

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS

**FACULTAD DE ENFERMERÍA
“ARÍDES ESTÉVEZ SÁNCHEZ”
HOLGUÍN.**



TÍTULO: Propuesta de indicadores para evaluar las competencias docentes en profesores de Enfermería. Octubre 2015 - Abril 2016.

Autoras: 1. Esp.Yudy Cruz Abreu.

Licenciada en Enfermería

Especialista en primer grado de Fisiología Normal y Patológica.

Profesora Asistente. Diplomada en Educación Médica.

Miembro de la Sociedad Científica de Ciencias Fisiológicas.

2. Msc. Yanexy Borrego Chi.

Licenciada en Enfermería

Especialista en primer grado de Fisiología Normal y Patológica.

Profesora Auxiliar. Máster en Educación Médica.

Miembro de la Sociedad Científica de Ciencias Fisiológicas.

RESUMEN

Se realizó un estudio de desarrollo en la Facultad de Enfermería de Holguín en el período comprendido entre Octubre del 2015 y Abril del 2016 con el objetivo de diseñar una propuesta de indicadores para evaluar las competencias docentes básicas. Se emplearon métodos teóricos, empíricos y procedimientos estadísticos que permitieron la triangulación de los resultados con el propósito de efectuar un análisis del nivel de competencia docente en los profesores de enfermería.

Se aplicó un cuestionario a 19 profesores y se observaron las clases realizadas por 10 docentes. Para el análisis de los resultados se elaboraron tablas a partir de la identificación de las necesidades de aprendizaje lo que permitió la caracterización del objeto de investigación en relación con las competencias docentes básicas.

Se evidenció insuficiencias relacionadas con la orientación de tareas de aprendizaje, en la preparación científico técnico y en su formación investigativa.

Se diseñó una propuesta de indicadores estructurados en: organizativos, académicos y didácticos que permitirá evaluar las competencias docentes en los profesores de enfermería. Se tomaron en consideración los principios metodológicos más actuales acerca de la formación de recursos humanos en la educación superior en sentido general y en particular en la educación médica superior.

Descriptores: competencias, evaluación, investigación, indicadores.

INTRODUCCIÓN

La formación para el trabajo es una mezcla entre experiencia laboral y formación específica adquirida a lo largo de la vida, de ahí que las competencias se definen, se construyen en la práctica social y son una tarea conjunta entre educadores, empresas y trabajadores.¹

En las dos últimas décadas se ha insistido en la necesidad de vincular la formación profesional con las necesidades de desempeño en el área laboral, de ahí que los modelos educativos basados en competencias laborales o profesionales se hayan difundido en las instituciones educativas a nivel mundial. Esta tendencia internacional también ha alcanzado a Cuba en el área técnica, educación media superior y desde luego en el ámbito de la educación médica.²

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior enunciada por la UNESCO en el año 2008, se plantea que se debe promover una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza y los servicios. Se proclama como misiones y funciones de este nivel: educar y formar para propiciar el aprendizaje permanente *"con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo"*.³

Al consultar el Diccionario la primera acepción de competencia se asocia a "disputa" y "oposición", pero posteriormente está explicado como "aptitud", "idoneidad", y corresponde competente a "proporcionado", "oportuno", "adecuado". Otras acepciones populares del concepto de competencia, podrían encontrarse en expresiones como "la competencia en los negocios" o "la competencia de un determinado Tribunal Judicial", sin embargo estas no representan el concepto que se trata aquí.⁴

El concepto de competencia surge de la necesidad de valorar no sólo el conjunto de los conocimientos apropiados (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por una persona, sino de apreciar su capacidad de emplearlas para responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo. Igualmente, implica una mirada a las condiciones del individuo y

disposiciones con las que actúa, es decir, al componente actitudinal y valorativo (saber ser) que incide sobre los resultados de la acción .⁵

Existen varios conceptualismos de “competencia como relación holística o integrada”, en la cual toda competencia se plantea como un complejo estructurado de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) requeridos para interpretar situaciones específicas y desempeñarse en ellas de manera inteligente. Dicha concepción reúne tanto las habilidades derivadas de la combinación de atributos, como las tareas determinadas para situaciones específicas, se toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo en el que se genera el proceso. De acuerdo con esta noción integradora, las competencias involucran no solo los conocimientos y técnicas, sino que además comprometen la ética y los valores como elementos de desempeño competente, la importancia del contexto y la posibilidad de demostrarlo de diferentes maneras.⁶

Kane⁵ define la competencia profesional como *“el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional”*. En esta definición, considerada por la autora como una de las más dinámicas y completas se encuentra una dimensión fundamental: la capacidad de un profesional de utilizar su buen juicio, o sea de razonar para tomar decisiones.

La acepción de competencia que aquí se adopta es la de *“un sistema integrado de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno de un individuo en diversos contextos”*

Las competencias son valoradas como una herramienta capaz de proveer una conceptualización, un modo de hacer y un lenguaje común para el desarrollo de los recursos humanos, constituyen una visión y organización sistemática, se han expresado como un sistema de certificación legalmente establecido en varias regiones del mundo, incluida América Latina y se trata de un vínculo entre trabajo, educación y capacitación.⁷

La enfermería es pionera en Cuba en cuanto a la evaluación de las competencias, pues en el curso escolar 1980-1981 la Dirección Nacional de Docencia Médica Media presentó resultados relacionados con la evaluación de la competencia profesional de los egresados de esta profesión.⁸

Posteriormente, en 1984 el Centro Nacional de Perfeccionamiento Técnico-Profesional de la Salud "Dr. Fermín Valdés Domínguez" propuso una metodología cuyo marco conceptual tuvo la tendencia de sustentar cualquier estrategia de acción que fuera concebida para los fines de este tipo de evaluación, estos antecedentes constituyen esenciales referencias desde el punto de vista histórico y teórico-metodológico.⁹

En el 2001 se realizó una investigación que permitió ver los avances de la evaluación de la competencia clínica en enfermería, y concluyó que la evaluación de la competencia de estos profesionales es una tarea ardua y que el éxito radica en la vinculación de los servicios y la docencia.¹⁰

En estos estudios se han descrito las formas de evaluar las competencias: la observación de su trabajo, el conocimiento teórico y práctico aplicado en la ejecución de las actividades laborales mediante preguntas orales y escritas, simulaciones, asignación de tareas, resultados del trabajo, portafolio o carpetas de evidencias y los testimonios de terceros. La evaluación de la competencia se incluyó dentro de esta propuesta como una vía para obtener información acerca del comportamiento profesional del trabajador durante su actividad laboral cotidiana, con la finalidad de contribuir a la identificación de necesidades de aprendizaje y comprobar la repercusión de los procesos educativos en la transformación de los servicios de salud.

La autora coincide con los autores y en la necesidad de una propuesta de indicadores para evaluar las competencias docentes que permita caracterizar estas definiciones.

El grado de complejidad de esta problemática exige a los profesores que trabajan en la Educación Médica Superior el estudio de sus competencias docentes para formar un profesional de la salud que brinde servicios de excelencia.

Aporte Teórico:

Consiste en la fundamentación teórica pedagógica que permitió diseñar una propuesta de indicadores para evaluar las competencias docentes en los profesores de enfermería, orientadas al componente académico, didáctico y organizativo, a partir de la caracterización de modos de actuación general de los profesores.

Aporte práctico:

Tributa una propuesta de indicadores para evaluar competencias docentes, con sus proposiciones, dirigido a elevar la preparación del profesional en enfermería que se desempeña como profesor, lo que contribuye al adecuado desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje y a la formación de un enfermero competente.

Con los argumentos anteriores el **PROBLEMA CIENTIFICO** que sustenta el estudio: Existe un déficit de indicadores fundamentados científicamente para evaluar las competencias docentes en los profesores de Enfermería.

Novedad del estudio:

La novedad que el autor le confiere a este estudio consiste en que por primera vez se presenta una propuesta de indicadores que enriquezcan el sistema de evaluación de las competencias docentes que deben caracterizar al profesor de enfermería para el desempeño de una docencia comprometida con el modelo profesional que la sociedad actual exige.

MARCO TEORICO

El inicio de la enfermería en Cuba “*surgieron antes que la misma profesión, la cual estuvo a cargo de diferentes órdenes religiosas, desarrolladas en Cuba desde los primeros años del siglo XVII*”.¹¹

En la guerra de independencia se da otra señal de la práctica de enfermería con la participación de la mujer cubana que desempeñaron un papel importante en el cuidado de enfermos y heridos en los hospitales ambulatorios y de sangre, destacándose entre ellas Caridad Bravo y sus hijas, Rosa Castellanos y Castellanos conocida por Rosa la Bayamesa. También se distinguieron Mariana Grajales, la madre de los Maceo, Bernarda del Toro e Isabel Rubio Díaz, la más genuina representante de las enfermeras cubanas.¹¹

Se continuó la formación de personal de enfermería, pero eran insuficientes, pues no tenían una visión estratégica que tuviera en cuenta las necesidades de salud de la población, lo más significativo en esta etapa fue la creación de los cargos de enfermeras e instructoras, establecimiento oficial de los sueldos para enfermeras y la incorporación al Concilio Internacional Enfermería (CIE) de la Asociación de Enfermeras de Cuba.

Ya en el período revolucionario, para alcanzar el desarrollo proyectado en los servicios de salud, se hizo necesario un acelerado esfuerzo en la formación del personal médico, de enfermería y de técnicos de salud. El número de facultades de Medicina y escuela de formación de enfermeras y de otros técnicos medios creció aceleradamente.¹²

Desde los inicios de esta etapa se crearon planes de estudio para la formación de auxiliares de enfermería con una duración de seis meses, para satisfacer las necesidades existentes y ya en el año 1961 se organizan cursos posbásicos de enfermería de terreno e instructoras de enfermería general, con el propósito de especializar a las enfermeras graduadas en estas esferas de actuación.

En 1964 se realizan planes de estudios especiales, para la formación de enfermeras básicas generales y en la década del setenta, se comienza con la enseñanza politécnica en todo el país, creándose los Institutos Politécnicos de la Salud, donde se inician nuevas especialidades de cursos posbásicos: Terapia Intensiva, Neonatología, Psiquiatría, Anestesia y Unidad Quirúrgica, los que se han perfeccionado y se mantienen en la actualidad. ^{10, 11.}

La enfermería dentro de la universidad

La Educación Superior Cubana es abanderada en el cumplimiento de la misión de formar profesionales con un perfil amplio, cuyos modos de actuación se corresponden con las características y el desarrollo de nuestra sociedad. Sin embargo, no fue hasta el año 1959 donde se realizaron profundas transformaciones en esta enseñanza, impulsadas por la política educativa de la Revolución.

La universidad como institución social, es fruto de una época diferente a la actual. En sus orígenes, las universidades se convirtieron en las instituciones que atesoraban todo el conocimiento de la sociedad. Hasta la primera mitad del siglo XX, era posible afirmar que si una persona culminaba sus estudios universitarios estaba preparada para ejercer profesionalmente durante toda su vida. ¹²

Para las universidades esta es una época de cambios acelerados y profundos, producidos por el incremento en la generación de conocimientos y la introducción de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) que constituyen uno de los recursos más importantes de la sociedad y traen como consecuencia una explosión exponencial en la transmisión e intercambio de datos, información y conocimientos, a los cuales se puede acceder sin tener en cuenta barreras geográficas o limitaciones de tiempo. ¹³

En el año 1980, la Dirección Nacional de Docencia Médica Superior del Ministerio de Salud Pública como parte de la labor de perfeccionamiento del proceso docente-educativo, confecciona un nuevo modelo en la carrera de licenciatura en enfermería y se introducen cambios sustanciales en el contenido, forma y organización de la

enseñanza, con el objetivo de elevar el nivel del personal de enfermería, a la gran masa trabajadora de enfermería de nuestro país.¹²

Como consecuencia de estos cambios, a partir del curso 1981-1982, se organizó la enseñanza de esta carrera en cursos regulares para trabajadores por encuentros (CPT) y comienza su descentralización hacia otros centros de Educación Médica Superior del país.¹⁴

En el curso 1988-1989 producto del perfeccionamiento del plan de estudio se incluyen las asignaturas de Ciencias Básicas y la asignatura Atención de Enfermería a la Familia, lo que evidencia una proyección del currículo a las necesidades de este profesional, esta última con 18 semanas de duración, cuatro asignaturas y diez encuentros quincenales, para un total de 160 horas por semestres, sin período intensivo; el tiempo de duración de la carrera es de cinco años y con una forma de culminación mediante el examen estatal.

En el año 2003 se propone un nuevo diseño curricular para la formación de los recursos humanos en enfermería, que integra el nivel técnico medio y el nivel universitario con tres estadios de desarrollo en tres perfiles determinados: enfermero básico, enfermero técnico y licenciado en enfermería. Su estructura es muy similar al plan de estudio anterior, pero los estudiantes de primer año realizan la primera etapa de formación en la facultad y a partir del segundo año lo hacen en los escenarios laborales como curso para trabajadores.¹⁵

El perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Enfermería encauzada al plan "D" se inició a finales del año 2004, con una caracterización de los principales problemas del currículo precedente que puso de manifiesto la necesidad de lograr una concepción más integral, en correspondencia con el nuevo modelo formativo (NMF) basado en la búsqueda de un mayor nivel de esencialidad y una integración horizontal y vertical entre las diferentes unidades curriculares.

Torres y Bello Fernández^{15,16} definen al profesional enfermera/o Licenciada/o como el que ha adquirido competencia científico técnica para cuidar y ayudar a las personas sanas o enfermas (niño, embarazada, adolescente, adulto y adulto mayor), familia y comunidad; realiza funciones asistenciales, administrativas, docentes e investigativas en instituciones y servicios de los tres niveles de atención de salud, mediante una firme actitud humanística, ética y de responsabilidad legal; cuenta con autoridad para tomar decisiones y profundos conocimientos profesionales en las áreas biológicas, psicosociales y del entorno; y portador de habilidades teórico prácticas en las técnicas específicas y de alta complejidad del ejercicio de la profesión, sustentado en la lógica del método científico profesional de enfermería en el marco del desarrollo científico y tecnológico de las ciencias.

De acuerdo con Bello¹⁶ competencia se conceptualiza por su función específica y aplicada a una situación dentro de un contexto y es definida como la capacidad de cumplir una tarea de manera satisfactoria como en el caso de la formación de competencias profesionales en el área de la enfermería.

Se plantea que la competencia como función, se define desde la competencia humana general, que es el producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes. Son aprendizajes mayores o comprensivos, resultado de la totalidad de experiencias educativas formales e informales que la persona manifiesta en multiplicidad de situaciones y escenarios como parte de su comportamiento, los cuales se estiman como cualidades valiosas del ser humano y se desarrollan como parte del proceso de madurez, a partir del potencial humano para el aprendizaje y ante los retos que las diferentes etapas de la vida le plantean a la persona; es decir que son un poder o una capacidad para llevar a cabo multiplicidad de tareas en una forma que es considerada como eficiente o apropiada.¹⁷

Álvarez de Zayas¹³ se refiere a los conocimientos, capacidades y valores asociados con un determinado ámbito del quehacer humano. Desde esa perspectiva, las competencias equivalen al saber, asociado con el conocimiento, al poder hacer y al

saber hacer, vinculado a las capacidades, al saber para qué hacerlo, querer saber y hacer, relacionado con los valores.

La autora considera como competencia además, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos; en la formación de competencias profesionales en el área de enfermería suponen el cultivo de cualidades humanas, para adquirir por ejemplo, capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas.

García¹⁴ plantea que el estudio de las competencias rebasa la mera significación económico-laboral del término, para proyectarse como componente importante en el desarrollo integral de los profesionales, a partir de la exaltación de un aprendizaje donde se acrecienten las capacidades humanas, se garantice un desempeño eficiente y responsable y se propicie el incremento de las posibilidades de realización personal y social del individuo.

Las competencias docentes abarcan los aspectos cognoscitivos de la profesión y otros necesarios para el adecuado desempeño de la profesión, entre ellos se encuentran: la relación profesor alumno y la estrecha relación que debe existir entre asistencia, investigación y la docencia.

Relacionado con las competencias docentes se define como el conjunto de atributos que una persona posee y le permiten desarrollar acción efectiva en el ámbito docente. Es la interacción armoniosa de las habilidades, conocimientos, valores, motivaciones, rasgos de personalidad y aptitudes del profesor que determinan y predicen el comportamiento que conduce a la consecución de los resultados u objetivos a alcanzar en la organización de un curso académico.¹⁸

El surgimiento de estas ideas es el resultado de la necesidad objetiva del desarrollo de la sociedad y de la evolución de la organización del trabajo, con lo que se busca,

lograr la eficiencia necesaria y responder a los requerimientos que exigen los actuales y venideros retos del mundo laboral.

Se observa en los autores estudiados acepciones diferentes del concepto, la nombran como competencia, competencias profesionales o competencias docentes, esta última es la que se asume por la autora en esta investigación. A continuación se presentan algunas de las más utilizadas referidas a las competencias docentes desde la intención del presente trabajo:

Construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también medida mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. ¹⁹

Capacidad de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo. ²⁰

Comportamientos, conocimientos, habilidades, y actitudes observables en el trabajo. Representan el vínculo entre las características individuales de los trabajadores y las cualidades requeridas para llevar a cabo actividades laborales específicas. No son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes aunque movilizan tales recursos. ²¹

Conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional, conforme a las exigencias de la producción y el empleo. Sistema nacional de Formación Profesional. ²²

Conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades, valores, comportamientos y atributos personales que ocasionan un desempeño exitoso. Autoconfianza, orientación al trabajo en equipo, creatividad, tolerancia al cambio. ²³

Conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y actitudes que son aplicados por el trabajador en el desempeño de su ocupación o cargo en correspondencia con el principio de idoneidad demostrada y los requerimientos técnicos, productivos y de servicios, así como los de calidad, que se le exigen para el adecuado desenvolvimiento de sus funciones. Perfeccionamiento empresarial. Perfeccionamiento Empresarial.²⁴

Todos estos referentes teóricos llevaron a la autora a definir las competencias docentes como la integración de conocimientos, habilidades, conductas, actitudes, aptitudes y motivaciones conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos; también responde a las funciones y tareas de un profesor para desarrollarse idóneamente y es el resultado de un proceso relacionado con la experiencia, capacitación y calificación.

Aproximación teórico-conceptual acerca de las competencias.

Al igual que las definiciones existen variadas clasificaciones de las competencias. Pueden establecerse clasificaciones comunes, que sitúe en primer plano la real posibilidad de movilizar recursos cognitivos, volitivos y afectivos en la solución de los principales problemas de la realidad laboral. En este caso se clasifican las competencias con la finalidad de llevar al entorno nacional alguno de los argumentos conceptuales más trabajados, enriquecidos con aspectos propios, a fin de responder a las necesidades y al contexto.

Fernando Vargas ²⁵ las clasifica en:

Competencias Básicas: Se adquieren como resultado de la educación básica. Habilidades para lectura, escritura, comunicación oral, matemáticas básicas.

Competencias Genéricas: Se refieren a comportamientos laborales propios de desempeños en diferentes sectores o actividades relacionadas con la utilización de tecnologías de uso general. Manejo de equipos y herramientas o competencias como la negociación, la planeación, el control, la interacción con clientes, etc.

Competencias Específicas: Están directamente relacionadas con el ejercicio de ocupaciones concretas y no son fácilmente transferibles de uno a otro ámbito, dadas sus características tecnológicas. Es el caso de competencias como la operación de maquinaria de control numérico, el chequeo de pacientes, la elaboración de estados financieros

Este autor considera que las "competencias básicas, genéricas y específicas son las nuevas categorías que de manera integral van a definir los procesos de formación y el reconocimiento o certificación de tales competencias, la nueva credencial que habilita para el ejercicio eficiente en las ocupaciones, antes que la abundancia de títulos o diplomas"

La autora ha tenido en cuenta para la clasificación de las competencias laborales, las necesidades del Sistema de Salud Cubano y de los profesionales de enfermería, en relación a las competencias que deben poseer estos en el mundo laboral, de las cuales las más evidentes y de mayor demanda se centran en aspectos relacionados con la formación básica y las acciones específicas que desarrollan los mismos en el contexto real del trabajo, por lo tanto ha considerado oportuno agruparlas en dos categorías: competencias genéricas y específicas y dentro de estas las docentes .

Como resultado de las consultas realizadas y documentos revisados, se ha constatado una pobre existencia y mantenimiento de estrategias para la evaluación de competencia docentes en enfermería.

Competencias docentes

Nogueira²⁶ plantea son aquellas que no pueden dejar de caracterizar al profesor en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las que no hay duda de su pertinencia:

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

Competencia didáctica: Manejo de los componentes personales y no personales del proceso enseñanza-aprendizaje. Tratamiento sistémico de las categorías; objetivo, contenido, método, medios, formas de enseñanza y la evaluación como importante

control de este sistema. Comprensión del proceso en su dimensión humana, y su valoración como un proceso bidireccional (relación alumno-profesor).

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

No obstante, los tiempos actuales exigen que la labor del profesor se caracterice por niveles de competencia y desempeño en correspondencia con las múltiples situaciones propias de la gestión docente, por ello, se coincide con el criterio de García¹⁴ el cual considera que las competencias docentes se enriquecen con la formación y desarrollo de otras, como:

1. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.
2. Dirigir la progresión del aprendizaje.
3. Involucrar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
4. Trabajar en equipo.
5. Utilizar nuevas tecnologías de información y de comunicación.
6. Enfrentar los problemas éticos de la profesión.
7. Administrar su propia formación continua.
8. Utilizar una comunicación efectiva.

Los análisis realizados confirman el asumir como idea básica, que la formación y desarrollo de un sistema de competencias docentes en los profesores de la educación médica, es un imperativo de estos tiempos si se aspira a una gestión formativa a partir de posiciones didácticas actuales, que asuman la dirección de un aprendizaje productivo y problémico.

Competencias Profesionales del Docente Universitario

Miguel Zabalza¹⁵ menciona que en la evaluación del desempeño docente es deseable atender las siguientes dimensiones:

I.- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente. Diseñar y/o desarrollar el programa de nuestra asignatura es una tarea compleja; implica tomar en cuenta los contenidos básicos de nuestra disciplina, el marco curricular en que se enmarca la disciplina, nuestra propia visión de la disciplina y su didáctica, las características de nuestros alumnos y los recursos disponibles.

Se planifica, se convierte una idea o proyecto en un proyecto de acción. Los profesores pensamos nuestra asignatura y trasladamos esa idea a una propuesta práctica para trabajar con nuestros alumnos y para ello, necesitamos conocimientos, ideas o experiencias sobre la disciplina, un propósito, fin o meta a alcanzar lo cual nos ofrece la dirección a seguir y hacemos la previsión o anticipación del proceso a seguir que deberá dar paso a una estrategia de procedimiento en la que se incluyan las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

II.- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.

Esta competencia está muy relacionada con la anterior, sin embargo, por su importancia es necesario independizarla.

Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlo a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a nuestros estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post-universitarios. La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica.

III. Ofrecer información y explicación comprensible y bien organizada

Se trata de una competencia que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes. Los docentes convertimos las ideas o conocimientos en mensajes

didácticos. Esto es lo que sucede en la clase, o en la preparación de un material didáctico que vayan a utilizar nuestros estudiantes directamente. Convertimos la idea o conocimiento a transmitir en un mensaje que hacemos llegar a nuestros alumnos con el propósito de que ellos realicen la misma operación pero a la inversa (que reciben el mensaje y lo transformen en una idea lo más semejante posible a aquella que les queríamos transmitir).

Si el mensaje llega al alumno el proceso se inicia de nuevo pero, en este caso, en el orden inverso. El primer problema que puede tener el alumno es de dificultad en la recepción por algún problema de tipo visual, auditivo o de atención o bien, puede ser que las condiciones del ambiente hagan difícil la recepción (distancias excesivas, mucho ruido o luminosidad, etc.). En otras ocasiones, es la propia emisión del mensaje la que produce los problemas de recepción (profesores que hablan muy rápido, o que escriben en el pizarrón a toda velocidad, o exponen sus transparencias o diapositivas sin dar tiempo a seguirlas, etc.).

Los alumnos también manifiestan que no logran seguir a sus profesores porque no les entienden, porque utilizan palabras o signos o referencias que no figuran en sus repertorios. La consecuencia es que al haber recibido mal las señales, el resto del proceso se va a complicar para el alumno.

Los conocimientos previos de los alumnos y su capacidad para operar con ellos constituyen un elemento clave en esta fase del proceso.

Si todo ha salido bien, el alumno llegará a identificar la idea que su profesor ha querido transmitirle. Obviamente esa idea o conocimiento puede estar más próxima o alejada del original, según haya sido la calidad del proceso de comunicación.

Comunicarse-relacionarse con los alumnos.

Esta es una competencia transversal puesto que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diferentes competencias.

La comunicación pretende actuar sobre el receptor con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. Pero lo propio de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido formativo que va implícito en su intención. Es una comunicación intencionalmente desarrollada para que los sujetos se formen.

IV. Manejo de las nuevas tecnologías.

Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos. A los profesores ya no nos vale con ser buenos manejadores de libros. Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas se han informatizado y resulta difícil poder concebir un proceso didáctico en la Universidad sin considerar esta competencia docente.

La incorporación de las nuevas tecnologías deberían constituir una nueva oportunidad para transformar la docencia universitaria, para hacer posible nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje , sobre todo la enseñanza a distancia o semipresencial, pero requieren igualmente de nuevas competencias en profesores (a parte del dominio de las técnicas didácticas genéricas) nuevas competencias tanto en la preparación de la información y las guías del aprendizaje como en el mantenimiento de una relación tutorial a través de la red. Exige de los alumnos, junto a la competencia técnica básica para el manejo de los dispositivos técnicos, la capacidad y actitudes necesarias para llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo y para mantener una relación fluida con su tutor.

V. Diseñar la metodología y organizar las actividades.

En esta competencia podemos integrar las diversas tomas de decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes. Bajo la denominación de metodología se puede encuadrar un conjunto muy dispar de actuaciones que van desde la organización de los espacios hasta la formación de grupos o el desarrollo de seminarios prácticos.

Esta competencia metodológica, se solapa con algunas competencias ya señaladas (con la planificación, pues también la metodología forma parte de los componentes que los profesores solemos planificar de antemano; con la gestión de la comunicación porque también la manera en que desarrollamos el intercambio de información forma parte de la metodología; con la de relaciones interpersonales y la de evaluación porque constituyen un aspecto fundamental de la metodología, etc.).

Algunos contenidos fundamentales de esta competencia docente son:

VII .Tutorizar

Esta competencia forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario. Resulta muy importante rescatarlo, pues su sentido y proyección práctica están en la actualidad en entredicho.

Estamos ante una palabra de gran actualidad y de uso habitual en muchos contextos. “Defensor, guía, protector” son algunas de las acepciones que se le atribuyen, es el profesor que guía desde cerca el desarrollo personal y la formación del estudiante; es la persona fuerte y experimentada que guía el inicio de cualquier proceso profesional; es el orientador técnicamente competente es la persona prudente y amiga que, llegado el caso, sabrá también defenderla de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad.

La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos, sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos. En ese sentido todos los profesores somos formadores y ejercemos esa tutoría (una de acompañamiento y guía del proceso de formación) de nuestros alumnos. La tutoría adquiere así un contenido similar al de “función orientadora” o “función formativa” de la función de los profesores.

VIII. Evaluar

La presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible. Constituye la parte de nuestra actividad docente que tiene más fuerte repercusión sobre los alumnos. Algunas de ellas son poco tangibles; la repercusión

en su moral y su autoestima, en su motivación hacia el aprendizaje, en la familia, etc. Otras más visibles y objetivas: repercusiones académico-administrativas (si aprueba o no, si promociona o no, si obtiene el título o no, si puede mantener un expediente académico de “excelencia” o se ha de conformar con uno “normalillo”) o las económicas (pagar nueva matrícula, tener que mantenerse fuera de casa por más tiempo, acceder a una beca, etc.).

Muchos docentes universitarios renunciarían con gusto a este apartado de su actividad. Es algo que les produce una honda insatisfacción y que tiende a dificultar el mantenimiento de un estilo docente relajado y centrado en el desarrollo del interés de sus estudiantes. Su satisfacción personal está vinculada al hecho de dar las clases y abrir nuevas perspectivas: científicas, culturales y profesionales. Pero la necesidad de evaluar rompe con ese esquema relacional constructivo. Su papel de facilitador y guía se ve complicado por el de juzgador.

IX .Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

En muchas ocasiones se ha resaltado la disonancia existente entre investigación y docencia en la enseñanza universitaria. Muchos docentes aluden a estas dos presiones como la causa de numerosos desequilibrios profesionales (en la configuración de la propia identidad, en el progreso en la carrera docente, en la distribución de tiempos y esfuerzos laborales, etc.).

Uno de los problemas importantes de que adolecen los análisis y trabajos sobre docencia universitaria, a criterio de la autora, es que se han convertido en un reducto especializado, casi exclusivo de pedagogos y psicólogos, como si el resto de los profesores universitarios no tuvieran nada que decir al respecto.

X. Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Ésta es una competencia claramente transversal. Todas las otras se ven afectadas por la integración de los profesores en la organización y por la disposición (actitud) y aptitud (técnica) para trabajar coordinadamente con los colegas. Ese sería el

contenido de la décima competencia: saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado.

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

Competencias Docentes del profesor de Enfermería

El proceso de enseñanza y aprendizaje en enfermería posee algunas características especiales debido a que en gran parte se basa en teoría y práctica, además de desarrollarse en instituciones prestadoras de servicios de salud que actúan como campos de práctica clínica.

La cognición del estudiante, aunque real, no tiene esencia palpable, y es propia de cada uno y, por lo tanto es inaccesible al profesor. Se sabe que el conocimiento teórico y práctico es traducido por los aprendices, se muestra que no son experiencias separadas una de la otra.²⁷

Los docentes no solamente instruyen, sino que además estimulan al estudiante a la toma de decisiones, a hacer observaciones, a percibir relaciones y a trabajar con indagaciones. De esta manera, el docente proporciona al estudiante el desarrollo de habilidades y actitudes que conducen a la adquisición de un poder técnico y también político, a fin de poder actuar en beneficio de la sociedad ²⁸

No es posible esperar una educación en enfermería basada en competencias si no se cuenta con un grupo de profesores que reúnan los atributos necesarios para su desarrollo y evaluación. Un requisito considerado indispensable es que el profesor

tenga apertura al cambio, y pueda romper con paradigmas educativos.

Según Nogueira²⁶ estipulan tres grupos de competencias docentes básicas que deseablemente deben tener los profesores: académicas, didácticas y administrativas, las cuales se desglosan a continuación:

Competencia académica: dominio de los contenidos propios de la asignatura.

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. Comprensión de la naturaleza humana de la relación entre alumno y profesor.

Competencia administrativa: dominio de las fases del proceso gerencial —desde la planeación hasta el control— enfocado en las acciones de enseñanza.

Las competencias anteriores deben enriquecerse con la formación y desarrollo de otras, entre las que se incluyen: trabajo en equipo, liderazgo, uso racional de las tecnologías de la comunicación e información, ética en educación médica, desarrollo profesional continuo propio, uso de una comunicación hepática y asertiva.

Los educadores deben tomar el liderazgo al definir las herramientas para evaluar las competencias, con el mismo rigor que se usa en el laboratorio en ciencias básicas o en los ensayos clínicos controlados.

La autora coincide con otros autores en que la competencia, es algo más que una habilidad, es por lo tanto, el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia. En el análisis de las tendencias y enfoques de las competencias, se ha constatado que se le han añadido diferentes aspectos, existen disímiles definiciones, las cuales toman en cuenta el contexto, para quién, por qué y con qué fin.

Evaluación de competencias

Los estudios sobre la evaluación de la competencia profesional vienen desarrollándose internacionalmente desde finales de la década del 70 y principios del 80, los países que marcaron los inicios en este campo fueron Alemania, Estados Unidos, Francia e Inglaterra.

A mediados de la década de los 80, la Organización Panamericana de la Salud, comenzó a promover entre los países de la región de las Américas. La evaluación de la competencia se incluyó dentro de esta propuesta como una vía para obtener información acerca del comportamiento profesional del trabajador durante su actividad laboral cotidiana, con la finalidad de contribuir a la identificación de necesidades de aprendizaje, y a la vez comprobar la repercusión de los procesos educativos en la transformación de los servicios de salud.^{28,29}

Se trabaja de manera decisiva en los procesos formadores y de prestación de servicios, permitiéndoles un incremento del pensamiento estratégico relacionado con la formación y el desarrollo de recursos humanos competentes, con habilidades para las relaciones interpersonales, la comunicación, capacidad para enfrentar los nuevos retos de la profesión, la innovación y las complejas tecnologías, lo que repercute en la calidad de los servicios que se le brindan a la población.²⁵

En Cuba, la estrategia del Ministerio de Salud Pública (MINSAP) expuesta en la Carpeta Metodológica reconoce al perfeccionamiento y la capacitación de los recursos humanos como uno de los lineamientos para solucionar los problemas relacionados con la calidad de los servicios de salud, y para lograr este objetivo en el año 1990 se constituyó la Comisión Nacional de Evaluación de la Competencia y el Desempeño Profesional en el Sistema Nacional de Salud, entre cuyas tareas fundamentales ha estado la evaluación de todos los profesionales en los diferentes puestos de trabajo así como impartir cursos y talleres en instituciones académicas y docente-asistenciales de los diferentes territorios del país, relacionados con el tema, dada su importancia para el incremento de la calidad de los servicios en salud.²⁶

La evaluación en su sentido más amplio es aplicada en las diferentes aristas de la vida profesional, laboral y educacional. En este caso se hace referencia a los aspectos relacionados a la evaluación de las competencias laborales en el sector salud.^{30,31.}

Evaluar es emitir un juicio de valor que expresa la magnitud y calidad con que se han logrado los objetivos propuestos. La evaluación es el proceso de identificar, obtener y analizar información útil, que permite valorar y enjuiciar los fenómenos que se presentan en torno al objeto, con el fin de obtener criterios y juicios sobre el mismo, para tomar decisiones y solucionar problemas.

La evaluación como proceso, es un instrumento clave para las instituciones, los directivos y los trabajadores, mediante la misma se puede articular el potencial de las competencias con una adecuada proyección estratégica para el desarrollo de los profesionales, de ahí que resulta indispensable las respuestas a la pregunta ¿por qué evaluar las competencias laborales?, las respuestas pudieran estar comprendidas en los siguientes aspectos:

- Organizar y movilizar las competencias.
- Desarrollar el potencial de competencias.
- Brindar información relacionada con el desempeño demostrado por los profesionales.
- Integrar y retroalimentar a los procesos de desarrollo y capacitación permanente de los profesionales.

La información que se obtenga por medio de la citada evaluación se utiliza con fines diagnósticos, con el fin de identificar y jerarquizar los problemas esenciales, establecer un orden de prioridades, así como planificar los diferentes tipos de intervenciones requeridas, para el incremento de la calidad de los recursos humanos en salud.^{26,27.}

La evaluación de las competencias de los profesionales de Enfermería se inserta en el programa para el desarrollo de la Salud Pública cubana, como un componente del

sistema de evaluación de sus recursos humanos. Su función es contribuir al perfeccionamiento de dichos recursos mediante la identificación de necesidades educativas y la retroalimentación de los procesos que se realizan para la formación profesional o técnica del personal.

Es conocido por todos, que de la competencia y el desempeño de los profesionales depende en gran medida la calidad de la atención que se brinda en los servicios de Salud. La concepción de la calidad del desempeño integrada a la calidad de los servicios, se convierte en un proceso continuo de evaluación de la calidad de la atención en salud. No cabe duda, que el hombre y su conducta profesional y humana es el elemento fundamental en esta organización para proveer servicios de salud con eficiencia, eficacia y efectividad.^{27, 28.}

La evaluación tiene la peculiaridad de que se lleva a cabo durante el proceso y pone de manifiesto las insuficiencias de los trabajadores en su actividad profesional cotidiana. Asimismo, la evaluación del personal es un proceso que se desarrolla como respuesta a la necesidad de determinar el nivel de competencias de los profesionales de Enfermería en su actuación frente a grupos de mayor riesgo, dentro de un proceso de problematización constante realizado por todo el equipo de salud y orientado a la identificación cuidadosa de las áreas problema, a las cuales se dirigirán las acciones.²⁹

El desafío actual consiste en cómo evaluar las competencias docentes en los profesionales de Enfermería que laboran en la docencia. Sobre ello la autora considera que lo primero es diseñar indicadores que permitan organizar, instrumentar, monitorear y establecer los estándares de las competencias, que suministren información válida y confiable en los aspectos cognoscitivos, psicomotores, volitivos y aptitudinales en la actuación laboral.

OBJETIVOS

General:

Proponer indicadores para evaluar las competencias docentes en profesores de Enfermería.

Específicos:

1. Caracterizar el desarrollo de las competencias docentes de los profesores del departamento de Enfermería en la carrera de Enfermería.
2. Elaborar una propuesta de indicadores para evaluar las competencias docentes en los profesores de enfermería.

DISEÑO METODOLÓGICO

Se realizó una investigación de desarrollo con el objetivo de diseñar una propuesta de indicadores para la evaluación de las competencias docentes de los profesores de Enfermería de la carrera de Enfermería. Se plantea como campo de la investigación el proceso enseñanza aprendizaje. El objeto de la investigación lo constituyen las competencias docentes.

La investigación se llevó a efecto en la Facultad de Enfermería de Holguín, en el período comprendido de octubre del 2015 a abril del 2016. El universo de estudio estuvo integrado por los 32 profesores del departamento de enfermería de la facultad de enfermería de Holguín y una muestra intencionada integrada por 19 profesores.

Métodos y procedimientos:

Se utilizaron métodos teóricos y empíricos que fueron decisivos en la obtención e interpretación de la información para dar cumplimiento a los objetivos planteados.

Métodos Teóricos:

1. Histórico – lógico: para conocer los antecedentes del problema y su comportamiento a través del tiempo, también se hizo referencia a concepciones en el de cursar histórico, en el que se sustentó el marco teórico-referencial y la solución teórica del problema científico.
2. Análisis documental: Para la recogida de la información teórica, su procesamiento, búsqueda y definición de rasgos esenciales que pueden operacional el trabajo de campo, así como la valoración de diferentes fuentes bibliográficas de elementos relacionados con el problema objeto de estudio y otros documentos normativos como resoluciones del Ministerio de Educación Superior (MES) y el Ministerio de Salud Pública (MINSAP) para el trabajo docente metodológico.
3. Inductivo – Deductivo: para determinar el estado actual del problema investigado, sus posibles causas y valorar los resultados obtenidos en la aplicación de la metodología

4. Análisis – síntesis: para mediante el análisis porcentual y cualitativo, interpretar y procesar toda la información obtenida.
5. Modelación teórica: para el diseño de una propuesta de indicadores para la evaluación de las competencias docentes de los profesores.

Métodos Empíricos:

- Observación: presente en todo el desarrollo de la investigación, se observaron las acciones que desarrollaron los profesores a través de una guía para comprobar en la práctica pedagógica, la problemática actual en la evaluación de las competencias docentes.
- El criterio de expertos se obtuvo a través de una entrevista grupal para la construcción de los parámetros e indicadores que integran el referido sistema y solucionar ideas, lograr consenso sobre la futura propuesta de indicadores para la evaluación; las opiniones fueron absolutamente individuales.
- Encuesta: se aplicó un cuestionario que sirvió para detectar y corroborar las deficiencias existentes en el campo de la investigación con el objetivo de obtener los datos necesarios para diagnosticar el problema y proponer el sistema de indicadores.

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

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se estructuró en tres etapas:

En la primera etapa se identificaron las tendencias, enfoques y conceptos de las competencias docentes y su evaluación en el sector de la salud fundamentalmente en el docente de enfermería. Así como los antecedentes nacionales e internacionales sobre el tema para establecer un punto de partida, se revisaron informes metodológicos, normativos y resoluciones docentes del Ministerio de Educación Superior.

Se identificaron las competencias por un comité de experto compuesto por 10 profesores de la institución, escogida por la autora con las siguientes características.

- Licenciados en enfermería con más de diez años de experiencias en la docencia.
- Profesores auxiliares.
- Jefe de departamento y profesores principales de las asignaturas.
- Máster en Educación Médica.

En el comité de experto se identificaron las competencias a trabajar por la autora, reuniéndose periódicamente con el objetivo de profundizar en el tema en reuniones de trabajo con una frecuencia semanal, para proponer las competencias a explorar en la que se coincide con las de la bibliografía consultada.

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

Se escogieron los instrumentos a aplicar: cuestionarios a docentes para evaluar sus criterios acerca de las competencias docentes y la guía de observación para evaluar el desempeño de los mismos en esta rama.

En la segunda etapa se aplicaron los instrumentos que presentaron un Alfa de Cronbach superior a 0.60 lo que demuestra un grado de consistencia interna aceptable y ratifica su confiabilidad.

I. Cuestionario a profesionales.

El cuestionario a profesionales (Anexo II) fue aplicada por la autora a los profesores de enfermería y tuvo el propósito de identificar a través de la opinión de los profesores de enfermería sus criterios sobre sus competencias como docentes y la

preparación recibida de postgrado durante su trayectoria laboral para laborar con calidad y excelencia en la docencia.

Su estructura incluyó 14 preguntas, que recoge la opinión de los profesores sobre su preparación en las competencias como docentes en una Escala de Actitud de Likert, donde la califican de: excelente (5), muy bien (4), bien (3), regular (2) y mal (1).

En el cuestionario se valoran:

Competencias Académicas

- Criterios de profesores sobre su preparación en aspectos a tener en cuenta al realizar las actividades docentes como es el dominio de los contenidos, preparación científico técnica y para orientar tareas docentes. (Preguntas 1,2,3)
- Criterios de los profesores en cuanto a su preparación investigativa. Para solucionar problemas de su enseñanza y como tutor (Preguntas 10,11)
- Identificación con la institución y trabajo en equipo. (Preguntas 12,13)

Competencias Didácticas

- Criterios de profesores sobre su preparación para desarrollar la comunicación profesor-alumno, al elaborar materiales de estudios y al impartir la clase (Preguntas 4,5,6)
- Criterios de los profesores acerca de su preparación en la utilización de las nuevas tecnologías. en la auto preparación, en los contenidos de la asignatura y como investigador (Preguntas 7,8,9)

II. Guía de observación.

Para la observación (Anexo II) se seleccionó un total de 10 profesores que por planificación docente se encontraban en clase.

El instrumento utilizado forma parte de la batería que miden la categoría de pertinencia e impacto de la investigación de acreditación universitaria de la carrera de medicina, validado en la Universidad de Ciencias Médicas de Holguín, ajustado a

las condiciones de enfermería por la autora.

Se utilizó la guía de control a clase adaptada a enfermería con un total de 51 ítems, que evalúan el desempeño del docente en:

Aplicación de los aspectos a tener en cuenta en las actividades docentes.

Si los indicadores 11 al 14 obtienen calificación de dos, la clase tiene esa calificación.

En el resto de los ítems, el resultado final será una valoración cuanti cualitativa según las calificaciones preponderantes.

Si los aspectos se ejecutaron en su totalidad y de manera correcta se otorgó cinco, en caso que se omitiera algún elemento, se otorgó cuatro, si se omiten varios elementos, sin aún afectar el resultado tres, si los elementos afectan el resultado dos.

En la guía se valoran las variables de evaluación sobre:

Competencias organizativas

Organización del proceso docente educativo. (ítems 1, 2, 3, 4,5)

Motivación y acciones de orientación. (ítems 6, 7,8)

Competencias didácticas

Objetivos. (Ítems 9,10)

Acciones de ejecución. (Ítems 11-26)

Acciones de control sistemático del proceso. (Ítems 27-37)

Cualidades del docente. Clima psicológico y político moral. (Ítems 38-51)

En la tercera etapa se confeccionó la propuesta de indicadores para evaluar competencias docentes se tuvieron en cuenta los elementos siguientes: la fundamentación, los criterios diagnósticos y la planeación de las acciones; para facilitar su desarrollo quedarán agrupadas, en tres componentes: Competencia académica, competencia didáctica y competencia organizativa.

Coincidiendo con el criterio de Perrenoud al definir las Competencias Docentes Básicas, por ser éstas las más viables al trabajar esta temática, el sistema de

indicadores se diseñó a partir del concepto de competencia docente y los tres componentes de las competencias docentes básicas: Competencias académicas, competencias didácticas y competencias organizativas.

Desde estos sustentos teóricos se establecen las interrelaciones lógicas necesaria entre ellos, se define el objetivo general y los objetivos que en cada componente permiten alcanzarlo, así como las acciones desde cada uno de ellos y a cada nivel, articuladas con la divulgación del proceso.

Los procedimientos estadísticos de los datos incluyeron, análisis de frecuencia simples, estadística descriptiva y pruebas de consistencia interna (Alfa de Cronbach) de los resultados de los instrumentos.

Se cumplió con el código de ética del Sistema Nacional de Salud así como con los requerimientos éticos necesarios para la aplicación de instrumentos de recolección de datos a personas.

Todo el procesamiento se realizó en computadora marca DELL, con la ayuda de la aplicación del paquete Office de Microsoft y el editor estadístico profesional MyStat versión 12. Los resultados se muestran en cuadros y gráficos.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para la evaluación de competencias docentes es importante analizar las categorías docentes de los educadores que deben cumplir según la resolución 128 del Ministerio de Educación Superior³² que norma los cambios de categoría docente.

La autora es del criterio que para tener un claustro científicamente preparado se debe transitar hacia categorías superiores, en este sentido se trabaja a nivel de la universidad y facultad al diseñar estrategias que faciliten el acceso a las diferentes revistas nacionales e internacionales.

Se muestran en el cuadro 1 las categorías docentes de los profesores. Del total de profesores de enfermería encuestados con categoría docente 19, (15.9 %) de ellos son instructores y 78.9 % son asistentes.

Cuadro 1. Categorías docentes de los profesores del departamento de Enfermería.

Categorías Docentes	No	%
Instructor	3	15.9
Asistente	15	78.9
Auxiliar	1	5.2
Titular	0	0
Total	19	100

Fuente: Cuestionario a profesores de enfermería n=19

Como se aprecia en el cuadro 2, 10.6% de los profesores tienen menos de un año de experiencia, en el momento del estudio, existe un predominio de los profesores en más de seis años de experiencia 73.4 % y un 10.6% con más de un año como docentes, 5.4% en la categoría de 4 – 5; lo cual pone de manifiesto que en el momento del estudio el claustro de profesores no es un claustro joven.

En estudios realizados por autores, Nogueira Sotolongo²⁶ se destacó como un hecho significativo, que 62,2 % de los tutores tenían tres años o menos de experiencia, en el estudio que se presenta un elevado porcentaje de profesores tenía experiencia docente.

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

Cuadro 2. Profesores encuestados según años de experiencia docente.

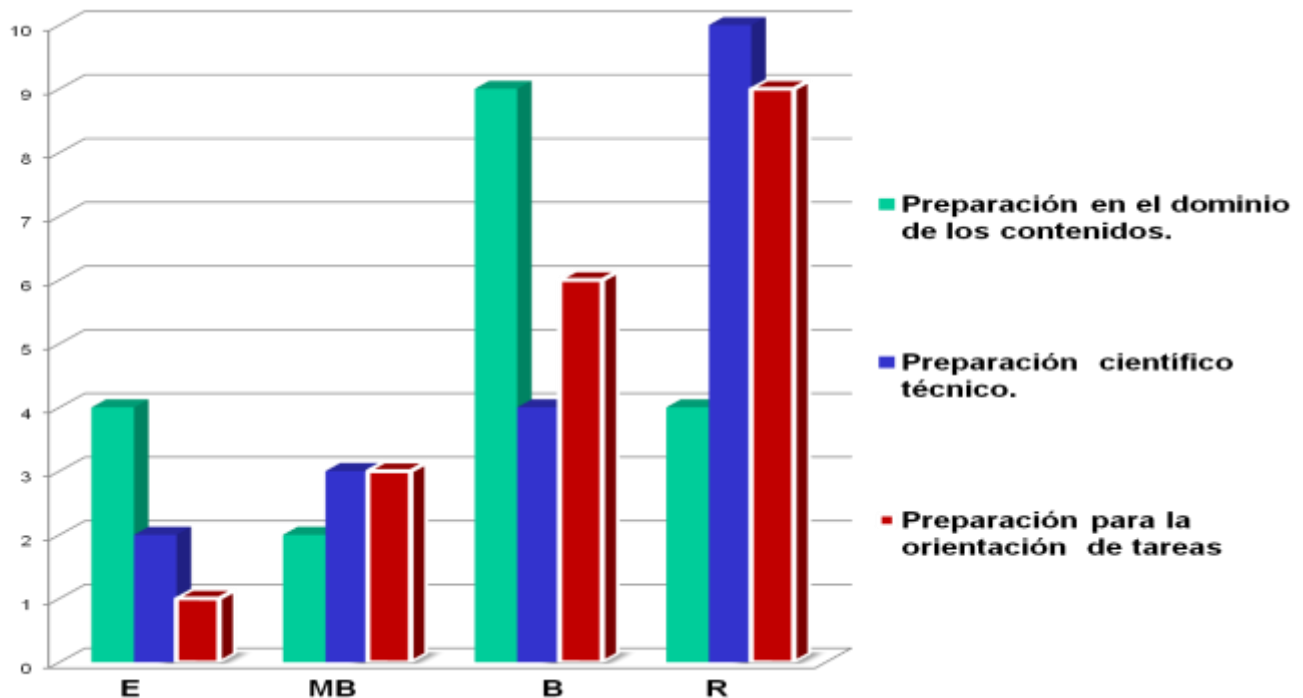
Años de Experiencia	No	%
Menos de 1	2	10.6
De 1 – 3	2	10.6
De 4 – 5.	1	5.4
6 o más	14	73.4
Total	19	100

Fuente: Cuestionario a Profesores. n=19

El gráfico 1 muestra que 47,4 % se autoevalúa de bien en cuanto al dominio de los contenidos de los programas, 52.6 % regular en la preparación científico técnico y 47,4 % en la preparación para la orientación de tareas de aprendizaje.

Dentro de las competencias académicas expresadas en la investigación no existen estudios que nos permitan establecer una comparación de los resultados encontrados, la autora es del criterio que la formación universitaria debe ser de alto nivel y debe dejar bien sentadas las bases para los futuros aprendizajes. Les corresponde a los profesores garantizar estas funciones y llevarla hacia la excelencia para mejorar la calidad el perfil del egresado. Eso sólo se logra con una adecuada selección y dominio de los contenidos, que habrán de ser, en todo caso amplios y suficientes para garantizar la formación de profesionales actualizados científico técnico y con dominio de su asignatura.³³

Gráfico 1. Criterios de profesores sobre su preparación para desarrollar las actividades docentes.



Al evaluar comunicación como competencia didáctica significa abordar elementos de las dos áreas básicas de la personalidad, que en ninguna medida se encuentran disociadas en la actuación y en la vida psíquica del hombre: la esfera afectivo-valorativa, de carácter dinámico e inductor, y la esfera cognitiva, instrumental, de carácter ejecutor.

Al valorar la buena comunicación como un factor importante para el proceso didáctico no debemos obviar en el análisis de los resultados los docentes que consideran tener dificultades y se evalúan de bien y regular y superar la extendida idea de Carraccio³⁴de que enseñar es “transmitir conocimientos” la autora coincide con la bibliografía consultada de que la enseñanza abre procesos de intercambio que van mucho más allá que el de las informaciones.

Cuadro 3. Criterios de profesores sobre su preparación para desarrollar la comunicación curricular.

CATEGORÍAS	E	%	MB	%	B	%	R	%
Comunicación profesor-alumno.	10	52.6	3	15.8	3	15.8	3	15.8
Comunicación al realizar materiales de estudios.	10	52.6	3	15.8	2	10.6	4	21.0
Preparación comunicativa al impartir la clase.	8	42.1	4	21.0	5	26.3	2	10.6

Fuente: Cuestionario a profesores de enfermería n=19

De acuerdo a los resultados presentados en el Cuadro 4 se infiere que es necesario una metodología para evaluar las competencia docentes y su desglose por las diferentes decapites establecido por la autora debido a que 57.8 % de los profesores encuestados plantearon que poseen una preparación regular en la utilización de las nuevas tecnologías para su auto preparación, así como para alcanzar mayor nivel en las investigaciones de sus contenidos disciplinares, elementos que impiden desarrollar habilidades para el uso de las nuevas tecnologías de la informáticas y motivar en sus usos a los estudiantes.

La universidad de hoy está soportada sobre escenarios tecnológicos. El empleo de las TIC en el proceso docente educativo en la Educación Superior, tiene importancia por lo que estas tecnologías representan para obtener un egresado de mayor calidad.³⁵

Estos resultados concuerdan con lo que plantean los autores Vargas y colaboradores²⁷ en relación a que deben ofertarse figuras de postgrado para ampliar los conocimientos de los docentes vinculados a la informática médica.

Cuadro 4. Criterios de los profesores en la utilización de las nuevas tecnologías.

CATEGORÍAS	E	%	MB	%	B	%	R	%
Utilización de las TIC en su auto preparación.	2	10.6	2	10.6	4	21.0	11	57.8
Utilización de las TIC en los contenidos transmitidos.	2	10.6	2	10.6	4	21.0	11	57.8
Uso de las TIC como Investigador.	1	5.4	4	21.0	10	52.6	4	21.0

Fuente: Cuestionario a profesores de enfermería n=19 profesores

De los docentes encuestados 57,8 % presentan criterios de regular en cuanto a su formación investigativa, 31.6 % de bien y regular en su preparación investigativa como tutores.

Aspectos básicos que deben caracterizar a un profesor de la enseñanza superior, para lograr cumplimentar las funciones sustantivas de la universidad y tributar al desarrollo social de una comunidad. Si se considera que la investigación como actividad humana es inherente al propio pensamiento, es la intención de explorar las causas, predecir los resultados y mejorar las condiciones de vida.

Es la habilidad investigativa la de mayor grado de integración si se tiene en cuenta solucionar problemas de su enseñanza, vista como el dominio de la acción tendiente a la solución de contradicciones del entorno técnico-profesional con el recurso de la Metodología de la ciencia, esto es válido para las carreras de ciencias médicas, donde la relación docencia, asistencia, investigación es expresión de la integración deseada en el profesional graduado.³⁶

Cuadro 5. Criterios de los profesores en cuanto a su preparación investigativa.

CATEGORÍAS	E	%	MB	%	B	%	R	%
Preparación investigativa para solucionar problemas de su enseñanza.	2	10.6	2	10.6	4	21.0	11	57.8
Preparación investigativa para realizar tutorías.	3	15.8	4	21.0	6	31.6	6	31.6

Fuente. Cuestionario a profesores de enfermería n=19 profesores

En esta investigación el mayor por ciento de encuestados (21,0 %), refirieron que están preparados para trabajar en un proyecto de equipo así como para dirigir un grupo de trabajo.

Según otros autores el trabajo en equipo constituye uno de los puntos débiles de las Universidades, aspecto deficitario en un doble sentido, en cuanto a la escasa disposición a superar el individualismo para enfocar el trabajo con un sentido más colectivo y de integración y en cuanto a la resistencia a identificarse con el espíritu o misión de la institución en que se actúa.³⁷

En este sentido busca otra palabra la autora es del criterio que el trabajo en equipo en la solución de tareas constituye un pilar importante para fortalecer valores en los estudiantes como colectivismo, humanismo, altruismo que deben caracterizar a un profesional de las ciencias médicas.

Cuadro 6. Criterios de los profesores en cuanto a su preparación para trabajar en equipo en su colectivo.

CATEGORÍAS	E	%	MB	%	B	%	R	%
Elaborar un proyecto de equipo.	9	47.4	2	10.6	4	21.0	4	21.0
Dirigir un grupo de trabajo docente.	1	5.2	7	36.9	7	36.9	4	21.0

Fuente: Cuestionario a profesores de enfermería n = 19 profesores

Al reflexionar sobre estos resultados la autora considera la necesidad de realizar una propuesta de postgrado en sus diferentes modalidades de superación profesional: cursos, entrenamientos, talleres, diplomados y maestrías para lograr una capacitación y perfeccionamiento en relación con las insuficiencias detectadas. La aplicación de cualquiera de estas variables ayudara en el perfeccionamiento de las competencias docentes en los profesores de enfermería.

Cuadro 7. Resultados de los controles a las actividades docentes.

Calificaciones	No	%
5	2	20
4	2	20
3	4	40
2	2	20
Total	19	100

Fuente: Guía de observación a clases.

Al analizar los resultados de los controles a actividades docentes aplicando la guía de observación, 40 % obtuvo calificación de tres y 20 % obtienen evaluación de dos. Las principales dificultades encontradas están dadas en el no cumplimiento de los principios didácticos, escasa auto preparación de algunos docentes, dificultades en el uso de las TIC, en los medios de enseñanza vinculados a la informática. Estos resultados están en correspondencia con aspectos analizados anteriormente que orientan hacia la necesidad de establecer instrumentos para la evaluación continua de las competencias en enfermería.

Fundamentación de la propuesta de indicadores para evaluar competencias docentes:

Dentro de los objetivos fundamentales del Sistema Nacional de Salud de Cuba esta la educación permanente a través de sus múltiples modalidades y debe mantener suficientemente actualizados a los recursos humanos, haciendo posible que incorporen los avances crecientes de la ciencia y la técnica a su labor cotidiana.

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

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

A partir de las insuficiencias detectadas en el proceso de caracterización de las competencias docentes de enfermería consideramos pertinente elaborar una propuesta de indicadores que faciliten la evaluación de las competencias docentes.

El diseño de la propuesta de indicadores parte de la denominación de las competencias docentes básicas que comprenden tres agrupaciones: competencias académicas, competencias didácticas y competencias organizativas.

Desde los sustentos teóricos se establecen las interrelaciones lógicas necesaria, se define el objetivo general y los objetivos que en cada componente, así como los indicadores específicos para dar salida a cada uno de ellos, articuladas para su implementación.

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

Objetivo

Aumentar la preparación de los profesores en cuanto a la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas para la formación de los alumnos.

Indicadores

1. Responsabilidad laboral (asistencia y puntualidad a las actividades docente-metodológicas, porte y aspecto personal).
2. Aprovechamiento óptimo de los escenarios disponibles para desarrollar las habilidades en los estudiantes.
3. Asistencia y puntualidad a sus clases y demás actividades vinculadas con la docencia, adecuada participación en las sesiones de preparación metodológica, reuniones de ciclo o departamento, claustros y otros espacios para la reflexión colectiva entre docentes.
4. Forma en que planifica la educación en el trabajo como actividad rectora del PEA.

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

Objetivo

Comprobar los conocimientos y habilidades sobre el manejo de los componentes del PEA con el tratamiento de las categorías de la didáctica.

Indicadores

- Resultados alcanzados en las diferentes formas de organización de la enseñanza, como profesor de la asignatura o disciplina.
- Contribución con temas didácticos en las reuniones metodológicas de su carrera.
- Propone fuentes de información que facilitan el aprendizaje de los temas con nuevos medios de enseñanza.
- Grado de participación en las sesiones de preparación metodológica, reuniones de ciclo o departamento, claustros y otros espacios para la reflexión colectiva entre docentes.
- Calidad de su participación en actividades didáctico metodológicas del colectivo, departamento, colectivo de año y de carrera.
- Efectividad de la labor política e ideológica desarrollada por el profesor en: trabajo docente educativo en pregrado y postgrado, trabajo metodológico, trabajo científico-técnico, superación, trabajo de extensión universitaria.
- Resultados que alcanza en los ejercicios de rendimiento profesional que se realizan en los colectivos durante el curso escolar.
- Calidad de las recomendaciones metodológicas, didácticas y pedagógicas en general que le brinda al resto de los docentes de su colectivo de carrera o de año.
- Acciones que desarrolla para lograr un alto grado de motivación en el personal docente de menos categoría para que transiten hacia categorías superiores.

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

Objetivo

Comprobar el dominio total de los contenidos propios de su asignatura y especialidad para el desempeño de una docencia comprometida con el modelo profesional en Salud que la sociedad actual exige.

Indicadores

- Perfeccionamiento y superación continúa de los recursos humanos en su especialidad y su vinculación con la docencia, la investigación y la asistencia en enfermería.
- Cumplimiento de los objetivos programados para la asignatura que imparte.
- Muestra dominio de los contenidos que imparte.
- Grado de preparación y superación de los docentes a través de cursos que tributen a una mayor calidad de la docencia que imparte.
- Resultados en controles a actividades docentes y evaluación de su competencia y desempeño profesional teniendo en cuenta la integración básico-clínica, método científico, clínico y epidemiológico correspondiente a su asignatura.
- Reconocimientos obtenidos por la labor desplegada en la docencia.
- Resultados obtenidos en la atención a grupos de trabajo científico estudiantiles y alumnos ayudantes.
- Resultados obtenidos en las tutorías de especialidad, tesis de maestría o de grados científicos.
- Cantidad y relevancia de publicaciones científicas y aportes al desarrollo científico y a la enseñanza de su especialidad.
- Resultados obtenidos en la atención a grupos de trabajo científico estudiantiles y alumnos ayudantes.
- Participación en actividades docentes de postgrado según categoría docente.
- Cantidad y relevancia de publicaciones científicas y aportes al desarrollo científico y a la enseñanza de su especialidad.

CONCLUSIONES

1. La caracterización de las competencias docentes en los profesores de enfermería evidenció insuficiencias relacionadas con la preparación científico técnico, para la orientación de tareas de aprendizaje y en su formación investigativa.
2. Se diseñó una propuesta de indicadores estructurado con objetivos en su componente académico, didáctico y organizativo para evaluar en el profesor de enfermería las competencias docentes.

RECOMENDACIÓN

Aplicar la propuesta de indicadores para evaluar competencias docentes en los profesores del departamento de enfermería.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Declaración Mundial sobre la Educación Superior UNESCO 2008.
2. Irigoín M, Vargas F. Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo: CINTERFOR; 2002.
3. Declaración Mundial sobre la Educación Superior enunciada por la UNESCO en el año 2008.
4. Alonso, JI. Diccionario de lengua española. Competencia 1 ed Madrid: Espasa 2010.
5. Kane MT. (1992) "The assessment of professional competence". *Education and the Health Professions*; 15:163-182
6. La universidad médica como fuente de creación de valores. *Rev. Educ. Méd. Sup.* [Seriada en línea] 2007; 21(2) Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_2_07/ems03207.htm Consultada: 19 marzo-2012. [12 marzo 2014]
7. Corpoeducación. Competencias Laborales: Base para mejorar la empleabilidad de las personas. En el marco del Convenio con el Ministerio de Educación Nacional para la definición de lineamientos de política para la educación media 2003-2006. Bogotá: 2003.
8. Calidad del egresado de Enfermería General. La Habana. Dirección Nacional de Docencia Médica Media; 1980/1984 el Centro Nacional de Perfeccionamiento Técnico-Profesional de la Salud "Dr. Fermín Valdés Domínguez"
9. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción", Paris, 1988.
10. Torres Esperón JM, Urbina Laza O. Perfiles profesionales, funciones y competencias del personal de Enfermería en Cuba. *Educ. Med Super*

- [Internet]. 2006 Mar [citado febrero 2014 Ene 16]; 20(1): Disponible en:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000100002&lng=es. [16 enero 2016]
11. Castro Torres M. Docencia media en enfermería: un encuentro con su historia. La Habana: Editorial Ciencias Médicas; 2004.
 12. Castro Torres M. Docencia Media en enfermería: un encuentro con su historia. Editorial Ciencias Médicas. 2008.
 13. Tejeda Díaz R, Sánchez del Toro PR. La formación basada en competencias en los contextos universitarios. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín. Oscar Lucero Moya, 2009.server2.southlink.com.ar/vap/auditoria.htm[19 de diciembre 2016]
 14. La cooperación educativa en el marco de las Cumbres Iberoamericanas Programas gestionados por la OEI.- Publicaciones - Libros - Otros títulos <http://www.campus-oei.org/publicaciones/temas05.htm>. Consultada OEI diciembre 2013. [7 febrero 2016]
 15. Programa de estudio de la carrera de Licenciatura de Enfermería. Ciudad de la Habana: Minsap; 2003
 16. Bello Fernández N, Zubizarreta Estévez MM. Experiencia y resultados en la formación del Licenciado de Enfermería en Cuba, 1976 – 1998. Rev Educ Med Super. [Internet]. 2006 Mar [citado 19 mayo 2014]; 2001; 15 (3): Disponible en: http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_3_01/ems05301.htm [23 enero 2016]
 17. Borroto Cruz R, Aneiros-Riba R. La educación médica en los albores del tercer milenio. Material de estudio de la Maestría de Educación Médica. 2002-2005. [CD ROM]. La Habana: 2005
 18. La universidad médica como fuente de creación de valores. Rev. Educ. Méd. Sup. [Seriada en línea] 2007; 21(2) Disponible en:

http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_2_07/ems03207.htm Consultada: 19 marzo-2012. [12 marzo 2015]

19. Metodología para la orientación de la formación profesional ocupacional \.Subdirección general de gestión de formación ocupacional: Madrid INEM1995.
20. Ducci Maria Angélica: El enfoque de competencias laboral en la perspectiva internacional: En formación basada en competencias laboral. Montevideo .Cinterfort 1997
21. Perrenoud P. 10 nuevas competencias para enseñar. Porto Alegre. ARTMED, 2002.
22. Seminario taller sobre competencias laborales. Palacios de las Convenciones. Ciudad de la Habana 19 al 23 de septiembre 2005.
23. Ibanez Lopez J. La dialéctica productor directo-medios de producción: El periodo de la transición Socialista en Cuba. Capítulo 9. El perfeccionamiento empresarial 2006.
24. Álvarez de Sayas, CM. El Diseño Curricular en la Educación Superior Cubana. Tomado De: <http://revistas.mes.edu.cu/PedagogiaUniversitaria/articulos/1996/1/189496104.pdf>, Enero del 2008. [16 abril 2014]
25. Vargas F, Casanova F, Montanaro L. El enfoque de competencia laboral: Manual de formación. Montevideo: Cinterfor OIT. 2001
26. Nogueira Sotolongo M, Rivera Michelena N, Blanco Horta F. Competencias docentes del médico de familia en el desempeño de la tutoría en la carrera de Medicina. Rev cubano Educ. Méd Super 2005; 19(1).
27. García-García JA. Et al. Educación médica basada en competencias. Rev. Med Hosp. Gen Méx. Barc, 2010, 73 (1): 57-69

28. García Hernández, M. Lozada García, L. and Lugones Botell, M. Estrategia metodológica para la superación de los recursos humanos en salud. Rev Cub Med Gen Integr La Habana, 2006, 22 (3)
29. Hatim. R. A. Identificación de Necesidades de Aprendizaje. Escuela Nacional de Salud Pública, La Habana Cuba. Material Básico del Módulo Educación de Posgrado, Maestría en Educación Médica. 2006.
30. Zabalza Miguel A. "Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional". Narcea, España. 2003.
31. Takahashi RT. Publicações sobre ensino em enfermagem na revista da escola de enfermagem da USP. Rev Esc Enferm USP. [internet]. Dez 2005. [acesso 15 mar 2010]; 39(4): 409-16. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342005000400006&lng=en. doi: 10.1590/S0080-62342005000400006
32. Ministerio de Educación Superior RESOLUCIÓN No. 128/ 06.
33. Valsecchi EASS, Nogueira MS. Comunicação professor-aluno: aspectos relacionados ao estágio supervisionado. Ciênc Cuidado Saúde [internet]. 2002 primeiro semestre [acesso 12 jun 2010]; 1(1): 137-43. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/Article/viewFile/5684/3608>
34. Carraccio C, Wolfsthal SD, Englander R, Ferentz K, Martin, C. Shifting Paradigms: From Flexner to Competencies. Acad Med 2002; 77: 361-367
Epstein RM. Assessment in medical education. N Engl J Med 2007; 356 (4): 387-96.
35. Jornet, M. La evaluación de los aprendizajes universitarios. Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado, Universidad de Cádiz, España. (2009).

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

37. Ministerio de Educación Superior RESOLUCIÓN No. 108/ 05

ANEXO 1

GUIA DE OBSERVACION

El proceso de observación se realizará al desarrollo de actividades de los profesores, a partir de los aspectos que se exponen a continuación, los que se enmarcarán en las siguientes categorías.

Fecha _____ Escenario _____

Guía de observación	evaluación				
	1	2	3	4	5
Organización y control de la actividad docente.					
1. Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje y distribución del tiempo en función de la productividad de la actividad docente.					
2. Grado de puntualidad del profesor y de los estudiantes. Cumplimiento del horario establecido incluyendo el horario de receso entre clases.					
3. Asistencia: Cantidad de alumnos que asisten. Forma en que se ejerce el control de la asistencia.					
4. Disciplina: Cumplimiento de las normas de conducta, (pedir autorización para entrar o salir, mantener el silencio, etc.). Grado de atención de los alumnos a clases. Caracterizar la disciplina del grupo y la exigencia del profesor.					
5. Condiciones higiénico-ambientales y de salud en el proceso de enseñanza aprendizaje: Ruidos, ventilación, iluminación, limpieza, organización del mobiliario, estado de los medios y equipos a utilizar.					
6. Comprobación de los conocimientos precedentes, experiencias de los estudiantes, establecimiento de los nexos entre lo conocido y lo desconocido, aseguramiento de las condiciones previas.					
7. Se observa motivación y disposición hacia el aprendizaje por					

parte de los estudiantes de modo que el contenido adquiriera sentido y significado personal para el estudiante.				
8. Orientación hacia los objetivos mediante acciones reflexivas y valorativas de los estudiantes, teniendo en cuenta qué, cómo, para qué, y en qué condiciones va a aprender. Si están formulados en términos de tareas o formulados de manera general.				
9. Precisar cómo se presentan al estudiante si explícitamente al inicio o durante la clase.				
10. Si el contenido se ajusta a los objetivos.				
11. Dominio del contenido y coherencia lógica en su tratamiento				
12. Nivel científico técnico y actualidad de los contenidos transmitidos.				
13. Claridad de la información brindada a los estudiantes.				
14. La clase tributa adecuadamente a la disciplina integradora y cumple lo establecido en los planes directores.				
15. Nivel de cumplimiento de lo establecido en el P-1 y el Sistema de Evaluación de la asignatura.				
16. Se revelan las relaciones esenciales entre los conceptos y las habilidades desde posiciones reflexivas y valorativas.				
17. Se propicia el vínculo con la vida y entre las asignaturas.				
18. Se realizan tareas de aprendizaje donde se expresan los niveles de desempeño: reproductivo, productivo y creativo.				
19. Se utilizan métodos y procedimientos metodológicos que promueven la búsqueda reflexiva valorativa e independiente del conocimiento mediante la ejecución de tareas variadas y diferenciadas que exigen crecientes niveles de desempeño.				
20. Se promueve el debate grupal, la confrontación y el intercambio de estrategias de aprendizaje y vivencias.				
21. Emplea medios de enseñanza (láminas, maquetas,				

modelos) así como las TIC para favorecer un aprendizaje significativo a partir de los objetivos.				
22. Se estimula búsqueda de conocimientos mediante el empleo de diferentes fuentes, libros de textos, enciclopedias, software, diccionarios, textos de la editorial libertad, búsquedas en Internet.				
23. Se forman actitudes científicas e investigativas, se aplican métodos, técnicas y procedimientos propios de la investigación.				
24. Se orientan tareas de estudio independiente extraclases en correspondencia con los objetivos y el diagnóstico en donde se expresan los niveles de desempeño.				
25. Se promueve el trabajo independiente del estudiante y la motivación por la asignatura y la carrera.				
26. Se utilizan variadas formas de control (individuales, grupal, por parejas), valoración y evaluación del proceso y resultado de las tareas de aprendizaje que promuevan la autorregulación de los estudiantes				
27. Si se utilizan preguntas, sus calidades (reproductivas, productivas).				
26. Grado de cumplimiento de los objetivos instructivos y educativos.				
28. Control de la comprensión de lo orientado.				
29. Se controla adecuadamente la disciplina y la educación formal. Precisar si se aprovecha la función educativa del control (estimulación o crítica).				
30. Valoración de la actividad de autoaprendizaje de los estudiantes, así como de su participación en la discusión grupal: adecuación de las calificaciones dadas por el profesor.				
31. Constatar si al alumno se le dan los elementos e indicadores que utiliza el profesor durante el control para que				

él pueda auto controlarse.					
32. Nivel de participación e independencia mostrada por los estudiantes en la realización de la actividad de autoaprendizaje.					
33. Control de las tareas de auto preparación indicadas.					
34. Forma en que se hace llegar al estudiante la calificación o valoración cualitativa de su trabajo (individual o colectivo, cuantitativo o cualitativo).					
35. Si es posible valorar en la actividad observada ¿qué atención individual se ofrece al estudiante que no ha obtenido los mejores resultados?					
36. Logra una comunicación positiva y clima de seguridad y confianza donde los alumnos expresan sentimientos, argumentos y se planteen proyectos propios.					
37. Valorar la seguridad en la exposición del tema y la forma en que dirige el proceso. Amenidad de la misma.					
38. Uso de formas correctas de expresión.					
39. Calidad de la expresión oral (ritmo, fluidez, tono de la voz, expresiones, tono emocional, etc.).					
40. Reacciones del profesor ante situaciones imprevistas. Trato a los alumnos, uso de expresiones que denotan respeto o falta de éste, etc.					
41. Conductas y expresiones de los estudiantes que denotan aceptación o rechazo al profesor.					
42. Valorar la relación profesor-alumno (estilo de comunicación).					
43. Porte y aspecto personal del profesor y de los estudiantes.					
44. Cultura integral que manifiesta el docente.					
45. Se fomenta el sentido de responsabilidad y solidaridad, así como el espíritu crítico y auto crítico.					

46. Se posibilita el análisis desde el contenido de la clase de situaciones políticas coyunturales. Se vincula la clase con los problemas de la actualidad social, cultural y política.					
47. Se utilizan las potencialidades de la clase para el desarrollo integral con énfasis en la formación de valores.					
48. Valorar el nivel de exigencia del profesor (tareas, disciplinas, conductas inadecuadas, etc.).					
49. Contribuye con su ejemplo y con el uso adecuado de estrategias de trabajo a la correcta formación de valores y normas de comportamiento de los alumnos.					

favorecer su nivel científico -técnico como investigador?					
10. ¿Cómo valoras su Preparación como investigador para dar soluciones a los problemas de su enseñanza?					
11. ¿Cómo valora su preparación para realizar tutorías como parte sustancial del perfil profesional?					
12. ¿Cómo valoras tu preparación para elaborar un proyecto de equipo?					
13. ¿Cómo valoras tu preparación para dirigir un grupo de trabajo, conducir reuniones docentes?					

1. Mal 2. Regular 3. Bien 4. Muy bien 5.Excelente