8	Favorece en sus estudiantes la resolución de problemas articulando saberes de distintas disciplinas.					
CMA9	Propicia que sus estudiantes busquen información en fuentes pertinentes, la organicen e identifiquen lo relevante.					
CMA10	Desarrolla experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula que permitan relacionar los contenidos con situaciones prácticas (análisis de casos, laboratorios, unidades de salud, comunidad, etc.)					
CMA11	Promueve la participación de los estudiantes en prácticas de atención comunitaria					
CMA12	Contextualiza los contenidos de la asignatura a nivel local, regional, nacional e internacional					
CMA13	Integra en el programa académico de su materia, el método de investigación clínica y epidemiológica.					
CMA14	Emplea las tecnologías de la información y de la comunicación como un medio que facilite el aprendizaje de los estudiantes y potencien su autonomía.					
CMA15	Elabora materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales					
CMA16	Promueve el uso de bases de datos en salud					
CMA17	Usa el Aula / Plataforma Virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura.					
Competencia Disciplinar (CD)		Niveles de Apreciación				
		1	2	3	4	5
CD1	Muestra dominio de la asignatura que imparte					
CD2	Presenta contenidos disciplinares actualizados					
CD3	Organiza el contenido de la clase de manera entendible					
CD4	Relaciona los contenidos de la asignatura con otras esferas del conocimiento o de la realidad.					
CD5	Aclara las dudas relacionadas con los contenidos de la asignatura.					

CD6	Demuestra a través de ejemplos, experiencias, situaciones prácticas o prácticas de campo, la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional.					
CD7	Proporciona y orienta material de estudio que contribuya al proceso de aprendizaje					
<b>Competencia de Evaluación (CE)</b>		<b>Niveles de Apreciación</b>				
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
CE1	Realiza evaluación diagnóstica al inicio de cada actividad académica					
CE2	Diseña instrumentos de evaluación válidos y confiables orientados a evaluar la adquisición de las competencias en los estudiantes.					
CE3	Toma en cuenta los resultados de la evaluación para realizar mejoras en el aprendizaje.					
CE4	Brinda la oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje					
CE5	Muestra apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación					
CE6	Da a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados a los estudiantes con fines pedagógicos					
CE7	Proporciona retroalimentación de forma continua que favorezca el aprendizaje y la autorregulación del estudiantado.					
CE8	Utiliza diferentes técnicas y estrategias de evaluación formativa.					
CE9	Promueve la autoevaluación y la coevaluación en sus estudiantes.					
CE10	Reflexiona sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes.					
<b>Competencia de Innovación e Investigación (CII)</b>		<b>Niveles de Apreciación</b>				
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
CII1	Introduce innovaciones que tengan como objetivo una mejora de la calidad de la enseñanza.					
CII2	Diseña materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores					
CII3	Promueve el desarrollo de proyectos de innovación					
CII4	Orienta y acompaña a los estudiantes en sus proyectos de investigación.					
CII5	Participa en proyectos de investigación en el área educativa y en particular de la educación médica, para buscar nuevas estrategias que permitan su mejora. (Investigación Educativa)					

#### F. Finalización del cuestionario

El cuestionario ha finalizado. Muchas gracias por su atención y esperamos poder seguir contando con su colaboración.



FACULTAD DE EDUCACION E IDIOMAS  
DOCTORADO EN GESTIÓN Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
CUESTIONARIO A ESTUDIANTES DE MEDICINA

Evaluación de las competencias del docente en Medicina

**A. Información básica**

La Facultad de Ciencias Médicas de la UNAN Managua en su compromiso con la sociedad, debe contribuir a la formación integral de los futuros médicos que el país requiere, dotándoles de una formación científica sólida y una preparación profesional adecuada a la realidad, de manera que puedan tener conciencia de los problemas de la sociedad en la que se insertan y sean capaces de resolverlos. Ante esta demanda social y educativa, el docente de Medicina debe poner en práctica nuevas habilidades y métodos de enseñanza que les permita propiciar ambientes para el aprendizaje bajo un enfoque de competencias y asumir con responsabilidad la tarea educativa. Por tal razón, se hace necesario analizar las competencias actuales de los docentes de Medicina con el fin de obtener una valoración de su actuación y establecer programas de mejora. Se le solicita que responda de forma sincera. Los datos recibirán un tratamiento anónimo y se le agradece por adelantado su atención y dedicación.

**B. Datos generales**

Por favor, responda las siguientes preguntas para obtener información genérica sobre su situación como docente de Medicina.

**Preg.1.-** Especifique en el siguiente espacio una combinación de caracteres para su identificación. La combinación que introduzca es personal y anónima.

--	--	--	--

**Preg.2.- Sexo:** Masculino ( ) Femenino ( )

**Preg.3.- Edad:** / \_\_\_\_\_ /

**Preg.4.- Área académica a la que pertenece:** Básica ( ) Clínica ( )

**C. Valoración de las Competencias Docentes**

A continuación, se presentan una serie de criterios para conocer su apreciación acerca de las competencias docentes del profesor en Medicina. Cada criterio ofrece cinco (5) niveles de apreciación, pero sólo deberá seleccionar uno de ellos marcando con una (X) según como Ud. considera que sus docentes desarrollan cada actividad. Hágalo de forma anónima y con la mayor sinceridad. Le solicitamos responderlas todas.

Niveles de apreciación:

1	2	3	4	5
NUNCA	RARA VEZ	ALGUNAS VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE

**D. Valoración de las competencias genéricas**

Competencia interpersonal (CI)		Niveles de Apreciación				
		1	2	3	4	5
CI1	Los docentes se relacionan de forma cordial y respetuosa con los estudiantes					
CI2	Los docentes tratan a todos los alumnos por igual, evitando razones de simpatía, amistad u origen social					
CI3	Los docentes asisten con regularidad a clase y si llega a faltar lo notifica con anticipación o lo justifica					
CI4	Los docentes asisten puntualmente a su clase y cumplen adecuadamente (comienza y acaba) el horario de clase					
C5	Los docentes brindan a los estudiantes la oportunidad de realizar aportaciones para la solución de problemas relacionados con el					

	aprendizaje					
CI6	Los docentes favorecen el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto hacia las personas y a la diversidad de ideas y opiniones expresadas por los estudiantes					
CI7	Los docentes crean un ambiente relajado, mostrándose accesibles y con disposición para ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje					
CI8	Los docentes mantienen el orden y la disciplina de su grupo					
CI9	Los docentes estimulan en el estudiante el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia					
CI10	Los docentes se preocupan por los problemas de aprendizaje de sus estudiantes y les ofrecen ayuda cuando la necesitan					
CI11	Los docentes elogian los éxitos y logros de sus estudiantes en las actividades de aprendizaje					
CI12	Los docentes estimulan al estudiante a estudiar más por su propia cuenta, sin necesidad de alguien más.					
<b>Competencia comunicativa (CC)</b>		<b>Niveles de Apreciación</b>				
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
CC1	Los docentes utilizan un lenguaje académico comprensible para los estudiantes					
CC2	Los docentes explican de forma clara, ordenada y con entusiasmo					
CC3	Los docentes facilitan la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones					
CC4	Los docentes realizan gestos de forma adecuada					
CC5	Los docentes se muestran receptivos e interesados en las intervenciones de los estudiantes					
CC6	Los docentes mantienen buena comunicación con sus estudiantes					
CC7	Los docentes muestran paciencia en la atención a los estudiantes					
CC8	Los docentes responden a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa					

#### E. Valoración de las Competencias Específicas

<b>Competencia Planificación y Gestión de la Docencia (CPGD)</b>		<b>Niveles de Apreciación</b>				
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
CPG1	Los docentes dan a conocer a los estudiantes el programa académico al iniciar el curso.  Indique cuáles de los siguientes componentes de un programa de asignatura, dan a conocer los docentes al inicio de cada curso: <b>(Marque con una X)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos ( )</li> <li>• Contenidos ( )</li> <li>• Métodos de enseñanza ( )</li> <li>• Actividades de aprendizaje ( )</li> <li>• Formas de evaluación ( )</li> <li>• Bibliografía ( )</li> <li>• Duración del programa ( )</li> </ul>					
CPG2	Los docentes favorecen el aprendizaje en los estudiantes mediante el análisis de problemas relacionados con el contexto.					
CPG3	Los docentes elaboran guías de aprendizaje que le permiten al estudiante desarrollar las competencias.					
CPG4	Los docentes mantienen la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación					
<b>Competencia Mediación del Aprendizaje (CMA)</b>		<b>Niveles de Apreciación</b>				
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

CMA1	Los docentes emplean técnicas didácticas y metodologías participativas que permiten la combinación de los conocimientos previos que tiene el estudiante con los conocimientos nuevos que va adquiriendo (aprendizaje significativo).					
	¿Cuáles de las siguientes técnicas didácticas y metodologías participativas, utilizan los docentes? <b>Subraye las que utilizan.</b>					
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminarios de Casos Problematizados</li> <li>• Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)</li> <li>• Medicina Basada en Evidencias (MBE)</li> <li>• Lectura Crítica de Textos Teóricos</li> <li>• Lectura Crítica de Artículos Científicos</li> <li>• Método de Proyecto</li> <li>• Investigación Clínica y Epidemiológica</li> </ul>					
CMA2	Los docentes integran en los programas académicos, actividades educativas como prácticas de laboratorio en áreas básicas; informes de turno, pase de visita e investigación documental en el área clínica.					
CMA3	Los docentes asignan tareas y trabajos que contribuyen al propio aprendizaje del estudiante (autoaprendizaje) y al de los compañeros (colaborativo)					
CMA4	Los docentes desarrollan actividades tomando en cuenta los intereses y las características de los estudiantes					
CMA5	Los docentes implementan estrategias remediales para facilitar el aprendizaje como tutorías, horarios de consulta, brindar material didáctico de nivelación, etc.					
CMA6	Los docentes desarrollan actividades (debates, discusiones) que promueven el análisis crítico en los estudiantes					
CMA7	Los docentes favorecen en sus estudiantes la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación de los nuevos contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes					
CMA8	Los docentes favorecen en sus estudiantes la resolución de problemas mediante la integración de los conocimientos brindados por las diferentes asignaturas.					
CMA9	Los docentes motivan a los estudiantes a buscar información en fuentes seguras para que luego la organicen e identifiquen lo relevante.					
CMA10	Los docentes desarrollan experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula que permiten relacionar los contenidos con situaciones prácticas (laboratorios, unidades de salud, escuelas, comunidad, etc.)					
CMA11	Los docentes promueven la participación de los estudiantes en prácticas de atención comunitaria					
CMA12	Los docentes relacionan los contenidos de la asignatura con el contexto local, nacional e internacional.					
CMA13	Los docentes integran en el programa académico de su materia, el método de investigación clínica y epidemiológica.					
CMA14	Los docentes emplean las tecnologías de la información y de la comunicación como un medio que facilita el aprendizaje de los estudiantes.					
CMA15	Los docentes elaboran materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje (ejemplo videos, videoconferencias, presentaciones, etc)					
CMA16	Los docentes promueven el uso de bases de datos en salud					
CMA17	Los docentes usan el Aula / Plataforma Virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura.					

Competencia Disciplinar (CD)		Niveles de Apreciación				
		1	2	3	4	5
CD1	Los docentes muestran dominio de la asignatura que imparte					
CD2	Los docentes presentan contenidos actualizados					
CD3	Los docentes organizan el contenido de la clase de manera entendible					
CD4	Los docentes en sus exposiciones, integran los temas de sus asignaturas con otras áreas del conocimiento (por ejemplo, con la administración, educación, ciencias sociales, ciencias naturales etc.)					
CD5	Los docentes aclaran las dudas relacionadas con los contenidos de la asignatura.					
CD6	Los docentes demuestran a través de ejemplos, experiencias, situaciones prácticas o prácticas de campo, la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional.					
CD7	Los docentes proporcionan y orientan el material de estudio que contribuye al proceso de aprendizaje					
Competencia de Evaluación (CE)		Niveles de Apreciación				
		1	2	3	4	5
CE1	Los docentes realizan una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los estudiantes					
CE2	Los docentes diseñan instrumentos de evaluación válidos y confiables de acorde a los objetivos planteados					
CE3	Los docentes comentan con los estudiantes los resultados de las evaluaciones y toman en cuenta esos resultados para realizar mejoras en la práctica educativa.					
CE4	Los docentes brindan oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación, al revisar y devolver los trabajos corregidos con instrucciones para su mejora					
CE5	Los docentes muestran apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación					
CE6	Los docentes dan a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados a los estudiantes con fines pedagógicos					
CE7	Los docentes proporcionan a los estudiantes, retroalimentación de los trabajos y pruebas realizadas.					
CE8	Los docentes complementan el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa como trabajos, ensayos, informes, portafolios, etc.)					
CE9	Los docentes utilizan la autoevaluación (el estudiante se evalúa a sí mismo) y la coevaluación (evaluación del estudiante por otro estudiante) para complementar la evaluación del estudiante.					
CE10	Los docentes reflexionan sobre su quehacer docente identificando las claves de las buenas prácticas docentes.					
Competencia de Innovación e Investigación (CII)		Niveles de Apreciación				
		1	2	3	4	5
CII1	Los docentes introducen nuevas estrategias de enseñanza (innovaciones) que mejoran su práctica docente					
CII2	Los docentes diseñan materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores					
CII3	Los docentes promueven el desarrollo de proyectos de innovación que favorezcan el aprendizaje del estudiante					
CII4	Los docentes orientan y acompañan a los estudiantes en sus proyectos de investigación.					
CII5	Los docentes participan en proyectos de investigación que den respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa					

F. **Finalización del cuestionario.** El cuestionario ha finalizado. Muchas gracias por su atención y esperamos poder seguir contando con su colaboración.



FORMATO DE OBSERVACIÓN DE LAS COMPETENCIAS  
DOCENTES

**A. Datos generales**

**Preg.1.- Tipo de actividad docente a ser observada:** \_\_\_\_\_

**Preg.2.- Área académica a la que pertenece:** Básica ( ) Clínica ( )

**B. Indicaciones para la observación**

A continuación, se presentan una serie de elementos de análisis de observación y cada uno de ellos solo ofrece dos posibilidades de valoración: SI en el caso que se produzca la conducta y NO si está ausente esa conducta. Solo se deberá marcar uno de ellos con una (X) en la columna correspondiente.

**C. Dimensión 1: Ambiente del aula de clase**

Competencia interpersonal (CI)	SI Se produce la conducta	NO Se produce la conducta
Se relaciona de forma cordial y respetuosa con los estudiantes		
Trata a todos los estudiantes por igual		
Asiste puntualmente en el horario de clase establecido		
Propicia el desarrollo de un ambiente de tolerancia y respeto		
Crea un clima de empatía y confianza		
Mantiene el orden y la disciplina de su grupo		
Estimula en el alumno el interés por el conocimiento biomédico, clínico, sociomédico, la investigación y la docencia		
Muestra interés por los problemas de aprendizaje de sus alumnos		
Reconoce los éxitos y logros de sus estudiantes		
Estimula el autoaprendizaje		
Competencia comunicativa (CC)		
Utiliza un lenguaje comprensible		
Explica de forma clara, ordenada y con entusiasmo		
Facilita la comprensión de los contenidos mediante definiciones, reformulaciones, ejemplos y repeticiones		
Realiza gestos de forma adecuada		
Se muestra receptivo e interesado en las intervenciones de los estudiantes		
Mantiene buena comunicación con sus estudiantes		
Muestra paciencia en la atención a los estudiantes		
Responde a las preguntas de los estudiantes de forma amplia y completa		

**Comentarios:**

**D. Dimensión 2: Didáctica utilizada en el aula de clase**

<b>Competencia Planificación y Gestión de la Docencia (CPGD)</b>	<b>SI Se produce la conducta</b>	<b>NO Se produce la conducta</b>
Da a conocer a los estudiantes los objetivos, metodología y evaluación, al inicio de la actividad académica		
Diseña proyectos formativos que propicien en los estudiantes el aprendizaje significativo y la adquisición de competencias del curso a través del análisis de problemas del contexto		
Elabora guía de aprendizaje que le permite al estudiante desarrollar las competencias para esa actividad		
Mantiene la coherencia entre objetivos formativos, métodos de enseñanza aprendizaje y procesos de evaluación		
<b>Competencia Mediación del Aprendizaje (CMA)</b>		
Emplea técnicas didácticas y metodologías participativas, para generar experiencias de aprendizaje significativo en sus estudiantes		
Integra actividades educativas de mayor eficiencia y efectividad (Prácticas de laboratorio en Ciencias Básicas; Informes de turno, Pase de Visita e Investigación Documental en el Área Clínica)		
Asigna tareas y trabajos que contribuyen al aprendizaje significativo y promuevan la corresponsabilidad del estudiantado en el propio aprendizaje (autoaprendizaje) y el de los compañeros (colaborativo).		
Desarrolla actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características del estudiantado		
Implementa estrategias remediales para facilitar el aprendizaje		
Desarrolla actividades de enseñanza aprendizaje que promuevan al análisis crítico en los estudiantes		
Favorece en sus estudiantes la construcción de conceptos sólidos mediante la articulación con los saberes previos.		
Favorece en sus estudiantes la resolución de problemas articulando saberes de distintas disciplinas		
Motiva la búsqueda de información en fuentes pertinentes		
Contextualiza los contenidos de la asignatura a nivel local, regional, nacional e internacional		
Integra en el programa académico de su materia, el método de investigación clínica y epidemiológica		
Emplea las TIC's como un medio que facilite el aprendizaje de los estudiantes		
Elabora materiales didácticos con medios tecnológicos y audiovisuales que favorecen el aprendizaje		
Promueve el uso de bases de datos en salud		
Utiliza el Aula / Plataforma Virtual como un espacio que facilita la comunicación y difusión de la información referida a la asignatura		
<b>Competencia Disciplinar (CD)</b>		
Muestra dominio de la asignatura que imparte		
Presenta contenidos disciplinares actualizados		
Organiza el contenido de la clase de manera entendible		
Integra los contenidos de la asignatura con otras áreas del conocimiento		
Aclara las dudas relacionadas con los contenidos de la asignatura		
Demuestra a través de ejemplos, experiencias, situaciones prácticas o prácticas de campo, la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional		
Proporciona y orienta material de estudio que contribuya al proceso de aprendizaje		
<b>Competencia de Evaluación (CE)</b>		
Realiza evaluación diagnóstica		

Posee instrumentos de evaluación válidos y confiables orientados a evaluar la adquisición de las competencias en los estudiantes		
Comenta con los estudiantes los resultados de la evaluación		
Brinda la oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje		
Da a conocer los criterios y estándares de evaluación que serán aplicados a los estudiantes con fines pedagógicos		
Proporciona retroalimentación de las actividades realizadas		
Utiliza la autoevaluación y la coevaluación para complementar la evaluación del estudiante		
<b>Competencia de Innovación e Investigación (CII)</b>		
Diseña materiales, recursos didácticos y ambientes de aprendizajes innovadores		
Promueve el desarrollo de proyectos de innovación que mejore el aprendizaje		
Orienta y acompaña a los estudiantes en sus proyectos de investigación		

**Comentarios:**