



V Congreso Internacional y VI Encuentro de Estudiantes y
Egresados de Docencia Universitaria: “Universidad: Docencia, Investigación e
Innovación”
Universidad de Nariño
Colombia

**IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES BÁSICAS EN
LOS EDUCADORES DEL PROGRAMA DE PREMÉDICO**

Luis Ernesto Ricaurte Arcos¹

Ponencia derivada de la investigación: Competencias docentes Básicas en el Programa de Premédico de la Facultad de Medicina de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Pasto año 2012, realizada como Proyecto de Grado para Optar al Título de Magíster en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño.

RESUMEN

La educación por competencias cobra vertiginosa importancia en los programas educativos de formación médica, tal es así, que se exige de ellos su implementación en los planes de reforma curricular; sin embargo, los docentes no tienen las competencias básicas en su mayoría, entonces, reclamar adquisición de competencias en sus alumnos se torna contradictorio. El presente artículo tiene como objeto describir los avances preliminares en torno a la identificación de las competencias docentes básicas en los profesores de Premédico de la Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Pasto; utilizando para ello, la encuesta y la observación participante. Este artículo hace una revisión teórica contemporánea alrededor del concepto de competencia y su aplicabilidad en el campo profesoral del docente del Programa de Premédico, a partir de ello plantea reflexiones que orientan el desarrollo de la investigación.

Palabras clave: Competencia, Competencias docentes, Docencia médica.

**IDENTIFICATION OF BASIC SKILLS TEACHERS EDUCATORS
PROGRAM PREMEDICATED**

ABSTRACT

The competence education course in educational programs of medical education, so much so, that is required of them in their implementation of curriculum reform plans,

¹ Colombiano, Médico. Estudiante Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño. Coordinador del Programa de Premédico de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Pasto. E-mail: luisricaurte@hotmail.com

but teachers do not have the most basic competencies, then claim acquisition of competencies in their students becomes contradictory. This article attempts to describe preliminary progress around the identification of basic teaching competencies of teachers of Premedical Program Universidad Cooperativa de Colombia - Pasto, using for this purpose, the survey and participant observation. This article reviews some of the contemporary theoretical concept of competence and its applicability in the field of teaching professorial Premedical Program, this raise from reflections that guide the development of research.

Keywords: Competency, Teaching competencies, Medical education

INTRODUCCIÓN

La educación médica afronta una gran responsabilidad que es la formación de profesionales integrales, que velen por la complejidad de la relación armónica entre las tres esferas que identifican el estado de salud de la humanidad: la biológica, psicológica y social; tal responsabilidad ha sido delegada desde tiempos inmemorables al personal médico, tal vez en otras palabras, contextos o momentos, pero siempre se ha trazado como noble objetivo común el servicio en aras de recuperar la salud perdida del humano, en todo el ciclo de su vida; comprendiendo los estados mórbidos, su tratamiento y recuperación, hasta el acompañamiento paliativo del proceso inevitable de todos ser vivo hacia la muerte. Esta gran responsabilidad se acompaña ahora de otro reto educativo: el desarrollo integral de competencias puestas al servicio de la humanidad.

Los canales informáticos de la estructura del mundo globalizante, fácilmente difunden las tendencias por las cuales discurren las reformas educativas; dentro de estas reformas, se contempla a manera de común denominador, la educación mediada por competencias, que sirve como nuevo pretexto en la búsqueda de la calidad en la educación de todos los niveles escolares, incluyendo en éstos, las Instituciones de Educación Superior; para ello, se hace necesario analizar de manera dedicada la interacción docente - estudiante que

crea la relación enseñanza – aprendizaje – evaluación, a la luz de la educación tradicional y la competencial con el fin de reflexionar el compromiso asumido por los docentes ante la relativamente nueva tendencia.

En la enseñanza, la educación tradicional establece prácticas educativas pasivas, transmisionistas, dogmáticas, poco democráticas y rutinarias de contenidos a través de la disertación del profesor; una educación bancaria como lo detalla Freire (2010), un educador dueño absoluto del conocimiento que deposita información en un cuenco vacío: el educando; contrastado con la educación competencial que privilegia el desarrollo de metodologías interactivas, frescas, propiciadoras de debate, motivadoras e incluso irreverentes, para lo cual Delors(1996) plantea edificar los propósitos educativos en cuatro pilares competenciales hacia el estudiante: el aprender a saber, a hacer, a conocer y a convivir.

Lo anterior permite visualizar el distanciamiento existente entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje, común denominador de todos los niveles educativos, en donde en principio los papeles protagónicos son adjudicados al profesor y luego al estudiante, en donde se venera colosalmente al profesor dueño absoluto del conocimiento y se sobreprotege desmedidamente al estudiante en el proceso educativo; la

educación competencial propone la creación de coprotagonistas, incluyendo en este nivel a la sociedad, participe continuo del proceso formativo.

En el aprendizaje, el estudiante, bajo la tendencia educativa competencial, debe evidenciar como requisito inevitable la adquisición sistemática de conocimientos y habilidades que le permitan desempeñar roles diversos, desarrollados de manera integral y con capacidades creativas que redunden en su mejoría continua; visto de esta manera la adquisición de competencias profesionales que brinden soluciones a las problemáticas sociales de manera efectiva y sostenible, palabras más o palabras menos, es una exigencia de los Estados a través de las directivas educativas y heredadas en el discurso del docente a todo nivel escolar; entonces, todos los profesores que habitualmente ostenten actualizaciones pedagógicas al menos sabrán que su práctica deberá orientarse hacia la educación competencial y ésta se encuentra soportada en los archivos de gestión documental de la institución educativa. Sin embargo, tal exigencia hacia el estudiante debe guardar coherencia pragmática con la discursividad de sus docentes, directivas y Estado; pues claro está, que no se puede enseñar aquello que no se sabe, en otras palabras, si el profesor no ha alcanzado las competencias de su ejercicio profesoral, no puede enseñar por

competencias de manera responsable a sus estudiantes.

Si la enseñanza reclama orientación competencial, la evaluación, asunto amalgamado en el proceso enseñanza – aprendizaje, mediante sus técnicas, constituyen un aspecto fundamental de reflexión, pues exigir evaluar a los estudiantes por competencias en un currículo oscilante y parcialmente adaptado para ello, sin tener un programa de capacitación continuada, ni lineamientos orientados hacia la formación en competencias como parte esencial de su formación, constituye un riesgo que perpetua el cíclico e incompatible modelo tradicional de evaluación, priorizando el saber y demeritando el saber ser, el saber hacer y el saber convivir; visión holística de aprendizaje Delors(1996). Si la directriz es educar en competencias, las técnicas evaluativas discurren estrechamente paralelas y el Estado colombiano lo regula a través de varias estrategias, entre ellas las Pruebas Saber Pro².

Si el proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación, no tiene como coyuntura las competencias aportadas por el docente como asimiladas y desarrolladas por el estudiante y estructuradas en la

²El Examen de Estado de calidad de la educación superior, es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior en Colombia. Forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia (Guía Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior - SABER PRO. Medicina, p. 9).

institución educativa, las estrategias con que el Estado verifica la directriz antes manifiesta, indicará inevitablemente bajos resultados, caso contrario, si el aprendizaje se torna significativo y contextualizado, la didáctica y las evaluaciones se comportan de manera armónica, enfrentarse ante la evaluación estatal se convertirá en un espacio familiar y cotidiano para el estudiante, que posteriormente podrá ser impulsado positivamente a cualquier escenario académico y luego, laboral.

El presente trabajo se centra en uno de los protagonistas del proceso: el docente. La gestión formativa del profesor en el quehacer diario de la educación, se desarrolla entre dos realidades comunes a todos los campos del saber, fundamentales en su esencia y claramente definidas, el saber específico y el saber didáctico; conceptualmente, el primer saber obedece al dominio que debe tener el docente de los conocimientos básicos e ineludibles, aplicados en un área definida del conocimiento; en tanto que el segundo saber, indica la forma eficaz de transmitir aquellos conocimientos; el primero, responde a la pregunta ¿Qué enseñar?, mientras el segundo, contesta ¿Cómo enseñar?.

La docencia en los programas de ciencias de la salud, en la educación superior, generalmente es ejercida por profesionales que se desempeñan laboralmente en su campo específico de formación, ejemplo de ello, los médicos en las diferentes

especialidades, enfermeras, bacteriólogos, biólogos, químicos, entre otros; quienes ocupan la mayor parte de su tiempo y esfuerzo en el desarrollo de su profesión; destinando para el desempeño de la docencia universitaria una reducida parte de tiempo que comúnmente es el espacio que no interfiere con su quehacer laboral habitual; tal evidencia, incide de manera negativa en el sentido de pertenencia hacia la profesión docente, pues la identidad de tal ser, argumenta su profesión como la totalidad de su discurso, sin una formación pedagógica formal en la mayoría de los casos, en tanto que su actuar docente es tomado como aquello que rellena su espacio laboral diario. A este respecto Zabalza (2006), plantea esta posición y complementa que la identidad como profesor universitario, es un pequeño esfuerzo adicional que se hace en ciertas horas que figuran fuera de su horario laboral normal.

La estructuración de la docencia como una profesión adicional a las disciplinas primarias de los profesores, requiere un proceso de cualificación continuada; además de resaltar la responsabilidad social que la profesión docente exige, reconocer esta realidad implica dedicar mayor responsabilidad al proceso enseñanza – aprendizaje.

En la medida que el profesional vinculado con la docencia realce y comprenda la importancia y compromiso con la labor social que desempeña, por encima de la transmisión vertical y

descontextualizada de conceptos, el aprendizaje por competencias tendrá uno de tantos elementos de valor para su génesis oportuna y congruente, comprometerse con las necesidades y expectativas académicas, conceptuales, sociales y laborales de los estudiantes, permite impregnar en ellos el compromiso con el hecho social que desde ya desarrollan.

Aproximación a la definición del término competencia y sus implicaciones educativas en los Programas de Salud

Definir el polisémico término competencia y centrarlo alrededor de los docentes, cobra inmensa importancia, dado que, la complejidad para su definición radica en evitar caer en error de generalizarlo, sin brindarle previamente un contexto de aplicación, por lo tanto, es preciso indicar a manera de introducción algunos acercamientos a dicho vocablo. El término competencia según Tejada & Sánchez (2009), proviene del griego *agón* que da origen a *agonías* o *agonistas*, utilizado para la persona que competía en las justas olímpicas, en el cual está inmerso la connotación de disputa o contraposición, el término *agón* es un claro representante de la sociedad griega, en donde se daba una democracia participativa y se debatía sobre temas concretos desde puntos de vista contrapuestos que se debían argumentar; así mismo De la Hoz (2009), indica que el término competencia, proviene del latín

competere, el cual está compuesto de 2 partes; “(...) *petere*: aspirar, tender a, y *cum* o *com* que indica compañía o compartir. Así, *competere* indica aspirar, ir al encuentro de una misma cosa, significado que corresponde al atributo”.

La ambigüedad en la definición de la competencia está ligada a varias condiciones; por ejemplo, al enfoque disciplinar del campo donde se utilice y de la relación con los conceptos asociados, por lo tanto, disputa, contienda, rivalidad o atribución no alcanzan a contener una definición global y satisfactoria; ningún significado anteriormente nombrado corresponde a la complejidad que exige el término competencia. También se puede observar el dualismo conceptual del término competencia en si mismo, dualismo evidente en el castellano, pues en el idioma inglés tal divergencia está claramente resuelta en dos palabras diferentes *competence* y *competency*, cada una de ellas con un significado propio, a lo cual De Asis Blas(2010: 27) citando a Fletcher (1997) indica:

Competence: ordinariamente se refiere a competencias ocupacionales basadas en resultados (...); definen expectativas de desempeño laboral en términos de *outputs*.

Competency: su significado más frecuente alude a descriptores del desempeño individual basados en la conducta; describen los *inputs*.

Lo anterior traza una clara diferencia conceptual entre las dos palabras,

puesto que mientras la *competence* corresponde a la realización de un trabajo, la *competency* se relaciona con las personas que realizan el trabajo, entonces, es más claro para los fines del presente trabajo, abordar la competencia como *competency*, un atributo personal que privilegia el desempeño laboral exitoso del docente de Premédico de la Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Pasto.

Al dinamizar el término anteponiéndole el verbo “ser” competente, otorga la idea de alguien capaz de competir, difiere de competitivo, término asignado a quien realmente está compitiendo. Competencia no es sinónimo de capacidad, pues capacidad está contenida y relacionada con competencia.

El polisémico término competencia se convierte además omnipresente en el discurso de sectores productivos, económicos, deportivos y claro está, académicos; cada aporte a su definición, se torna dependiente del contexto, sin embargo hay algo común en esencia, ser competente no consiste en saber más acerca de algo, así como tampoco está relacionado con el grado de demostración de tal conocimiento, es entonces, la capacidad de resolver problemas efectivamente utilizando como una de las herramientas, el elemento conceptual.

La competencia como elemento lingüístico. El concepto competencia

irrumpe en el contexto de la lingüística y de las disciplinas de la cognición como la psicología para luego posarse sobre el campo laboral y heredarse en el campo educativo, Chomsky (1970) lo introduce como “(...) la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación”; de hecho a la capacidad individual y colectiva a partir del lenguaje de perfeccionar y aprender variedad de roles y que la convivencia propone a lo largo de los insospechados senderos de la vida se le denomina competencia lingüística; al respecto Maldonado (2006) argumenta:

Chomsky fue el primero en emplear el término competencia, término que hoy circula en el léxico de algunos empresarios, docentes y pedagogos de trabajo, quienes le aportan modificaciones cualitativas y cuantitativas pero que mantienen la esencia de la competencia lingüística señalada. (...) todos los seres humanos somos capaces de producir un número infinito de oraciones a partir de un número finito de datos.

De lo anterior, se extrae en esencia la capacidad humana de responder valiéndose de una información de manera oportuna y eficaz para crear soluciones a problemas cotidianos, en este caso, relacionados con la comunicación humana. Como tal, la competencia implica un conocimiento previo y posteriormente la actuación de la persona en un contexto real, en el cual imprime desde ya una solución, si ésta es eficaz, entonces es competente así como también es competente la persona con las habilidades

comunicacionales que aplica las reglas de lenguaje correctamente en un contexto.

La competencia como requisito laboral. En el pleno auge y desarrollo del postmodernismo, movimiento acentuado en el siglo XXI, Oppenheimer (2012) plantea que el desarrollo de un país, está en función de lo que se gane en conocimiento científico y nuevas tecnologías aplicadas a la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales, no por el dinero o la posesión de tierra como fuente de riqueza; ligado al anterior planteamiento, el enfoque que lidera la competitividad mundial entrega privilegios a los profesionales altamente competitivos, entonces se vuelve evidente la tendencia: internacionalización de la economía; por consiguiente los lineamientos empresariales insisten en vincular personas competentes, para que desarrollen exitosamente tareas que eleven la productividad de la empresa y reflejen de manera suficiente el posicionamiento de la misma en los más altos estándares del mercado; siguiendo lo manifiesto por Hernández & Ojeda (2009), lo impredecible e imprevisible del mercado laboral se ha convertido en un indicador que amerita reflexiones acerca de los modelos curriculares actuales y vigentes, dado que globalmente, los discursos académicos acogen el indicador mercantil como parte de los resultados efectivos en los procesos educativos liderados por las universidades, lo cual tendería a

confundir las competencias y reducirlas a meras habilidades mecánicas, lo cual se aleja de la complejidad del concepto de competencia.

Las competencias en el contexto educativo. En la década de los noventa el gobierno del Presidente Cesar Gaviria Trujillo, en la conformación de la misión ciencia, educación y desarrollo, Rodolfo Llinás analiza la problemática educativa colombiana concluyendo que el sistema educativo no se articula en ningún nivel, al notar que el abismo entre saber y entender, es categóricamente insondable, se enseña sin asegurar que lo enseñado ha sido entendido.

Se plantea, entre otras cosas, que el sistema en busca de superar aquellos abismales problemas, evaluar únicamente las aptitudes y las competencias de los sujetos en tres aspectos:

- En la lectura comprensiva y rápida de distintos tipos de textos, símbolos, medios y gráficos.
- En la capacidad mínima de expresión comunicativa escrita y de generación de textos.
- En las habilidades de pensamiento, como la habilidad para hacer inferencias, para razonar deductiva e inductivamente y para el pensamiento lógico matemático.

En síntesis evaluar por competencias, no por contenidos ni conocimientos memorísticos y descontextualizados.

El legado conceptual analizado anteriormente, expone el común denominador lingüístico otorgado al término competencia, sin embargo, aplicar el término a la enseñanza de las ciencias de la salud se tornaría reduccionista, toda vez que el profesional de la medicina para ejercer su profesión de manera idónea, requiere adicionar otros matices atribuidos al concepto competencia.

Al respecto Delors (1996), en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, clarifica cuatro pilares competenciales de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Entonces, es verdaderamente holístico y alejado de toda reducción, evidenciar perfiles competenciales de adquisición de conocimientos, habilidades manuales en la ejecución de procedimientos médicos, capacidades de interacción y trabajo en equipo en torno a la responsabilidad de recuperar la salud del enfermo o evitar su enfermedad. Cada pilar, insiste en abandonar la idea de priorizar la apropiación del conocimiento en detrimento de otras formas de aprendizaje, en vez de ello, explorar novedosas estrategias pedagógicas que lleven ligados y que permeen en todos los espacios académicos, los cuatro pilares anteriormente manifiestos; por otra parte, es necesario aclarar que la lateralización del término competencia ligado exclusivamente al desarrollo de

destrezas y habilidades, permite también reducirlo a actividades mecánicas, como lo afirma Gallego (1999), “estas tareas repetitivas están siendo, cada vez más, eficientemente realizadas por tecnofactos mecatrónicos”, y complementa que el problema no se basa en la formación de operarios o de aquellos que se ocupan de tareas mecánicas.

La educación como proceso de connotación vertiginosamente cambiante orienta un nuevo paradigma, en el cual todos los asuntos deben encaminarse en la búsqueda de promover el aprendizaje significativo y contextualizado, la responsabilidad de encontrar de manera individual las competencias potenciales y la motivación del pensamiento crítico del estudiantado; obliga a dejar atrás la simple idea de proporcionar de manera transmisiva, la enseñanza.

El año de 1999 cobra gran interés, pues se gesta la declaración de Bolonia, resultado de los intereses comunes de 29 países europeos que perseguían a través de la conformación del Espacio Europeo de la Educación Superior, homologar estudios y titulaciones que permitirían la movilidad docente - estudiantil a través de los países gestores del proyecto, fue entonces decisiva, la orientación de estudiar los modelos curriculares y colocar en ellos un soporte basado en competencias, el cual en el año 2001 dio origen al proyecto *Tunning*, para el cual, se requirió el trabajo conjunto de más de

100 universidades europeas. Resalta de manera llamativa como la heterogeneidad de un continente, en cuanto a su historia política, intereses, economía, lenguaje, cultura, etc., pueda trabajar por un objetivo común y como prioridad resaltar y en algunos casos revivir la heterogeneidad de sus gentes. Dos años más tarde, en el 2003, producto del interés de países latinoamericanos en el proyecto adelantado en la Comunidad Europea, inician el proyecto ALFA – *Tunning* América Latina, en el que participa activamente Colombia, se emite un modelo curricular de acuerdo a cada área de estudio con sus correspondientes competencias genéricas.

De lo anterior se obtiene que, de alguna manera las políticas en materia educativa se inclinan y proponen establecidos horizontes, con el respaldo del cambio mundial y se embarcan como lo afirma Torrado (1999) “Preparar a los alumnos para las complejas exigencias de las sociedades contemporáneas, promoviendo el desarrollo de ciertas capacidades y superando el énfasis en el aprendizaje de contenidos”.

La utilización del término competencia en los modelos curriculares a nivel mundial, siguiendo los lineamientos trazados por el proyecto *Tuning*, permite cambios de paradigmas a todo nivel, las instituciones educativas se ven obligadas a plantear reformas curriculares, pues determinado está, la

universidad como estructura de formación nace por la necesidad social, por lo tanto, los esfuerzos que se hagan en pro de cambios deben ir ligados íntimamente con las necesidades sociales, mejor aún, dirigidos a diagnosticar y planear soluciones a la problemática social vista desde diferentes disciplinas.

El perfil del docente propuesto en el proyecto *Alfa Tunning*, obliga a repensar la forma tradicional de ejercer la docencia, pues representa a un profesor elevado en calidad de *facilitador*, en el sentido de brindar a los estudiantes las herramientas y los recursos necesarios para abordar en ambientes y escenarios creados por el docente, las temáticas pertinentes al contexto del currículo.

En el contexto universitario adaptando las palabras de Carneiro (2006) “La educación surge como una negociación permanente de sentidos en el seno de una comunidad”. Es entonces oportuno, notar que la necesidad de abordar las competencias no puede ser priorizada y aplicada en el estudiantado, ya que este grupo debe mirar reflejado en principio, el desarrollo de competencias docentes en su profesorado; sin embargo, en respuesta a la modificación del modelo curricular tradicional a uno que se base en competencias, no es ajeno notar resistencias al cambio por parte de todos sus protagonistas; si la atención es centrada en los docentes, es notorio observar resistencia e incluso apatía al cambio; más aún,

cuando es común que las innovaciones en materia educativa no discurren en un orden lógico, pues ya después de implementadas se piensa en una incipiente cualificación docente, la cual no aborda la esencia que argumenta el cambio sino sólo detalles que terminan imponiéndolo, la incertidumbre generada alimenta la resistencia al cambio; de lo anterior es fácil deducir que el nuevo sistema educativo planteado por la institución será subutilizado y en el peor de los casos, destinado a quedarse en el discurso.

Barr & Tagg (1995), indican que el proceso educativo está basado en paradigmas, los cuales no pueden ser entendidos como objetos, dado que quienes los componen son grupos de personas, específicamente: docentes y estudiantes. Los paradigmas planteados son dos, uno tradicional centrado claramente en la enseñanza y otro orientado en el aprendizaje que cobra auge y está sustentado con los lineamientos de la formación en competencias. El perfil del docente planteado incluye como pilar fundamental el autoaprendizaje motivado por el profesor, a la vez que éste, sea desarrollado de manera interdisciplinaria.

Se enfatiza en el universo de las competencias, el componente social, el convivir, como una meta obligatoria de la formación del estudiante a lo cual Zabalza (2006) agrega el requerimiento de reclamar la identidad de la docencia, así como la identidad

del profesional. En el contexto del curso Premédico, los espacios académicos son guiados por profesionales formados en diferentes áreas de estudio, siendo así para ser profesor de Anatomía, es requerido el perfil de un médico titulado, sin embargo este profesional está formado para responder a las necesidades de su profesión, y a pesar de ser el médico un profesional en su disciplina, no ha sido formado como profesor universitario, por lo tanto, su identidad se lateraliza hacia su profesión, tal observación crea para la docencia un lugar accesorio, de cumplimiento adicional, sin el protagonismo acorde con la responsabilidad social que implica.

Posterior a la aproximación del término competencia profesoral, se enmarca este trabajo en la Facultad de Medicina de la Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Pasto, particularmente en el Programa de Premédico, sobre él se vuelca el siguiente cuestionamiento: ¿Qué competencias docentes se evidencian en el desarrollo de las clases de dichos profesores? Respondiendo lo anterior, se debe fijar los parámetros globalmente requeridos por la comunidad académica; iniciando por la definición acogida de competencia: al respecto Benetone (2007: 25) plasma como enunciado el siguiente:

Competencia es una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y

operativa a base del conocimiento) y al saber cómo ser (valores como parte integrante de percibir a los otros y vivir en un contexto).

La anterior definición, puede ser llevada a cualquier actividad profesional, en el campo docente, abarca el fundamento que sustenta un ejercicio responsable, comprometido con la formación, es apto decir que existen diferentes maneras de clasificar las competencias docentes; Zabalza (2006), agrupa las competencias y sus componentes de la siguiente manera:

- Capacidad de planear del proceso enseñanza – aprendizaje
- Capacidad de seleccionar y presentar los contenidos disciplinares
- Capacidad de ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles
- Alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC
- Capacidad de gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje
- Capacidad de relacionarse constructivamente con los alumnos
- Establecer herramientas que faciliten las tutorías y el acompañamiento a los estudiantes.
- Capacidad de proponer evaluaciones pertinentes a la educación competencial
- Motivación para reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Capacidad de implicarse institucionalmente

MÉTODO

Se utilizó la encuesta con la aplicación de un cuestionario, el cual fue aplicado a docentes y estudiantes del Programa de Premédico, seleccionando a 8 docentes, que corresponden a un

docente por cada espacio académico que hace parte del plan de estudios del Programa estudiado y 14 estudiantes, 2 por cada curso programado para el ciclo lectivo de junio a diciembre del 2012. El formulario de encuesta aplicado, fue adaptado del cuestionario de evaluación de las competencias docentes planteado por De la Hoz (2009), el cual está basado en la competencias docentes propuestas por Zabalza (2006); para los fines del presente artículo, se analizarán dos competencias planteadas: Capacidad de gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje y la Capacidad de proponer evaluaciones pertinentes a la educación competencial.

Se realizó mediante la observación participante, con el consentimiento del docente, acompañamiento a 3 clases de cada profesor encuestado, repartidas aleatoriamente en el periodo junio – noviembre del 2012.

RESULTADOS

A manera de resultados parciales, el equipo de profesores de la nómina del Programa de Premédico, está conformada por docentes con diferentes formaciones disciplinares como lo muestra la tabla 1, la multidisciplinariedad se comporta como una observación a favor, puesto que cada profesor aborda para sí, la disciplina idónea a su profesión en el plan de estudios y esto permite, por una parte, impartir clases pertinentes y además favorecer un perfil de

formación a los estudiantes de Premédico más amplio, enriquecido con docentes de diferentes áreas que confluyen en temas comunes del saber

médico observados desde diferentes y complementarias posturas disciplinares.

Tabla 1. Formación profesional y rango académico de los docentes del Programa de Premédico de la Universidad Cooperativa de Colombia – Sede Pasto

Formación profesional	Espacio académico asignado	Número	Porcentaje
Médico general	Anatomía	2	25%
Psicólogo	Profesional	1	12,5%
Biólogo	Biología	1	12,5%
Psicólogo	Universidad y contexto	1	12,5%
Químico	Química	1	12,5%
Ingeniera de Sistemas	Informática	1	12,5%
Biólogo	Semiótica	1	12,5%
Total		8	100%

En la tabla 2 se encuentra que el 50% los docentes de Premédico tienen formación de maestría, porcentaje que va en aumento en comparación con semestres previos, esto se encuentra relacionado con el compromiso de la Universidad en el proceso de acreditación y de esta manera ha visto la necesidad de vincular a docentes con mayor formación académica; sin embargo el 25% de los docentes posee especialidad, y sólo el 25% son profesionales con formación médica; teniendo en cuenta lo anterior, el porcentaje de formación en especialidad y maestría en lo referente a los dos médicos docentes del Programa nulo.

Tabla 2. Distribución de profesores según rango académico

Rango académico	Número	Porcentaje
Doctorado	0	0%
Maestría	4	50%
Especialidad	2	25%
Profesional	2	100%

La capacidad de gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje, como competencia docente propuesta, indican que el docente en un 50% casi nunca utiliza adecuadamente una variada gama de recursos didácticos tales como gráficos, ilustraciones, mapas conceptuales, mentefactos, diapositivas, videos; en el desarrollo de las clases, así como también este mismo 50% contesta que a veces utiliza estrategias variadas que hagan agradable la temática abordada y tan

solo el 50% es creativo al explicar los temas de la clase. Frente a lo anterior, para los estudiantes en un 91.6%, los docentes son creativos en sus explicaciones, sin embargo en la observación participante tan solo el 25% de los docentes a veces mostraba creatividad en el desarrollo de la clase; esta aparente diferencia entre los resultados obtenidos puede obedecer al concepto de creatividad manejado por el grupo de estudiantes encuestado, puesto que al interrogarlos sobre las estrategias creativas plasmadas en la encuesta, los estudiantes desconocían las aplicaciones o la existencia de algunas de estas estrategias.

La información recolectada frente a la capacidad de proponer evaluaciones pertinentes a la educación competencial muestra que para los docentes el 100% siempre da a conocer a los estudiantes los parámetros de evaluación desde el inicio de las actividades académicas, sin embargo ante el ofrecimiento de alternativas de recuperación a los estudiantes con dificultades el 25% casi nunca lo hace y el 75% valora de manera objetiva los resultados de las evaluaciones, adicionalmente, la observación participante indicó que el 75% de los profesores no tienen instrumentos valorativos que promulguen objetividad en la evaluación, como lo son por ejemplo rúbricas, listas de chequeo, etc.

DISCUSIÓN

Generar sensibilidad alrededor del tema de las competencias de los profesores de premédico es una tarea que asume enormes desafíos, para los cuales, se debe proponer como condición de calidad para la Institución, la formación pedagógica continuada de sus docentes.

El carácter novedoso del presente trabajo se coloca en evidencia, puesto que no se había realizado estudios similares en el Programa de Premédico, en la Sede donde este se desarrolla ni tampoco en la región que cuenta con varios programas de educación en ciencias de la salud. Revisando los resultados preliminares, se puede afirmar que los docentes de Programa de Premédico de la Universidad Cooperativa de Colombia - Sede Pasto, presentan insuficiencias en su desempeño competencial como profesores universitarios, particularmente en las competencias relacionadas con los procesos de didáctica y aprendizaje, así como la competencia evaluativa.

La revisión teórica contemporánea en la conceptualización del término competencia permite centrar el trabajo y supeditarlo al direccionamiento de la competencia como un desempeño conductual por encima del desempeño laboral.

Cada instrumento apunta a captar de la población objeto de estudio la información contenida en su realidad

personal y profesional, aquella realidad que no se encuentra plasmada de forma explícita en documentos, sino implícitamente en el acontecer diario de los profesores y estudiantes, articulados a un elemento común que es el ejercicio profesoral en un Programa establecido.

CONCLUSIONES

El colectivo de profesores que se desempeñan como docentes del Programa de Premédico de la Universidad Cooperativa de Colombia - Sede Pasto, muestra insuficiencias en algunas de las competencias profesoras básicas, particularmente, como hallazgos preliminares del presente trabajo, las competencias de didáctica y aprendizaje, así como la competencia evaluativa.

El imaginario del docente frente a su práctica profesoral lo condiciona a pensar que sus estrategias pedagógicas van de la mano con las exigencias de formación competencial requeridas por las comunidades académicas, sin embargo, al ser confrontada tal ideación con las apreciaciones de los estudiantes y del observador, la realidad dista del imaginario significativamente.

Se identifica la necesidad de concienciar al docente en el desarrollo de reflexiones críticas sobre su práctica profesoral, teniendo esto como un precedente para establecer planes de mejoramiento continuo que redunden en la calidad educativa ofrecida para el estudiante,

resignificación del actuar docente y acreditación del Programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barr, R., & Tagg, J. (1995). *De la enseñanza al Aprendizaje, un nuevo paradigma para la educación del pregrado*. Material de apoyo a la evaluación educativa.
- Beneitone, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Deusto: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Carneiro, R. (2006). Sentidos, Currículo y Docentes. (UNESCO, Ed.) *PRELAC* (2), 40-53.
- Chomsky, N. (1970). Aspectos de las teorías de la sintaxis. En M. Maldonado, *Las competencias una opción de vida: Metodología para el diseño curricular*. Madrid: Sintaxis.
- De Asis Blas, F. (2010). *Competencias profesionales en la formación profesional* (2007 ed.). Madrid: Alianza.
- De la Hoz, G. (2009). *Una mirada desde la teoría sobre la formación de competencias socioprofesionales en el profesorado universitario*. Barranquilla, Barranquilla -

- Universidad Libre: Los médicos y la educación médica,.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Deusto: Unesco.
- Educación médica, manual práctico para clínicos* 2010 Panamericana
- Fletcher, S. (1997). *Analysing competence. Tools and techniques for analysing jobs, roles and functions*. Londres: Kogan Page.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.) México: Siglo XXI editores S.A.
- Frola, P. (2011). *Maestros competentes. A través de la planeación y la evaluación por competencias*. México: Trillas.
- Gallego, R. (1999). *Competencias cognitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico, y didáctico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- GALLEGO, R. (1999). *Competencias Cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico, y didáctico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, I., & Ojeda, B. (2009). Competencias en la educación superior: Un reto en la formación de profesionales. *Memorias*, 5 (12), 102-119.
- Maldonado, M. (2006). *las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Bogotá: ECOE.
- Oppenheimer, A. (2012). *¡Basta de historias!, la obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. Bogotá: Nomos.
- Tejeda, R., & Sánchez, P. (2009). *La formación basada en competencias en los contextos universitarios*. Cuba: Libro electrónico: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín. "Oscar Lucero Moya".
- Torrado, M. C. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Taller sobre evaluación de competencias básicas*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas, L. (2002). *Evolución del concepto de competencia, su incidencia en lo pedagógico*. Barranquilla: Arcat editores.
- Zabalza, M. Á. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.