

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
“JOSE MARTÍ PÉREZ”

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA
EN LA CARRERA ESTOMATOLOGÍA

Tesis en opción al grado científico de
Doctor en Ciencias Pedagógicas

LIUBA DÍAZ VALDÉS

Sancti Spíritus 2017

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
"JOSE MARTÍ PÉREZ"

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL

EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA EN LA
CARRERA ESTOMATOLOGÍA

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: MSc. LIUBA DÍAZ VALDÉS

Tutores: DrC. María de las Mercedes Calderón Mora

DrC. Lizandro Michel Pérez García

Sancti Spíritus 2017

AGRADECIMIENTOS

A la Revolución y a su máximo líder Fidel Castro Ruz.

A mi tutor, DrC. Lizandro Michel Pérez García, por su infinita paciencia y profesionalidad, que fueron decisivas en la culminación de esta investigación. Sus enseñanzas y consejos contribuyeron a mi crecimiento personal y profesional. Sin él hubiera sido mucho más difícil concluir este reto.

A mi tutora, DrC. María de las Mercedes Calderón Mora, por sus demostraciones constantes de rigor, profesionalidad y certeras orientaciones, que me permitieron alcanzar niveles superiores de preparación científica.

Al DrC. Evaristo Reinoso Porra por su apoyo y sabias orientaciones en todos los momentos que lo necesité.

Al DrC. Berto Delis Conde Fernández por su inteligencia, dedicación incondicional y sus reflexiones tan acertadas que permitieron consolidar la tesis.

A la MSc. Dignora Montano Perdomo por su solidaridad y ayuda en la revisión de la tesis.

A la Lic. Maritza Valdivia Fonseca por su contribución y generoso tiempo dedicado a orientarme en el trabajo con la bibliografía.

Al Departamento de Formación Pedagógica General de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Sancti Spíritus.

Al Departamento de Estomatología de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus.

A todas aquellas personas que me ofrecieron su sabiduría y me dieron aliento para continuar.

DEDICATORIA

A mi madre Ángela Esther Valdés Quesada, por su constante empuje por mi superación personal y profesional. Este es el resultado de muchas horas de estudios, grandes esfuerzos y el constante deseo de superación, pero nada de esto hubiera sido posible sin ella, porque me dio el aliento cuando las fuerzas me abandonaban. El tiempo me ha enseñado que aquellos regaños que recibí fueron por mi bien. Nunca podré agradecerle lo suficiente todo lo que hace por mí. Gracias por estar siempre a mi lado.

SÍNTESIS

El proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en la educación médica, como objeto de la presente investigación, tiene entre sus retos, evaluar de manera objetiva y que favorezca la reflexión sobre la práctica en función de la mejora. Se realizó un estudio con el objetivo de proponer una metodología que contribuya al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología. La contribución a la teoría pedagógica se concreta en la fundamentación de la orientación de este proceso en función de la mejora y hacia el perfil del profesional de la Estomatología. También en el establecimiento de un sistema conceptual que integra la competencia didáctica, su evaluación y el nivel de su perfeccionamiento. Además, la caracterización del perfil de la competencia didáctica de estos profesores y la fundamentación pedagógica de las dimensiones e indicadores para su evaluación. El aporte práctico consiste en una metodología para el proceso de evaluación de la competencia didáctica orientada al perfil del profesor de Estomatología, desde una perspectiva sistemática, sistémica, objetiva y formativa, así como en las guías de evaluación para el ejecutivo y de autoevaluación para los profesores de Estomatología.

ÍNDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
1. FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS ACERCA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES PEDAGÓGICAS CON ÉNFASIS EN LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DE LOS PROFESORES DE LA CARRERA ESTOMATOLOGÍA	
1.1 El proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas. Su fundamentación en la educación médica.....	14
1.2 El proceso de evaluación de la competencia didáctica y sus particularidades en los profesores de la carrera Estomatología.....	26
1.3 El perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.....	35
2. PRINCIPALES RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO. PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DE LOS PROFESORES DE LA CARRERA ESTOMATOLOGÍA	
2.1 Diagnóstico del estado actual del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.....	48
2.2 Metodología para contribuir al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.....	59
2.2.1 Aparato teórico-cognitivo en el que se sustenta la metodología.....	67
2.2.2 Aparato instrumental de la metodología.....	73

3. EVALUACIÓN DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA METODOLOGÍA AL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DE LOS PROFESORES DE LA CARRERA DE ESTOMATOLOGÍA	
3.1 Resultados de la valoración realizada por expertos acerca de la pertinencia de la metodología.....	87
3.2 Resultados de la evaluación de la metodología para el perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica en la práctica pedagógica.....	91
3.2.1 Resultados de la pre-prueba.....	98
3.2.2 Resultado de la observación durante la implementación de la metodología.....	103
3.2.3 Resultados de la post-prueba.....	104
3.3. Resultados de las sesiones en profundidad.....	109
CONCLUSIONES.....	118
RECOMENDACIONES.....	120
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
ANEXOS.....	161

INTRODUCCIÓN

Los avances científico-técnicos, los problemas medio ambientales y la globalización neoliberal, colocan a la humanidad ante perspectivas de inseguridad e incertidumbre realmente preocupantes. Ante estos retos, la educación superior debe redefinir muchas de sus tareas sustantivas para asumir la formación de profesionales competentes y el desarrollo de potencialidades humanas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) proyecta en sus documentos, que los profesores de la educación superior, actualicen y mejoren sus competencias profesionales pedagógicas, estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza-aprendizaje, a fin de garantizar la excelencia y la pertinencia educativa.

El papel del profesor es fundamental en esta misión, pues constituye un factor importante en la elevación de la calidad educacional. Las prácticas educativas actuales exigen cada vez más, profesores con un alto nivel de desarrollo profesional, capaces de enfrentar los nuevos retos y las transformaciones de la sociedad, lo cual ha motivado el ejercicio de la evaluación como mecanismo de retroalimentación.

Los antecedentes de la evaluación del profesor se remiten a estudios sistemáticos sobre la institución universitaria. Algunos países europeos pioneros en desarrollar tales estudios fueron Suiza, en 1959, Inglaterra, en 1961 y Francia, en 1966. Esta práctica igualmente se difundió a los Estados Unidos con estudios sobre la enseñanza mediante cuestionarios de opinión estudiantil (Villar, 1989; Escudero, 1993).

En Europa y Estados Unidos se sistematizaron estudios al respecto, a partir de la democratización y masificación de la enseñanza universitaria, planteándose la disyuntiva calidad-cantidad (Cavanagh, 1996; De Miguel, 1998; Neave, 2001; Rodríguez, 2003).

En cambio, según M. Saravia (2004) en Norteamérica el interés ha estado en los procesos de mejora de la enseñanza hacia el logro de la excelencia, con especial atención al equilibrio e integración investigación-docencia, ya que la actividad investigadora del profesor ha gozado de mayor acuerdo en el proceso evaluativo, no así la docencia, donde existe poco consenso general.

En América Latina, durante un tiempo, la evaluación de los profesores universitarios no constituyó prioridad, en ocasiones se presentó vinculada a incomprendiones, lo que produjo rechazo por parte de estos. A pesar de ello, el profesor ha sido evaluado mediante diversas formas; autoevaluación, evaluación por colegas, evaluación por los estudiantes, siendo esta última la más utilizada.

La evaluación del profesor es un proceso que debe ser objeto de permanente revisión; los cambios en el contexto exigen la búsqueda permanente de nuevas metodologías, y por lo tanto, la evaluación implica procesos de investigación sistemáticos, válidos y confiables, cuyos resultados deben incidir en la toma de decisiones y en la implementación de nuevas políticas para el mejoramiento de la calidad en la educación superior (Santos, 2007; Rueda, 2008).

En Cuba, en las últimas décadas, se han sistematizado estudios sobre el proceso evaluativo de los profesores, los que constituyen antecedentes de obligada consulta y ponen cada vez mayor énfasis en la orientación formativa de los fines de este proceso (Valdés, 2000, 2003, 2004; Remedios y otros, 2006; Trujillo, 2007; Miranda, 2009; Hernández, 2010; Hernández y otros, 2013).

En estas investigaciones se explica el qué evaluar y el para qué evaluar a los profesores desde el desempeño profesional. Se propone un sistema de evaluación y su aplicación en la práctica educativa, pero alejada de las concepciones vigentes para la educación médica en la actualidad.

En la educación médica existe una amplia experiencia sobre los procesos de evaluación y acreditación en las instituciones, (Borroto y Salas, 1999,2000; Morales y Fernández, 2005; Rosales, 2007; Suárez y otros, 2007, 2012; Alemañy y otros, 2009; Conde, 2010a, 2011; Correa, 2011; Borroto y otros, 2012; Gutiérrez

y Téllez, 2012; Palma y otros, 2012; Barciela y otros, 2014; Vigo y otros, 2014; Vincench, 2016) los que han estado asociados a programas, a las maestrías, a las carreras, pero existen insuficientes referencias de investigaciones realizadas sobre el proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas.

Dentro de las competencias profesionales pedagógicas, la competencia didáctica constituye un factor determinante en el logro de la calidad de la educación médica. Su evaluación es uno de los procesos más importantes y complejos que se realizan en este ámbito y tiene como fin esencial promover y motivar el desarrollo profesional, por lo que constituye una valiosa herramienta para la gestión de la calidad de la enseñanza universitaria.

En los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y de la Revolución, aprobados en el Séptimo Congreso del Partido Comunista de Cuba, específicamente en el 120, se precisa continuar avanzando en la elevación de la calidad y el rigor del proceso docente-educativo, así como en el fortalecimiento del papel del profesor frente al aula y en el 130, se plantea consolidar la enseñanza y el empleo del método clínico y epidemiológico en el abordaje de los problemas de salud de la población (Partido Comunista de Cuba, 2017).

Basado en estos lineamientos, se corrobora, que el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la educación médica es un aspecto importante, pues los cambios sociales, culturales, económicos, que está viviendo la sociedad contemporánea y su constante reconfiguración, inciden y afectan de forma ineludible al universo educativo y de la salud.

En muchas ocasiones los profesores que se desempeñan en la educación médica deben alcanzar la competencia didáctica durante la formación continua mediante un intenso trabajo docente metodológico y científico- metodológico. En tal sentido, se hace necesario estudiar el proceso de evaluación de la competencia didáctica, ya que este puede convertirse en una herramienta de particular utilidad para impulsar procesos de mejora continua en el ámbito del Sistema Nacional de Salud y coadyuvar a la implementación de procesos de evaluación justos y pertinentes.

Según M. Barciela y otros (2014) las carreras de Estomatología en las diferentes provincias han sido sometidas a procesos de evaluación externa alcanzando distintos niveles de acreditación. En los análisis realizados la variable profesor obtuvo los resultados menos satisfactorios. Esto coincide con un estudio realizado por L.M. Pérez y otros (2015) en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, en la carrera Estomatología, lo cual justifica en alguna medida la necesidad de esta investigación.

El proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, es fundamental para alcanzar una participación activa y consagrada del personal docente en la formación con calidad de los estudiantes, lo cual tiene una gran repercusión en la atención estomatológica a la población.

En la educación médica existen investigaciones (Borroto y Salas, 1999; Nogueira y otros, 2003; Soler y otros, 2003; Soler, 2004; Nogueira, 2005; Manzo y otros, 2006; Urbina y otros, 2006a, 2006b, 2008; Perdomo, 2007; Martínez y otros, 2008; Reta, 2008; Tapia y otros, 2008; Calatrava, 2010; Travieso, 2010; Urbina, 2010; Vicedo, 2011b; Salas y otros, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2013c, 2014a, 2014b; Oramas y otros, 2012, 2013; Díaz, 2013; Pinilla-Roa, 2013a, 2013b, 2013c, 2014; Champin, 2014; Trujillo y otros, 2014; Blanco y otros, 2015; Vidal y otros, 2015; Vega, 2016; Castro y otros, 2017) que tratan el desarrollo de determinada competencia, o aspectos del proceso de identificación, formación o evaluación de las competencias pero pocas se refieren al diseño y a la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en los profesores de la educación médica, ya que en este contexto se priorizan las competencias asistenciales e investigativas.

Sin desconocer las valiosas aportaciones de las investigaciones realizadas (Nogueira y otros, 2003; Soler y otros, 2003; Soler, 2004; Nogueira, 2005; Manzo y otros, 2006; Oramas y otros, 2012, 2013; Salas y otros, 2013a, 2013b, 2013c, 2014b) es necesario señalar que en la literatura consultada no son frecuentes las experiencias relacionadas con el proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado a la mejora y hacia el perfil de los profesores de la carrera

Estomatología. No se constata un análisis metodológico del tema que permita evaluar la competencia didáctica en las condiciones específicas del desarrollo de estos profesionales.

Entre las múltiples acciones que pueden realizarse por la mejora de la competencia didáctica de los profesores de Estomatología, la evaluación ocupa un lugar importante ya que propicia la toma de conciencia de los profesores en relación con sus limitaciones y potencialidades, lo que incentiva el autoperfeccionamiento, orienta y hace más objetivas las acciones de desarrollo futuro, evita contradicciones y decisiones inadecuadas. También proporciona a los profesores una fuente de retroalimentación que puede tener una influencia directa en su auto-imagen, identidad, satisfacción y motivación profesional.

En la Universidad de Ciencias Médicas persisten limitaciones en la efectividad que alcanzan los procesos evaluativos orientados a la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología, lo que se constató en los estudios realizados por la autora- como miembro de los proyectos de investigación: “El desarrollo de la cultura de la evaluación de la calidad en el proceso de acreditación de la institución y las carreras” y “El desarrollo profesional sostenible Universidad-Sociedad”, unido a la experiencia de la investigadora en el cumplimiento de las funciones como metodóloga y jefa de colectivo de año.

La información obtenida permite identificar como principales problemáticas prácticas:

- Los ejecutivos y profesores no tienen en cuenta, en todas sus potencialidades, las posibilidades de la evaluación para estimular y orientar el autoperfeccionamiento.
- La evaluación de los profesores, en ocasiones, se considera formal y finalista y no como proceso orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología. Acontece en determinados momentos del curso escolar, no se realiza en la actualidad como un proceso sistémico y sistemático y su finalidad no se determina con certeza.

- Se muestra limitado el protagonismo de los evaluados en el proceso y una orientación esencialmente sumativa de los fines.
- Los indicadores de la evaluación son generales, se utilizan los modelos de evaluación de la educación superior y no se precisan las competencias del profesor de la carrera Estomatología.

Es importante señalar que constituyen potencialidades para el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología la existencia en la provincia de un claustro con experiencia docente, con compromiso y disposición al cambio.

El estudio realizado permite afirmar que existe un vacío con respecto a la teoría pedagógica, el cual se resume a continuación:

- Deficiente orientación de la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología hacia su perfil profesional.
- La concepción teórica del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología es insuficiente, se carece de un perfil de esta competencia didáctica y de la fundamentación pedagógica de las dimensiones e indicadores para su evaluación, de manera que permita convertir dicha evaluación en un proceso de carácter sistémico, sistemático, formativo y objetivo con integración de las acciones de mejora.

El proceso de evaluación de la competencia didáctica tiene un gran reto, encontrar formas que logren evaluar el quehacer del profesor de una manera objetiva y confiable y al mismo tiempo favorecer la reflexión sobre la propia práctica. Las razones expuestas justifican la necesidad de continuar en la profundización del carácter sistémico, sistemático, objetivo y formativo del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

Se evidencia una situación contradictoria, por un lado, el proceso de evaluación de la competencia didáctica no satisface las expectativas que tienen los profesores ni

las autoridades educacionales sobre sus resultados y por otro, los conocimientos y procedimientos científicos necesarios para alcanzar este anhelo, no han sido suficientemente desarrollados.

El análisis del estado actual del proceso de evaluación de la competencia didáctica, determinado por las problemáticas prácticas y las carencias teóricas señaladas, en contraste con las demandas actuales de la sociedad a la educación médica cubana, evidencian la existencia de una contradicción a resolver, la necesidad de perfeccionar el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, y las insuficiencias detectadas, que no permiten diferenciar la evaluación como un proceso orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología, la que está contenida en la formulación del problema científico de la investigación.

Problema científico: ¿Cómo contribuir al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología?

Se precisa como objeto de estudio: el proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en la educación médica, concretándose como campo de acción el perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

En correspondencia con el problema científico se define como objetivo de investigación: proponer una metodología que contribuya al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

Para cumplir el objetivo propuesto la investigación se orientó mediante las siguientes preguntas científicas:

1. ¿Qué fundamentos teórico-metodológicos sustentan el proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en la educación médica?

2. ¿Cuál es el estado actual del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández” de Sancti-Spíritus?
3. ¿Qué metodología puede contribuir al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de Estomatología?
4. ¿Qué criterios tienen los expertos sobre la pertinencia de la metodología propuesta?
5. ¿Qué resultados se obtendrán en la práctica pedagógica con la implementación de la metodología para contribuir al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de Estomatología?

Para responder a estas interrogantes, se desarrollaron las tareas científicas que a continuación se relacionan:

1. Determinación de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en la educación médica.
2. Determinación del estado actual del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández” de Sancti-Spíritus.
3. Elaboración de la metodología que contribuya al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de Estomatología.
4. Valoración, mediante criterios de expertos, de la pertinencia de la metodología propuesta.
5. Evaluación de la contribución de la metodología al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de Estomatología en la práctica pedagógica.

Se declaran como variables de investigación:

Variable propuesta: Metodología para contribuir al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica.

Variable operacional: Nivel de perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

La investigación se realiza a partir de un diseño experimental (pre-experimento) y se declara como población los procesos de evaluación de los profesores de la carrera Estomatología en Sancti Spíritus en el período del 2013 al 2016 y el total de profesores y ejecutivos de esta carrera (65 y tres, respectivamente). Se seleccionó una muestra probabilística, representativa y aleatoria de 32 profesores (49,23 %), los procesos y ejecutivos coinciden con la población.

Durante toda la investigación se aplicaron métodos teóricos, empíricos y estadísticos, que garantizaron el proceso de sistematización teórica para la elaboración del marco teórico referencial, la construcción de los resultados científicos y su evaluación.

Los métodos teóricos posibilitaron la fundamentación de la tesis en relación con el sistema conceptual que se expresa, la interpretación de los datos empíricos y la profundización en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente. Se emplearon los siguientes:

- El histórico-lógico permitió estudiar el comportamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de Sancti-Spíritus en su devenir histórico, comprender la esencia de su desarrollo a partir de la profundización en sus relaciones causales y las leyes generales de su funcionamiento, en correspondencia con el marco histórico concreto en que se ha desarrollado, así como sus condicionamientos e implicaciones sociales.
- El analítico-sintético posibilitó el procesamiento de la información empírica, la valoración del estado inicial en que se expresa el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores y sus particularidades en la muestra

seleccionada, así como la determinación de los factores vinculados y las relaciones e interrelaciones existentes entre dichos factores.

- El inductivo-deductivo hizo posible la determinación de inferencias y generalizaciones a partir de las cuales se establecieron las regularidades que fundamentaron las exigencias de la metodología propuesta.
- El sistémico–estructural permitió estructurar la metodología dirigida al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, a partir de su representación y del establecimiento de sus características y relaciones fundamentales.
- La modelación permitió reproducir las regularidades, sistema de relaciones, vínculos y propiedades que tipifican la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, y concretar la representación del proceso de construcción de la metodología.

Los métodos empíricos permitieron descubrir y acumular hechos y datos en relación con el nivel en que se expresa el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández” de Sancti-Spíritus y esclarecer el problema, como elemento esencial para responder a la pregunta científica vinculada al diagnóstico, así como la determinación de las potencialidades transformadoras de la metodología que se propone.

- La observación científica facilitó la obtención de información acerca de cómo se instrumenta el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología en diferentes etapas de la investigación.
- La entrevista permitió constatar el criterio de los ejecutivos en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología en diferentes etapas de la investigación.
- La encuesta permitió constatar el criterio de los profesores en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera de Estomatología en diferentes etapas de la investigación.

- El análisis de documentos se puso en práctica en el estudio de los documentos que norman la evaluación profesoral, los que constituyen evidencias del desarrollo del proceso evaluativo, entre los que se destacan el plan de desarrollo individual, los informes de evaluación, las autoevaluaciones de los profesores, las actividades metodológicas, el informe de los controles a clases, expedientes de asignaturas, planes de clases y actas de los consejos científicos.
- El criterio de expertos permitió valorar la pertinencia de la metodología, en función del proceso de evaluación de la competencia didáctica.
- La experimentación se puso en práctica a partir de un pre-experimento pedagógico en el que se le aplica, a la muestra seleccionada, una pre-prueba, después se implementa la metodología y finalmente se le aplica una post-prueba para evaluar la contribución de la metodología al perfeccionamiento del proceso evaluativo de la competencia didáctica, en la práctica pedagógica.

Las sesiones en profundidad se utilizaron como procedimiento de la investigación y acompañaron de manera paralela el desarrollo de la intervención experimental en la determinación de las transformaciones que se produjeron en los sujetos y en el proceso evaluativo, a partir de la introducción de la metodología en la práctica pedagógica.

Entre los métodos estadísticos se utilizó la estadística descriptiva para corroborar las modificaciones de las dimensiones e indicadores de la variable operacional durante el pre-experimento. Se empleó el análisis de frecuencias y el cálculo porcentual. Se diseñaron tablas y gráficos que permitieron una mejor visualización de los resultados. También se utilizó el paquete SPSS versión 15.0.

Contribución a la teoría: se concreta en la fundamentación de la orientación del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología hacia su perfil profesional, que garantiza el carácter formativo, sistémico, sistemático y objetivo de este proceso para la integración de las acciones de mejora.

También en el establecimiento de un sistema conceptual que integra la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, la evaluación de la competencia didáctica de estos profesores y su nivel de perfeccionamiento. Se incluye además, la caracterización del perfil de la competencia didáctica de los profesores de Estomatología y la fundamentación pedagógica de las dimensiones e indicadores para su evaluación.

Aporte práctico: la metodología para el proceso de evaluación de la competencia didáctica orientada al perfil del profesor de Estomatología desde una perspectiva sistemática, sistémica, objetiva y formativa. Las guías de evaluación para el ejecutivo y de autoevaluación para los profesores de Estomatología.

Novedad científica: a partir de los fundamentos teóricos de la pedagogía general en el contexto de la educación médica se revela la concepción del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología orientada hacia su perfil profesional.

La tesis se estructura en: introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primer capítulo se presentan los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en la educación médica, con énfasis en la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología. En el segundo capítulo se refleja el diagnóstico realizado así como la fundamentación y presentación de la metodología que se propone. En el tercer capítulo se muestran los principales resultados del ejercicio de constatación en la práctica educativa. Al concluir la exposición de los tres capítulos se presentan las conclusiones, las recomendaciones y la bibliografía consultada. Se adjunta un cuerpo de anexos que contribuyeron al esclarecimiento de la investigación.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ACERCA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES PEDAGÓGICAS CON ÉNFASIS EN LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DE LOS PROFESORES DE LA CARRERA ESTOMATOLOGÍA

1. FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS ACERCA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES PEDAGÓGICAS CON ÉNFASIS EN LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DE LOS PROFESORES DE LA CARRERA ESTOMATOLOGÍA

El capítulo está formado por tres epígrafes, en ellos se realiza un análisis de los principales referentes teórico-metodológicos que se presentan en la literatura pedagógica en relación con el proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en la educación médica, con énfasis en la competencia didáctica, que permite comprender las posiciones de partida que se asumen y su contextualización en la carrera Estomatología, orientado hacia el perfil de estos profesores, así como la fundamentación para su perfeccionamiento.

1.1 El proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas. Su fundamentación en la educación médica

La evaluación puede considerarse como un proceso, vocablo que proviene del latín “precessus”, paso, avance, y se define como cambio lógico y consecuente del fenómeno; su transformación sistemática, sujeta a ley, en otro fenómeno (Rosental, M. y Ludin, L., 1981:376).

Históricamente, la evaluación como concepto ha tenido diversidad de acepciones, derivadas de las distintas teorías y modelos pedagógicos predominantes en un tiempo determinado, sin embargo, los principios generales de la evaluación educativa, en su enfoque contemporáneo, se establecen a partir de los trabajos de L.J. Cronbach (1963), quien afirma que esta debe orientarse a la búsqueda de información oportuna, válida, exacta, y su ulterior comunicación con el fin de propiciar una toma de decisiones encaminada a la mejora del proceso pedagógico.

M.S. Scriven (1967) propone que la evaluación educativa reconozca como finalidad la estimación del valor de la educación, con un carácter formativo y centrada en los procesos. Considera que debe constituir una estimación totalitaria del proceso pedagógico, detectar las deficiencias y propiciar su regulación

mediante acciones correctoras que contribuyan al perfeccionamiento. Introduce el diagnóstico inicial y sugiere concluir identificando las necesidades de mejora.

En diferentes regiones del mundo como Europa, América del Norte y América Latina, se realizaron estudios sobre la temática (Cronbach, 1963; Scriven, 1967; Stufflebeam, 1974; Kuh, 1981; Gimeno, 1992; Teichler 1992; Van Vught, 1993; Gago, 1994; Bruner, 1998; Quintanilla, 1999; López, 2002), estos autores coinciden en que la evaluación, la calidad y la acreditación están relacionadas entre sí, por lo que resulta difícil considerarlas de manera aislada.

Según R. Borroto y R.S. Salas (1999) la evaluación en la educación médica cubana está dirigida fundamentalmente hacia:

- La priorización de la evaluación de la competencia y el desempeño profesional.
- El incremento de la evaluación externa, por grupos de pares.
- La promoción y motivación del desarrollo profesional.
- La combinación de diferentes métodos, procedimientos y técnicas evaluativas, lo que asociado a la integración de una evaluación formativa con la acumulativa o final, permitan el desarrollo de un análisis cada vez más cualitativo de los resultados alcanzados.
- El incremento de la validez, confiabilidad y generalización de los instrumentos evaluativos a emplear.
- La necesidad de la interrelación e interacción entre la educación médica, la práctica médica y la organización de salud: la educación en el trabajo.

Una definición de evaluación educativa, que resulta aplicable en todos los niveles de la educación cubana, y que se asume en este trabajo, se concreta de la siguiente manera:

Es el proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable sobre cada una de las variables de contexto, insumo, proceso y producto que integran

la definición operacional asumida en el país, región o institución educativa de que se trate. La información así obtenida se utilizará para emitir juicios de valor acerca del estado de la calidad educativa, los que constituyen puntos de partida para la toma de decisiones para mejorar la actividad educativa valorada (Valdés, H., 2005:15).

P. Torres y otros (2008) refieren que a la evaluación educativa le son atribuibles tres funciones básicas: diagnosticar, valorar y mejorar.

- Al diagnosticar se emite una descripción de los principales logros y deficiencias identificadas, aunque se establezca una calificación final no se ofrece una explicación científica de las causas de los resultados.
- Al valorar se diagnostica el objeto evaluado, calificándolo, pero además se exploran las causas más probables de los resultados, superando en calidad al diagnóstico.
- Al mejorar, además de diagnosticar y valorar, se recomiendan medidas para modificar positivamente el objeto evaluado, de modo que la calificación se ve acompañada de propuestas concretas para su perfeccionamiento.

A partir de los criterios de los autores mencionados, se asumen los rasgos esenciales que deben caracterizar la evaluación educativa, los cuales pueden ser aplicables al proceso pedagógico que se desarrolla en las instituciones de la salud encargadas de la formación de los profesionales de este sector, de forma general y en particular, al proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas de los profesores responsables de este proceso formativo.

- Es un proceso sistemático.
- Presupone la emisión de un juicio de valor.
- Se sustenta en la información rigurosa, fiable y válida.
- Se encamina a la mejora y elevación de los niveles de desarrollo de la institución y los sujetos que forman parte de ella.

Según A. Martínez y otros (2008) existen propuestas para cambiar el enfoque de la actual evaluación para la acreditación de carreras médicas, en el sentido de evaluar no sólo la fortaleza de las instituciones y los planes de estudio de las carreras que debe acreditar, sino también las competencias profesionales de los egresados de dichas carreras. Sin embargo, se ha publicado muy poco respecto al proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas de los profesores que se desempeñan en la educación médica.

En todo el sistema educativo, si bien son muchas las correlaciones existentes entre cada uno de los elementos que inciden en él hay uno que ha sido objeto de evaluación durante muchísimos años: el profesor.

Los sistemas de evaluación docente en la educación superior en los distintos países han tomado múltiples formas. Hay diversos aspectos en los cuales difieren: el nivel de centralización o descentralización que tiene la evaluación, los propósitos que persigue, los instrumentos utilizados para evaluar, los marcos políticos en los que se insertan las evaluaciones docentes, los estándares en los que se basan, la frecuencia y obligatoriedad de la evaluación, los evaluadores que participan, y el uso de resultados y consecuencias que tienen (OECD, 2009,2013).

El análisis anterior demuestra la necesidad de evaluar a los profesores de la educación médica con instrumentos y criterios bien definidos que se correspondan con las características y concepciones de esta enseñanza, de manera que el proceso de evaluación ofrezca evidencias, que permitan la reflexión de la práctica educativa en este ámbito.

M. Pina y otros (2016) señalan que la práctica pedagógica muestra que se carece de un procedimiento que perfeccione desde las ciencias, la evaluación del profesor en las instituciones en la que se desempeña y en ocasiones, se revelan desde sus resultados un carácter punitivo.

En este marco se hace necesario el perfeccionamiento del proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas. La variable profesor como agente de cambio en el proceso de enseñanza- aprendizaje es de gran importancia en los

procesos actuales de transformación en las ciencias médicas, para lo cual hay que tener en cuenta las competencias profesionales pedagógicas, dentro de las cuales se encuentra la competencia didáctica.

La competencia es “un sistema de conocimientos, habilidades y valores que se movilizan en función de las necesidades individuales y sociales, así como de los motivos, intereses y actitudes del profesional, que permiten el desempeño satisfactorio en el ejercicio de la profesión; y que sólo puede ser evaluada a través del desempeño” (Añorga, J., 1995:50).

Desde 1996, la evaluación de la competencia y el desempeño de los profesionales de la Salud Pública estaban legislados por la Resolución Ministerial No. 142, emitida por el Ministerio de Salud Pública. Actualmente está en vigor la Resolución Ministerial No. 282/2014, la cual traza un plan de acciones para incrementar la calidad de los recursos humanos en el Sistema Nacional de Salud y lo que ella dispone sirve de base legal para evaluar las competencias profesionales y el desempeño de los profesionales del sistema que egresan de los centros de educación médica (MINSAP, 1996,2014).

Según S. Tobón (2006) las competencias son el enfoque educativo que está en el centro de la política universitaria de diversos países. También plantea que son la orientación fundamental de muchos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning de Latinoamérica. Además refiere que las competencias constituyen la base para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo.

R. Tejeda y otros (2009) señalan que el desempeño profesional se constituye en el modo de expresión por el profesional del desarrollo alcanzado en las competencias. Este término designa lo que en realidad el profesional hace y no lo que sabe hacer.

I. Guzmán y R. Marín (2011) expresan que si la competencia es el resultado de movilizar recursos mediante operaciones cognitivas complejas, su evaluación, implica el poder observar esa movilización expresada en desempeños. Este planteamiento obliga a fundamentar una evaluación de la competencia a partir de la observación de la multiplicidad de desempeños que se dan en los contextos de interacción pedagógica en el proceso de evaluación del profesor. En resumen, para determinar el nivel de competencia que un profesor posee, es necesario observar sus desempeños y hacer acopio de sus evidencias.

Se ha identificado el término competencia de diferentes maneras, desde la posición de la competitividad en el mercado laboral entre personas, pasando por asumirlo como aptitud (Bunk, 1994), como capacidad (Gonzci, 1996; Braslavsky, 1999; Perrenoud, 2004; Vargas, 2004), como configuración de la personalidad (Castellanos y otros, 2005), como habilidad (Pérez, 2007).

En esta investigación se concuerda con la definición de competencia aportada por B. Castellanos y otros (2005) quienes la consideran como:

(...) una configuración psicológica que integra determinados componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, en correspondencia con el modelo de desempeño socialmente construido en un contexto histórico concreto (Castellanos, B. y otros, 2005:106).

Poseer unas capacidades no significa ser competente, por lo que en esta investigación se asumen los análisis que realizan B. Castellanos y otros (2005) sustentados en los referentes teóricos de la escuela histórico-cultural, en cuanto a las diferencias existentes entre competencia y capacidad.

(...) en ambos casos se expresa de forma diferente la dialéctica de lo potencial y lo real: si la capacidad es potencialidad que puede llegar o no a convertirse en realidad y actualizarse, la competencia es realidad actualizada y se manifiesta en un comportamiento concreto en la acción (Castellanos, B. y otros, 2005:105).

El sujeto competente es aquel que ha desarrollado determinadas capacidades, así como otros contenidos, procesos y propiedades psíquicas, y los pone al servicio de un desempeño eficiente, movilizándolo todos sus recursos para ello. Esta es una condición esencial para establecer la distinción entre ambas categorías: "las capacidades no implican necesariamente una actuación eficiente en el desempeño de una actividad, mientras que las competencias sí" (Castellanos, B. y otros, 2005:105).

Según S. Tobón (2006) las competencias poseen cuatro características fundamentales, las cuales se asumen en esta investigación: son una actuación integral, buscan resolver problemas, se enfocan en el mejoramiento continuo y tienen como base el desempeño ético. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, teniendo en cuenta que se sitúan en un continuo, por lo que se hace referencia a grados de dominio en que estas se pueden ubicar (no se posee ni carece en términos absolutos).

La definición más aceptada mundialmente de competencia profesional es la de M.T Kane (1992) que plantea que es la "medida en la que una persona puede utilizar sus conocimientos, actitudes, aptitudes y buen juicio asociados a su profesión para poder desempeñarse de manera eficaz en todas las situaciones que correspondan al campo de su práctica profesional" (Kane, M.T., 1992:163).

Según J. Tejada (1999) la persona competente es aquella que realiza una actividad y lo hace con calidad, porque sabe actuar en determinadas situaciones y moviliza los recursos necesarios para lograrlo ya que las competencias solo son definibles en la acción.

Para V. González (2002) la competencia profesional se manifiesta en la calidad de la actuación profesional y garantiza un desempeño profesional responsable y eficiente. Se manifiesta en dos planos de expresión: un plano interno (reflexivo, vivencial) y un plano externo (conductual).

Existe una diversidad de clasificaciones de las competencias (Bunk ,1994; Levi-Leboyer, 1997; Iñigo y Sosa, 2003; Vargas, 2004; Tobón, 2006; Perdomo, 2007).

En esta investigación se asume la clasificación de competencia profesional del Sistema Nacional de Salud, según R. Salas y otros (2012b), la cual coincide con la tipología de competencias adoptada por el proyecto Alfa Tuning: competencias genéricas (aquellas que son generales o comunes a las actividades y funciones que integran su sistema de competencias) y competencias específicas (aquellas relacionadas con las especificidades de la actividad laboral).

Las competencias específicas se estructuran fundamentalmente en correspondencia con las funciones principales que comprenden la labor del profesional de la salud (o áreas de competencia) en su desempeño profesional. En el modelo del profesional de la salud están definidas cuatro funciones: la función asistencial y/o técnica, la función administrativa, la función investigativa y la función docente, de esta última se derivan las competencias profesionales pedagógicas y dentro de ellas, la competencia didáctica.

Muchas han sido las investigaciones desarrolladas sobre las competencias profesionales en la educación médica (Salas y otros, 1996, 1997, 2000, 2009, 2010, 2012b, 2013a, 2013b, 2013c, 2014b; Borroto y Salas, 1999, 2000; Soler y otros, 2003; Soler, 2004; Nogueira y otros, 2003; Nogueira, 2005; Manzo y otros, 2006; Urbina y otros, 2006, 2008; Tapia y otros, 2008; Mora y otros, 2009; Calatrava, 2010; Conde, 2010b, 2010c; San Juan y otros, 2010; González y Ortiz, 2011; Vicedo, 2011b; Oramas y otros, 2012, 2013; Pinilla-Roa, 2013a, 2013b, 2013c, 2014; Díaz, 2013; Sánchez y Cisterna, 2014; Trujillo y otros, 2014; Ortiz y otros, 2015; Vidal y otros, 2015; Vega, 2016; Castro y otros, 2017).

La mayoría de estos autores se han centrado en el análisis de la naturaleza de la educación bajo el enfoque de las competencias, pero no en la naturaleza de la práctica docente y la evaluación de las competencias como profesional de la educación. A pesar de que se refieren a la evaluación de las competencias profesionales, no enfatizan en las pedagógicas, ni en el perfeccionamiento del proceso evaluativo centrado en el perfil del profesor.

Si bien en la literatura consultada aparecen considerables referencias en relación con las tendencias y estrategias educativas para la educación médica, son escasas las respuestas científicas a la problemática del perfeccionamiento del proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en el contexto de la educación médica.

C. Soler (2003, 2004) realiza un análisis acerca de las competencias profesionales pedagógicas, su papel en la actividad académica así como su significación para el profesional y el estudiante, particularmente los que se desempeñan en la esfera de Tecnología de la Salud, pero no hace referencia a su evaluación.

En el caso de M. Nogueira y otros (2003, 2005), plantean que las competencias profesionales pedagógicas 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, introduciendo un sistema de clasificación:

- 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.

En este sistema de clasificación separan lo académico de lo didáctico, ya que en la competencia académica hace referencia al dominio de los contenidos propios de la asignatura, lo cual constituye un componente de la competencia didáctica, pues lo académico forma parte de lo didáctico. Además en la competencia didáctica se refiere a componentes personales y no personales, cuando deben ser personales y personalizados.

C. Mora y otros (2009) proponen acciones dirigidas a perfeccionar las competencias profesionales pedagógicas de los profesores, sustentada en una fuerte preparación metodológica, como una alternativa viable ante el reto de modelar la figura profesional del formador de los estomatólogos que requiere el Sistema Nacional de Salud, pero no reseña elementos acerca de la importancia del perfeccionamiento de la evaluación de esas competencias.

Las competencias profesionales pedagógicas de los profesores de la educación médica que propone R. Oramas y otros (2012, 2013) son: comunicativas, didácticas, gerenciales, investigativas, técnico-profesionales y trabajo político-ideológico, que abordan las exigencias socioculturales de este egresado y las necesidades del desempeño en el contexto de la carrera Medicina; definiendo para cada una de las competencias: conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y valores (ser) a desarrollar en los profesores de las ciencias médicas.

La competencia didáctica incluye: la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, la planificación de estrategias de aprendizaje, la elaboración de medios de enseñanza, el diseño del sistema de evaluación y la dirección del proceso de educación en el trabajo.

Se considera que las competencias comunicativas y de trabajo político-ideológico están implícitas en las demás competencias profesionales pedagógicas de los profesores en este ámbito.

R. Salas y otros (2013b) identifican y diseñan las competencias profesionales en el Sistema Nacional de Salud estableciendo un modelo para el registro de cada una. Cada competencia se desglosa en un conjunto de elementos de competencia. Se consideró necesario establecer como "área de competencia" cada una de las funciones establecidas para la especialidad médica. Las competencias se clasifican en genéricas y específicas. Las genéricas contemplan aquellas que son comunes a las diferentes áreas de competencias; mientras que las específicas se organizan para cada área funcional de competencia.

En el caso del área funcional docente o de educación médica, comprende las siguientes competencias: participa en el diseño y ejecución de programas educacionales de pregrado y posgrado, garantiza su propio desarrollo profesional que propicia la garantía de calidad del servicio (autosuperación), participa en el diseño y ejecución de programas de Educación para la Salud con la población.

Como se puede apreciar en el ámbito de la educación médica no existe un consenso con respecto al perfil de competencias profesionales pedagógicas que deben poseer los profesionales de la salud, lo cual dificulta su evaluación.

Los autores analizados en el marco de la teoría pedagógica general reseñan las siguientes consideraciones con respecto a esta temática:

En el modelo del profesional de la Educación elaborado por el Centro de Estudios Educativos y especialistas de las diferentes facultades del Instituto Superior Pedagógico “Enrique J. Varona”, se definen las competencias profesionales pedagógicas como:

Aquellas que permiten solucionar los problemas inherentes al proceso pedagógico en general y al proceso de enseñanza-aprendizaje en particular en el contexto de la comunidad educativa escolar y en correspondencia con el modelo del profesional de la educación, con el propósito de promover el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes (Castellanos, B. y otros, 2005:107).

Además establecen las competencias de acuerdo con las funciones, cualidades y tareas que son esenciales en el profesional de la educación: competencia didáctica, competencia para la orientación educativa, competencia para la investigación educativa, competencia para la comunicación educativa y competencia para la dirección educacional.

G. Achiong (2007) por su parte, en correspondencia con el modo de actuación del profesional de la educación, señala tres competencias profesionales pedagógicas fundamentales: la competencia didáctica, la competencia investigativa y la competencia de orientación educativa. Define la competencia didáctica como:

El perfil de actuación que le permite al profesional de la educación la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje a través de la proyección, ejecución y evaluación de estrategias didácticas eficaces en correspondencia con el modelo del profesional socialmente deseable (Achiong, G., 2007: 14)

Como se puede apreciar, los autores citados coinciden en la determinación de las competencias profesionales pedagógicas, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas con el tipo de profesional que se necesita y en correspondencia con las funciones que el profesor debe cumplir, como la docente metodológica, la orientadora y la investigativa, reconocidas por destacados estudiosos de la temática, (Addines, 2002; García, 2004; Recarey, 2004); lo que contribuye a dar respuesta a las tareas básicas de educar e instruir.

La competencia didáctica se corresponde con la función docente metodológica, la cual constituye la exteriorización de las propiedades inherentes a la dirección del aprendizaje escolar y se centra en las acciones generalizadoras relacionadas con el diagnóstico, planificación, ejecución, control y evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

El estudio realizado permitió establecer las competencias profesionales pedagógicas de los profesores de la educación médica: la competencia didáctica, la competencia para la orientación educativa, la competencia para la investigación educativa, la competencia para la dirección educacional, dado que resultan consecuente con la concepción del perfil y las funciones expresadas en el modelo del profesional de la salud.

Se coincide con N.L. Sarasa (2015) en que los profesores de la educación médica requieren de una preparación, básicamente en pedagogía general y después en educación médica, como forma concreta, así como en las didácticas particulares de su carrera y en las metodologías específicas de sus disciplinas y asignaturas. Estos elementos constituyen un requerimiento fundamental para la dirección del

proceso enseñanza-aprendizaje, y reclaman de un claustro de profesores con la debida competencia didáctica.

1.2 El proceso de evaluación de la competencia didáctica y sus particularidades en los profesores de la carrera Estomatología

El proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesor en la educación médica se convierte en pilar básico para lograr que la calidad del proceso enseñanza aprendizaje le permita al egresado desenvolverse con eficiencia en la resolución de los problemas que la sociedad le plantee.

Para algunos profesores, en este ámbito, lo importante es el dominio del contenido de la profesión, considerando que no es necesario adentrarse en el estudio de las ciencias pedagógicas para desempeñarse como tales y, de hecho, han privado a las universidades del desarrollo científico-pedagógico y de las teorías didácticas, con el consiguiente perjuicio para la formación de los profesionales de la salud y el desarrollo de la didáctica en la educación médica.

I. Parra (2004) define la competencia didáctica como una competencia del profesional de la educación que:

Permite la dirección sistémica y personalizada del proceso de enseñanza aprendizaje, desempeños flexibles e independientes, propicia el acceso de los educandos al contenido, la orientación proyectiva y la asunción de compromisos con el proceso y sus resultados en correspondencia con el modelo del profesional socialmente deseable (Parra, I., 2004:57).

Según plantean P. Rico y M. Silvestre (2006) el proceso de enseñanza aprendizaje ha sido históricamente caracterizado de formas diferentes, que van desde su identificación como proceso de enseñanza, con un marcado acento en el papel central del profesor como trasmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales en las que se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje como un todo integrado, en el cual se pone de relieve el papel protagónico del estudiante.

En este último enfoque se revela como característica determinante la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales, para que este proceso proporcione respuesta a las exigencias del aprendizaje de los conocimientos, del desarrollo intelectual y físico del futuro profesional de la salud y a la formación de un sistema de valores y principios éticos, para dar cumplimiento al encargo social de toda universidad médica: el mejoramiento del estado de salud de la población y la elevación de la excelencia en la satisfacción de los servicios.

Lo anterior requiere entender la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado, en el cual se pone al relieve las particularidades de cada una de las partes en su carácter de sistema y apropiarse de procedimientos, que guíen la actuación en el diagnóstico, planificación, ejecución, control y evaluación del aprendizaje (Hernández, T., 2010:32).

T. Miranda (2011) señala que la didáctica general sistematiza regularidades generales del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que las didácticas especiales estudian sus manifestaciones concretas en un contexto académico determinado, lo cual se pone de manifiesto en la carrera Estomatología.

Un rasgo distintivo de la carrera Estomatología es que cada año de la carrera tiene establecido sus misiones didácticas específicas. Desde el primer año se favorece un temprano encuentro de los estudiantes con los pacientes y los problemas de salud en los escenarios reales. Existe un activo protagonismo de los estudiantes y los profesores actúan como modelos profesionales a ser replicados, mientras orientan y dirigen el aprendizaje de estos.

Refiere M. Fugill (2005) que la docencia en la clínica estomatológica se realiza con grupos pequeños (6 a 10 estudiantes). La supervisión debe ser mayor por parte del profesor de la clínica puesto que se podría dar un conflicto entre lo que el estudiante necesita para aprender y la supervisión necesaria para evitar daños irreparables al paciente.

En opinión de C. Vergara y C. Zaror (2008) si el profesor conduce bien la actividad docente, logrará inducir en el estudiante la seguridad necesaria para enfrentar la terapia y la confianza en el paciente para someterse al tratamiento que realizará el estudiante.

El escenario de trabajo (clínicas estomatológicas, servicios y secciones de estomatología, así como en los servicios de Cirugía Maxilo Facial y/o Ortognática) es el escenario de formación, con el principio de aprender haciendo, y con la estructura en la que cada institución de salud es un área de formación de la universidad, y sus profesionales son a su vez los profesores (directivos, equipo básico de salud).

Teniendo en cuenta lo planteado por J.A Fernández (2012b), en la carrera Estomatología el sujeto (estomatólogo/estudiante) interactúa con el objeto de estudio (proceso salud enfermedad en el complejo buco-facial que se personifica en el paciente), con la finalidad de solucionar el problema (contradicción entre el estado de salud percibido por la persona y el estado deseado).

Para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje se parte de las situaciones de salud bucal prevalentes en la comunidad y los objetivos generales surgen de la práctica estomatológica-social. Cada problema de salud se convierte en un problema docente, de manera que el profesor debe considerar las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora en el desarrollo de su actividad docente.

E. Díaz Velis y R. Ramos (2013) señalan que un punto de referencia actual para la determinación del contenido de enseñanza lo constituyen las habilidades específicas de la profesión las cuales permiten que el estudiante se oriente en el modo de actuación profesional al seguir la lógica de la profesión y de la ciencia, mediante la selección y aplicación de sus métodos, técnicas, procedimientos y habilidades.

El primer enfrentamiento a un nuevo contenido, no necesariamente tiene que producirse en el plano teórico, sino en la práctica, lo que estimula en el estudiante

una contradicción entre un problema de salud presente y la necesidad de nuevos conocimientos para su solución.

Cada paciente es una situación nueva, debe ser investigado y el método de la ciencia es el que debe utilizarse. El método clínico no es más que el método científico aplicado al trabajo con los pacientes. El valor agregado consiste en la recuperación o mejoría de la salud del paciente o la población y el aprendizaje del sujeto (conocimientos, habilidades, actitudes, valores y modos de actuación).

El estudiante adquiere mayor responsabilidad durante el proceso enseñanza-aprendizaje en la medida en que se le orienta, junto a su grupo, resolver los problemas reales de salud bucal de la población. Su personalidad se transforma al interactuar con el paciente, que es una persona que siente, padece ante su problema de salud bucal y tiene una participación activa en este proceso, por lo que debe obtenerse su consentimiento informado.

El profesor orienta la actividad de manera que el estudiante “(...) logre una adecuada relación personal con el enfermo, que le inspire seguridad” (Díaz Velis, E. y Ramos, R., 2013: 37), y con sus familiares, por la importancia que reviste para su formación y para el éxito de la atención estomatológica. Los profesores son estomatólogos especialistas, en las diferentes especialidades, que laboran en la atención primaria y secundaria de salud. Ellos comparten su labor con la responsabilidad social de dirigir la transformación que debe alcanzar el estudiante.

La enseñanza del método clínico “(...) permite reconocer en los propios procedimientos que lo caracterizan como método de la profesión médica, a los procedimientos didácticos que lo caracterizan como método de enseñanza” (Corona, L. A. y Fonseca, M. A., 2009: 3). El profesor y los estudiantes harán uso de los métodos propios de la ciencia cual si fueran de enseñanza-aprendizaje.

El método clínico ocupa un lugar muy importante en la enseñanza de la Estomatología. A partir de lo planteado por L.A. Corona (2009,2010) los pasos de la enseñanza del método clínico como contenido y los procedimientos que se realizan usándolo como método de enseñanza forman parte de la didáctica

especial de la Estomatología y tienen como objetivo el desarrollo de competencias clínicas en el estudiante que le permitan identificar y dar solución a problemas reales de la práctica social del proceso salud-enfermedad.

Aunque se debe utilizar un sistema de métodos, “(...) la didáctica contemporánea reconoce la contribución que hacen los métodos problémicos al desarrollo de la independencia cognoscitiva y el pensamiento creador” (Morales, X., 2012: 37), aspectos esenciales para la enseñanza en la carrera Estomatología. Si la aplicación del método clínico es la conducta básica utilizada por el estomatólogo para la solución de los problemas de salud, los demás de la enseñanza-aprendizaje, también serán utilizados en apoyo.

La historia clínica es el documento que favorece la materialización de la didáctica del pensamiento clínico. Constituye la base del razonamiento clínico, que permite al estudiante desarrollar la independencia cognoscitiva, pues lo enseña a operar con habilidades lógicas a partir de la información recogida en el interrogatorio y el examen físico. Además lo ejercita en la búsqueda y recogida del dato primario pues entrena entre otras, sus habilidades comunicativas y relacionales. El método clínico requiere para su aplicación poder contar con su principal recurso: el individuo enfermo.

El medio de enseñanza permite aprovechar en mayor grado las funciones de los órganos sensoriales, y garantiza una mayor objetividad a la enseñanza, por supuesto que “el éxito del aprendizaje se incrementa cuando se utiliza el objeto real” (Díaz Velis, E. y Ramos, R., 2013: 10). En la carrera Estomatología se emplea al organismo vivo mediante situaciones reales, como medio de enseñanza fundamental, teniendo en cuenta la medular importancia que tiene el individuo como recurso para el aprendizaje en salud, que no puede ser sustituido por las diversas variantes de la simulación, aunque estas pueden ser un buen complemento propedéutico en el aprendizaje.

También se potencia el uso de los medios complementarios, como modelos de yeso, radiografías, fotos y otros, que reflejan el acontecer real de la atención

estomatológica en función de la solución del problema de salud bucal. Se incluye, además el uso de las TICs, como parte del nuevo modelo de sociedad sustentada en la informatización y el desarrollo acelerado del conocimiento, para mostrar las patologías menos frecuentes en la población.

El proceso evaluativo debe ser variado, sistemático, integral, diferenciado, lo cual implica valorar indicadores cognitivos, procedimentales y afectivo motivacionales en la identificación, interpretación y la solución de problemas de la profesión. Además debe tener un carácter orientador donde se combine la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, por lo que existe cambio de roles de los sujetos evaluador/evaluado.

Es característica de la carrera Estomatología la aplicación de los exámenes prácticos que comienzan a desarrollarse desde los años iniciales pero que predominan al final de la carrera.

J. Díaz (2013) señala que debe lograrse en las universidades médicas una evaluación formativa que es aquella que contribuye a la propia educación y desarrollo del estudiante, evaluación dirigida al proceso de aprendizaje y a los resultados del estudiante, a partir de su diagnóstico pedagógico inicial, por lo cual es personalizada y contextualizada a las situaciones de aprendizaje.

La educación en el trabajo es la forma de organización fundamental, es ideal para lograr diferentes niveles de relaciones interdisciplinarias, que permitan integrar los contenidos para la solución, mediante el método clínico, de problemas de la salud bucal. Entre las modalidades principales, en la carrera Estomatología, se encuentran la atención ambulatoria, la presentación del caso y su discusión diagnóstica.

La atención ambulatoria tiene como objetivo fundamental la educación del futuro profesional en la atención estomatológica integral en la consulta, "(...) valorando diferencias individuales y empleando en cada caso el método clínico, con una adecuada vinculación teórico-práctica." (Toledo, L., Ramos, I. y Espinosa, L., 2012: 8). En ella habrá una proyección hacia la formación de valores que

caracterizan la profesión, con énfasis en el humanismo, la responsabilidad y el ahorro de recursos. Se destacará, cuando sea oportuno, experiencias de la vida laboral del profesor.

La otra modalidad, presentación de casos y su discusión, tiene como objetivo desarrollar la habilidad de interpretar a partir de los datos identificados durante el interrogatorio y el examen físico, así como de los exámenes complementarios una vez realizado el diagnóstico presuntivo. Esta modalidad se puede realizar con casos reales o simulados, de manera que se discutan aquellas patologías menos frecuentes o necesitadas de exámenes complementarios específicos.

Según L.M. Pérez (2014a) ante cada persona o situación simulada, el estudiante se enfrenta a una situación nueva y peculiar, provocado por la variabilidad genética y ambiental. Esta característica constituye una potencialidad para el sistema de experiencias de la actividad creadora.

En opinión de N.L. Sarasa (2015) en estos contextos se requieren las herramientas de la didáctica general para dirigir la elaboración de objetivos, la determinación de contenidos, métodos, medios de enseñanza, formas organizativas y evaluación; pero los profesores deben tener un profundo dominio de los elementos que caracterizan la competencia didáctica para el desempeño en este ámbito, y poder cumplir con las particularidades de su proceso de enseñanza-aprendizaje, según F. Ilizástigui (1993):

- Su principio rector es la educación en el trabajo.
- Su método de enseñanza por antonomasia es el método clínico, que también forma parte de su contenido.
- Sus formas organizativas docentes rebasan las tradicionales, estas se ajustan al área de trabajo asistencial del profesional de la salud.
- Su medio de enseñanza fundamental es el hombre vivo, sano o enfermo, en el proceso de salud-enfermedad.

- Los procedimientos que se emplean en el ejercicio del método clínico, epidemiológico o clínico-epidemiológico y social son activos y mayoritariamente problémicos.
- Los problemas empleados para la enseñanza están basados en la resolución de dificultades emergentes más que como problemas predefinidos.
- La evaluación es eminentemente práctica.

Para el logro de tales propósitos es necesario que el profesor, en su desempeño, manifieste la competencia didáctica afín con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la profesión médica.

La evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología es un proceso complejo, que requiere como punto de partida la definición del perfil para que, centrado en este, establecer los instrumentos de medición que den cuenta de las evidencias de esta competencia, pero vista desde una perspectiva integral.

El perfil de competencia es “el conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad” (Galvis, R., 2007:49).

A partir de los análisis realizados por O. Maroto (2011), pero teniendo en cuenta las particularidades de los profesores de la carrera Estomatología así como la teoría de la didáctica general contextualizada en la didáctica de las ciencias médicas la autora de esta investigación establece el perfil de competencia didáctica para los profesores de la carrera Estomatología (Anexo 1).

El viceministerio de docencia e investigaciones del Ministerio de Salud Pública de Cuba, inició los estudios de la evaluación de la competencia y el desempeño profesional, a partir de la realización de cuatro talleres nacionales entre 1992 al 1997, con la participación de asesores de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y de instituciones académicas extranjeras (canadiense y guatemalteca) los cuales estuvieron

centrados inicialmente, en la determinación de: ¿Por qué, para qué y qué elementos evaluar? (Salas, R., 2010:391).

El eje fundamental del modelo cubano para el análisis y evaluación de la calidad de la educación y práctica médica es la evaluación de la competencia y el desempeño profesional, a nivel del pregrado, especialización y superación profesional permanente; donde adquiere un papel relevante el enfoque sistémico e integral de la evaluación formativa, certificativa y la recertificación en la formación y desarrollo de los recursos humanos y como ello influye de manera decisiva en la calidad de la atención en salud que se brinda a la población.

La evaluación de la competencia didáctica en la carrera Estomatología se compone de indicadores cuya base son los aspectos más externos del desempeño, tales como: puntualidad, asistencia, preparación de las clases, entrega de documentos en plazos establecidos, preparación y actualización del profesor, participación en diversas actividades. De esta manera la evaluación se constituye en un acto que niega lo fundamental del proceso; elemento que se agrava más cuando no existe un consenso acerca de los criterios que se aproximen a una perspectiva teórica sobre la competencia didáctica en este contexto, lo que dificulta la claridad sobre el objeto de evaluación.

En esta investigación se asume la teoría de la evaluación educativa, que según P. Torres y otros (2009), es la evaluación de los procesos (en este caso la evaluación de un proceso de evaluación). Al perfeccionar el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, se incide en dicha competencia, ya que para perfeccionar el proceso hay que evaluar bien la competencia didáctica.

Si no existe un instrumento para medir la competencia didáctica de manera científica, una propuesta metodológica fundamentada científicamente, entonces hay que crear un aparato instrumental para la evaluación de la competencia didáctica con una base científica, fundamentándolo desde la ciencia, que no es el

problema de este estudio, puesto que el problema científico, lo cual lleva al objeto de estudio es el proceso de evaluación.

No obstante es parte del proceso evaluativo determinar las dimensiones e indicadores de la competencia didáctica lo cual conduce al perfeccionamiento de este proceso. Para perfeccionar el proceso evaluativo hay que ver el cómo se evalúa y eso implica el qué se evalúa. Según B. Conde (2011) se trata de dos momentos diferentes que requieren de una gran abstracción mental pero constituyen la verdadera garantía de calidad de la evaluación de procesos evaluativos.

Sin lugar a dudas las consideraciones anteriores relacionadas con la caracterización de la competencia didáctica en este contexto sirven como base para proponer una metodología que contribuya a perfeccionar el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

1.3 El perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología

Los fundamentos teórico-metodológicos estudiados constituyen importantes referentes para sustentar las dimensiones e indicadores del perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica, desde la teoría de la pedagogía general en el contexto de la educación médica, orientado hacia el perfil de los profesores de la carrera Estomatología.

El término perfeccionamiento, asumido en la investigación y coincidiendo con H. Calderón (2015), se consideró como la acción y efecto de perfeccionar y este a su vez es acabar una obra por completo y con mayor grado de perfección. Hacer una cosa mejor o más perfecta, completar los requisitos de un hecho, en especial de un proceso, para que tenga plena fuerza el resultado logrado.

Un paso previo a la evaluación es obviamente, la definición y especificación de la competencia a evaluar a partir de los fundamentos teóricos de la contextualización

en la educación médica y en correspondencia con las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera Estomatología.

La autora define la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología como: “el dominio de los conocimientos didácticos relacionados con el cómo enseñar en el contexto de la educación médica, en el saber actuar con los procedimientos para la planificación, organización, ejecución y control del proceso enseñanza-aprendizaje, centrado en la aplicación del método clínico como contenido y método de la asignatura, mediante desempeños flexibles e independientes y un elevado compromiso ético para formar profesionales que participen activa y creadoramente en la transformación de los problemas de salud buco-facial, desde una perspectiva integral, en correspondencia con el modelo del profesional que la sociedad demanda”.

En relación con las ideas precedentes se reflexiona acerca de las características que debe tener el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de Estomatología para que propicie la mejora.

El proceso de evaluación de la competencia didáctica no se da de manera abrupta, es gradual y constituye un proceso pleno de contradicciones en el que se producen avances, retrocesos y en el que se pueden operar saltos. Generalmente es una aproximación al grado de dominio alcanzado en un momento determinado y de ninguna manera una medición exacta de su consecución por el profesor.

El carácter sistémico del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología se expresa en los vínculos e interacciones que se establecen entre los componentes y las etapas en que se estructura el proceso evaluador, lo que permite mostrar sus resultados integrados en función de una base histórico concreta, con la participación activa y protagónica del profesor y asumiendo la autoevaluación con enfoque globalizador.

Entre los componentes del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología se incluyen los agentes participantes: estudiantes, profesores, ejecutivos; y las agencias involucradas: Universidad de

Ciencias Médicas, clínicas estomatológicas, hospitales y policlínicos. Las etapas que conforman su estructura interna se corresponden con la secuencia resultante de: búsqueda de información válida y fiable, análisis de datos, emisión de juicios de valor y toma de decisiones orientadas al perfeccionamiento.

El proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología debe tener un carácter de sistema ya que presenta una serie de propiedades definidas en la Teoría General de los Sistemas por N. De Armas (2004) como son la totalidad, la centralización, la complejidad, la jerarquización, la adaptabilidad y la integración.

El proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología posee una naturaleza totalizadora ya que muestra el resultado alcanzado (Perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica) y el proceso seguido para obtenerlo (la metodología). El comportamiento y la expresión de cada uno de sus elementos repercuten y es afectado por los demás.

En este proceso evaluativo las relaciones que se establecen entre evaluados y evaluadores alcanzan una función rectora. Sin embargo en el contexto de la autoevaluación cada uno de ellos puede desempeñarse indistintamente como evaluador o evaluado, dada su finalidad formativa.

El proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología se torna un proceso complejo y dinámico. La interacción con su medio, la educación médica y la atención estomatológica, así como su identidad dinámica sólo se conservan a través de las múltiples relaciones de sus elementos con el medio y sus especificidades, del cual se nutren y al que también influyen y modifican.

La jerarquización permite el ordenamiento de los componentes del sistema de acuerdo con un principio a partir del cual se establece cuáles son los subsistemas y cuáles los elementos. Los subsistemas se dan en la cultura de la evaluación de los agentes no como un momento previo sino con un carácter sistémico y

sistemático desde las acciones de preparación para la organización del proceso y el aparato instrumental que sirve de soporte metodológico para elevar la objetividad, por lo que ambos favorecen la obtención de datos válidos y confiables para diseñar y aplicar la evaluación.

Los elementos esenciales del proceso de evaluación de la competencia didáctica lo componen los agentes participantes: los ejecutivos, quienes organizan y dirigen el proceso, los profesores como protagonistas del proceso y los estudiantes como fuente de obtención de información. Además el sistema de métodos, técnicas e instrumentos, como vía fundamental para la elaboración de información sobre la competencia didáctica de los profesores, el perfil de competencia didáctica, como objeto de evaluación y el plan de desarrollo individual.

El desarrollo de la competencia didáctica requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos que son los resultados esperados (evidencias), ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. El perfil constituye un elemento de referencia para los profesores de la carrera Estomatología, el punto de partida para definir los niveles de logro de la competencia didáctica y los procesos de capacitación y superación.

La adaptabilidad es la propiedad que tiene el sistema de modificar sus estados, procesos o características de acuerdo con las modificaciones que sufre el contexto, lo que explica la posibilidad de implementar el proceso evaluativo de una manera flexible en correspondencia con las particularidades propias de los profesores y las transformaciones en la carrera de Estomatología.

El perfil del profesor de Estomatología presenta características diferentes por lo que es necesario diseñar una herramienta de evaluación que permita obtener una retroalimentación más fiable y brindar información para reflexionar sobre la práctica educativa, estableciendo los criterios evaluativos en este contexto.

El perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, orientado hacia un perfil, permitirá corregir

los errores del proceso y su repercusión será mayor en el mejoramiento de la atención estomatológica a la población, dado que la calidad de la atención en salud está relacionada con el nivel de competencia y desempeño profesional de los profesores que laboran en las instituciones de la educación médica.

El proceso evaluativo no puede descontextualizarse de la realidad social en que tiene lugar la educación médica y la atención estomatológica, que determinan los fines y las prioridades de dicho proceso, de ahí la necesidad del constante reajuste al plan de desarrollo individual, el seguimiento al portafolio, a los ejercicios de rendimiento académico por su valor para la recolección de la información. La adaptabilidad es un continuo proceso de aprendizaje y de auto-organización.

La integración expresa que un cambio producido en uno de sus subsistemas produce cambios en los demás y en el sistema como un todo. En este proceso hay que tener en cuenta las relaciones que se establecen entre los agentes participantes puesto que indudablemente aparecen contradicciones que desde el punto de vista dialéctico son fuente del desarrollo, pero que deben ser reveladas durante el proceso evaluativo para buscar las soluciones orientadas a la mejora.

Los indicadores que se incluyen para evaluar la competencia didáctica, a pesar de estar declarados individualmente presentan nexos indispensables. La competencia didáctica en este contexto implica la planificación, organización, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje. Una adecuada planificación facilita el logro de las restantes funciones.

La organización precisa, a su vez, lo planificado y favorece la ejecución y el control. En la ejecución, como función donde se concreta y materializa el proceso de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, se ponen de manifiesto los logros obtenidos en las dos funciones anteriores, a la vez permite realizar el control y la evaluación de todas las acciones realizadas y decisiones tomadas.

Una función condiciona la otra, se diferencian en su contenido, revelado en los procesos específicos con que se relacionan cada una de ellas, que marcan su

autonomía e identidad, pero todas se integran en la dirección del proceso enseñanza aprendizaje.

El proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de Estomatología debe tener un carácter sistemático, donde se manifiesta la concatenación lógica, metodológica y temporal entre las diferentes etapas que lo conforman.

Es un proceso continuo e integral que expresa el desarrollo de los profesores mediante la autoevaluación, siempre comparada con los criterios evaluativos del resto de los agentes, que se traduce en una permanente preocupación por la mejora y el perfeccionamiento constante de la competencia didáctica.

El carácter sistemático de la evaluación implica planificar y organizar el proceso, desarrollar las actividades necesarias para recolectar y valorar la información de forma metódica y estructurada, y hacer seguimiento a los compromisos que se deriven de la evaluación, para saber si estos tuvieron efectos positivos en la competencia didáctica del evaluado. Estas condiciones garantizan rigor en el proceso, y repercuten por lo tanto sobre su objetividad.

La evaluación como proceso sistemático incluye determinar lo que funcionará como insumo al planear y organizar la evaluación, además, determinar lo que funcionará como mecanismo de conversión o proceso, que tiene que ver con la evaluación formativa, en la cual adquiere gran importancia la sistematización de instrumentos que ayuden a las valoraciones. Todas estas etapas deben estar guiadas por procesos de retroalimentación de manera constante.

El proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología se debe distinguir por su carácter objetivo. S.B. Bacharach (1983) señala que es difícil conseguir un proceso de evaluación objetivo en la educación, pues no es la simple aplicación técnica de un conjunto de procedimientos claramente definidos, para actuar ante problemas claros y predecibles, sino que implica el ejercicio de la razón para seleccionar soluciones

alternativas en situaciones inherentemente inciertas, por lo que resulta necesario reconocer la naturaleza subjetiva del proceso de evaluación de los profesores.

El principio dialéctico de la objetividad fundamenta la existencia de los objetos y fenómenos fuera de la conciencia de los hombres. En la evaluación educativa según J.M. Remedios (2005) este principio se manifiesta, entre otros aspectos, en la obtención de datos válidos y fiables. Disponer de indicadores pertinentes permite la adopción de métodos y procedimientos evaluativos objetivos, así como el diseño de instrumentos caracterizados por la garantía de validez y fiabilidad en los datos obtenidos a partir de su aplicación.

Para garantizar la validez y confiabilidad de los datos, además de realizar una correcta selección de los indicadores, métodos, técnicas e instrumentos, es necesario comprometer y responsabilizar en el proceso evaluativo a todos los agentes coactuantes pues la reflexión y el consenso colectivo asegurarán la implicación de todos y emergerán criterios consensuados de cómo debe realizarse la evaluación de la competencia didáctica.

Los instrumentos deben propiciar la confiabilidad y validez de los datos, atendiendo a las variables y a los indicadores de cada una de ellas. La confiabilidad de un instrumento se refiere “al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados” [...] “la validez, al grado en que un instrumento mide la variable que pretende medir” (Hernández, R. y otros, 2008: 246).

El carácter formativo del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología se debe fortalecer en la medida en que sus resultados se emplean con el propósito de ayudar a todos los agentes participantes y, especialmente, al profesor, para perfeccionar su actuación. Ello favorece el compromiso de los evaluados con la búsqueda de información objetiva, emisión de juicios de valor y toma de decisiones.

Como expresión del carácter formativo, la autoevaluación debe motivar a los agentes implicados a reflexionar sobre su actuación, brinda confianza, genera

compromiso con el cambio y permite que los propios evaluados decidan sobre las acciones correctivas a emprender.

Según G.D. Bailey (1981) la autoevaluación es asumida con el propósito de conducir de manera “global” el proceso de evaluación, siempre y cuando se concrete una visión filosófica como base de la autoevaluación; se identifique correctamente el comportamiento pedagógico mediante comparación de la realidad con el patrón deseable, se recolecte información válida y fiable utilizando una combinación de métodos y procedimientos entre los que no debiera faltar la observación, se logre la participación de todos los agentes involucrados y se concluya con la adopción de acciones para la mejora.

La autoevaluación, como enfoque global, tiene la ventaja de permitir a los agentes coactuantes implementar de manera autónoma el proceso evaluativo, lo que genera un compromiso compartido con las acciones de mejora. J.M. Escudero (2002) considera, por tanto, que la autoevaluación debe orientarse a la mejora de la práctica educativa, lo que supone una actitud, disposición y habilidad para legitimar, en términos de valor, las propuestas de cambio, ajustarlas a las propias situaciones y contextos, y reconstruirlas desde la acción reflexiva y crítica.

Refiere E. Mena (2004) que en la evaluación educativa, la autoevaluación se proyecta en dos dimensiones. En su dimensión institucional, la autoevaluación se convierte en un autoestudio que permite a la universidad reflexionar sobre su desempeño y dar respuesta a intereses de la sociedad. En cuanto a la dimensión personalológica o individual, la autoevaluación deviene fuente de transformación de la personalidad al condicionar el marco psicológico necesario para la mejora constante, lo que se explica a partir de las relaciones que se establecen con la autovaloración, la autorregulación y la autoeducación.

Algunos estudios señalan (González y otros, 1995; Mena, 2004) que la autoevaluación guarda estrecha relación con la autovaloración, entendida ésta como formación motivacional compleja de la personalidad que permite al sujeto tomar conciencia de sus valores, capacidades, necesidades, motivaciones,

actuación y actitud ante los demás y ante sí mismo. En la estructuración de la personalidad, la autovaloración se diferencia desde el punto de vista psicológico en dos planos o funciones: la función valorativa y la función reguladora.

La función valorativa ubica la autovaloración como autoconocimiento del sujeto, dado por el conjunto de ideas y valoraciones que tiene sobre las particularidades, rasgos y capacidades que lo distinguen. La función reguladora se expresa en la regulación de la conducta, lo que no se limita a conocer sus deficiencias sino que además, determina la adopción de las medidas necesarias para su erradicación.

Según E. Mena (2004) la autovaloración sirve de base a la autorregulación, caracterizada como el nivel superior de desarrollo de la personalidad. Se produce así la autoeducación como vía para el perfeccionamiento. Estos conocimientos, extrapolados desde la psicología a la pedagogía explican las potencialidades de la autoevaluación para el desarrollo personal y profesional de los individuos, así como para el propio proceso evaluativo, orientado hacia la mejora, la autoeducación y la metacognición.

Refiere J.F. Lukas y otros (2009) que una de sus ventajas radica en la posibilidad de integrar a su favor otras formas de evaluación interna como la coevaluación y la heteroevaluación, e incluso procedimientos de evaluación externa, lo que potencia sus resultados. Se pretende que mediante la autoevaluación los profesores autorreflexionen sobre su actuación, se autovaloren y autocritiquen.

La coevaluación introduce a otros colegas como mediadores de la autoevaluación y favorece una revisión del proceso y sus resultados por compañeros de la propia institución; “los evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente” (Torres, P. y otros, 2009:27).

La heteroevaluación complementa y completa la autoevaluación. Esta tiene que conducir a una coevaluación en la que se construya el patrón grupal. Quedarse en la coevaluación convierte en estático ese patrón grupal y no permite que este constituya un nivel de referencia dinámico y ascendente.

Con la autoevaluación el patrón grupal entra en contradicción con los patrones individuales tanto del evaluador como de los evaluados, entonces la autoevaluación se convierte en un proceso en el que el razonamiento desarrollado por evaluado y evaluador, a partir de los juicios alcanzados en ese momento, permite reconocer en cada uno la transformación que tiene que hacer, las nuevas metas que se tiene que trazar, y ello necesariamente conlleva a elevar el patrón de cada evaluado y a que el evaluador precise cómo elevar el patrón grupal.

La autoevaluación es por tanto lo que propicia el ascenso del patrón grupal. En este caso el desarrollo de la competencia didáctica. Ello conduce a una nueva heteroevaluación a partir de la autoevaluación de cada sujeto, pero ahora desde un patrón más alto, más cercano a los propósitos trazados por el evaluador, repitiéndose el ciclo de coevaluación y autoevaluación.

Desde esta perspectiva expresa N. Trujillo (2007) que se aprovecharán en primera instancia los recursos individuales para la autotransformación, los criterios y sugerencias de los evaluadores externos se aceptarán de manera más positiva y podrán tomarse como punto de partida las consideraciones emitidas por el propio profesor, lo que propicia a su vez el desarrollo de una cultura de la evaluación, la cual incluye:

El conjunto de significaciones que le atribuyen los agentes educativos (educadores, ejecutivos, educandos, familiares e investigadores) a la evaluación educativa (...) como resultado del proceso educativo en condiciones histórico - sociales concretas y que se evidencian a través de conocimientos y actitudes para con ella” (Torres, P. 2010:1).

Según A. Ferrández (2012) considerar la autoevaluación como instrumento de mejora supone visualizarla como un instrumento de reflexión y análisis en la práctica, así como de desarrollo profesional e institucional. Ambos, autoevaluación y mejora, son dos momentos de un mismo proceso, lo que significa que deben estar íntimamente relacionados.

El desarrollo profesional y personal significa crecimiento, cambio, mejora y adecuación en relación con el propio conocimiento y con las actitudes en y sobre la competencia didáctica, buscando el equilibrio entre las necesidades de desarrollo profesional y las necesidades organizativas, institucionales y sociales.

Así, se entiende que la justificación última de cualquier proceso evaluativo, desde la perspectiva social, es la mejora de la calidad de la enseñanza, pero ésta pasa por otros ámbitos, como el desarrollo individual y colectivo del profesor. Se debe desligar de cualquier intento de fiscalización y penalización, intentando valorar los diversos elementos del proceso educativo con el principal objetivo de informar al propio proceso de las condiciones para su transformación y mejora.

En esta investigación se asume la teoría marxista leninista y su método dialéctico materialista, íntimamente vinculado a lo más avanzado del pensamiento pedagógico cubano representado por el ideario martiano, para determinar los elementos constitutivos del objeto de estudio y ofrecer ideas para explicar la concepción del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, pues concibe al hombre no solo como individuo que asimila la realidad, sino como su ente transformador, al considerar al profesor en el proceso evaluativo como un agente transformador de su actuación.

Refieren H. Valdés y F. Pérez (1999a) que es necesario concebir el proceso evaluativo como un sistema permanente y complejo de comunicación y acción entre ejecutivos y profesores, que no se presenta como un dispositivo que actúa sobre el evaluado, sino como una relación humana que penetra en el proceso de construcción del resultado a través del sujeto.

Este sistema de relaciones se manifiesta en la unidad funcional que surge entre lo cognitivo-afectivo y el sentido personal que asume el evaluado en el cumplimiento de la tarea. Esta unidad funcional entre lo cognitivo y lo afectivo se manifiesta en las etapas de la evaluación, donde el sujeto moviliza los recursos internos para lograr ejecutar dicha competencia con calidad en las diferentes funciones que debe desempeñar en la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje. Es

necesario resaltar que este proceso es posible siempre y cuando exista, en el profesional evaluado, el compromiso y la responsabilidad social.

Se concluye señalando que la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología se define como “un proceso sistémico, sistemático, de obtención de datos válidos y fiables con relación a conocimientos, habilidades y actitudes para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de formar profesionales en correspondencia con las situaciones de salud bucal prevalentes en la comunidad, teniendo en cuenta las didácticas particulares de sus disciplinas y asignaturas; para la adopción de acciones orientadas en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología, incentivando el autodesarrollo”.

Las características del proceso evaluativo de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología desde una perspectiva objetiva, sistemática, formativa y sistémica debe propiciar que el profesor, en unión con los demás agentes participantes, construya y reconstruya sus saberes como forma de fomentar y favorecer su perfeccionamiento. Se distingue por el protagonismo asumido por los agentes participantes y especialmente por el profesor, a la vez que favorece la reflexión sobre su propio accionar con un propósito de innovación y perfeccionamiento continuo.

Conclusiones del capítulo

El análisis de los referentes teórico-metodológicos correspondientes al proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas, contextualizados en la didáctica de las ciencias médicas y con orientación hacia el perfil de los profesores en la carrera Estomatología, admite una aproximación científicamente documentada para precisar los principales aspectos a tener en cuenta en el perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera.

2. PRINCIPALES RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO. PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DE LOS PROFESORES DE LA CARRERA ESTOMATOLOGÍA

2. PRINCIPALES RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO. PRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DE LOS PROFESORES DE LA CARRERA ESTOMATOLOGÍA

El capítulo está compuesto por dos epígrafes: en el primero se presentan los resultados de la determinación del estado actual del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología y en el segundo se propone una metodología que instrumenta el nuevo conocimiento construido y orienta sobre cómo se debe proceder en el proceso de evaluación de dicha competencia.

2.1 Diagnóstico del estado actual del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología

Se realizó un diagnóstico del proceso de evaluación de los profesores de la carrera Estomatología en el curso 2012-2013. Además incluye la totalidad de ejecutivos (tres) y profesores (65) de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández” de Sancti-Spíritus que coparticiparon en este proceso evaluativo.

Respecto a los profesores, dos tienen categoría de Profesor Titular (3,07 %), 47 con categoría de Profesor Auxiliar (72,31%), 13 con categoría de Asistente (20%) y tres con categoría docente transitoria de Instructor (4,62%). En cuanto a los ejecutivos, quedó conformada por la jefa de departamento, jefa del colectivo de la carrera de Estomatología y la metodóloga de la carrera, las tres con categoría de Profesor Auxiliar, Máster y Especialista de II grado.

Para la determinación del estado actual del problema, en la población objeto de estudio se aplicaron los siguientes métodos de investigación.

- Observación científica: se utilizó una guía de observación (Anexo 2) al proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.
- Entrevista: se aplicó una guía de entrevista a los ejecutivos (Anexo 3).
- Encuesta: se utilizó un cuestionario para los profesores de la carrera Estomatología (Anexo 4).
- Análisis de documentos: se consultaron los documentos normativos referidos al proceso de evaluación de la competencia didáctica en la educación médica (Anexo 5).

Después de aplicados los instrumentos se obtuvieron los resultados siguientes:

Para la observación de actividades relacionadas con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández” se recurrió a una escala con los niveles alto, medio y bajo para el análisis cualitativo de los aspectos de la guía de observación (Anexo 2).

Los resultados de la observación a las sesiones de conciliación de los planes individuales y al análisis colectivo de las evaluaciones, se reflejan en el anexo 2. Estos demuestran que, en la mayoría de los aspectos observados, predominó el nivel bajo de la escala utilizada. Se observaron 5 sesiones de trabajo en las que se realizaron análisis colectivos de evaluaciones en los cortes parciales y finales.

Se observaron diez sesiones de conciliación del plan de desarrollo individual las cuales se centraron en los resultados del trabajo docente, como consecuencia de la estrecha concepción que se tiene de la competencia didáctica, limitándose al número de programas y horas clases a impartir y a la participación en actividades metodológicas. Resulta insuficiente la referencia a la motivación profesional y a la concepción didáctica de la clase en la educación médica.

La evaluación está más orientada a determinar las acciones realizadas por el profesor y la medida en que cumple o no los compromisos contraídos en su plan de desarrollo individual, por lo que los análisis que se realizan poseen una

orientación sumativa, pues no precisan con exactitud las limitaciones y potencialidades para la orientación hacia la mejora.

Es escasa la evidencia de un proceso de evaluación de reflexión crítica, involucrando y comprometiendo a todos los participantes e instancias implicados en las decisiones de qué evaluar, para qué evaluar y cómo evaluar, así como qué usos se dará a la información que se obtiene. El proceso evaluativo no está orientado hacia el perfil del profesor de Estomatología.

No se pudo comprobar la existencia de una clara concepción del perfil de competencia didáctica, ya que no existe dominio de los indicadores a tener en cuenta tanto en evaluados como en evaluadores, de este modo, resulta limitada la validez y confiabilidad en la obtención y procesamiento de la información resultante en el proceso de evaluación de la competencia didáctica.

Es pobre el rol protagónico asumido por los evaluados en la conciliación del plan individual y su orientación a la mejora. No son creadores y protagonistas del proceso evaluativo ya que su participación se restringe a la valoración que realizan de las acciones desarrolladas o a la presentación de resultados de su actividad.

El análisis de la información resultante de la entrevista a ejecutivos (Anexo 3) y la encuesta a profesores (Anexo 4) posibilitó determinar regularidades esenciales, las cuales se comentan a continuación:

Se aplicó una guía de entrevista (Anexo 3) con el objetivo de constatar el criterio de los ejecutivos en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

Los ejecutivos consideran que no se logra todavía el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores, ya que resulta asistemático, finalista y no existe una interacción constante entre todos sus componentes.

Refieren que las etapas de la evaluación son: preparación del proceso, el control y recogida de datos, la autoevaluación y la comunicación. No tienen en cuenta la retroalimentación, ni la realización del plan de mejora.

Respecto a los elementos a tener en cuenta para la evaluación de la competencia didáctica de los profesores los ejecutivos señalaron la calidad de las clases, el dominio por parte del profesor de los contenidos de la asignatura, el alcance de los objetivos del año y las características de la planificación didáctica de la clase, la utilización eficiente de los medios de enseñanza, la orientación y control de la tarea docente, el dominio del contenido y de las potencialidades educativas de la clase que imparte, así como los vínculos entre asignaturas, la selección adecuada de los métodos y procedimientos que emplea el profesor en la dirección del proceso, las acciones de control, autocontrol y evaluación realizadas, la preparación de la asignatura, la elaboración de materiales de apoyo a la docencia y los resultados del aprendizaje en sus estudiantes.

Un solo ejecutivo se refirió a la participación en las diferentes formas de trabajo metodológico y dos, al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). No se hizo alusión a aspectos relacionados con el desarrollo de una cultura de la evaluación de la competencia didáctica de los evaluados, el consenso acerca del desempeño esperado y de las vías que se utilizarán para la obtención de la información, el protagonismo de los evaluados en el proceso, el uso de métodos que aseguren la validez de la información resultante.

Las vías que utilizan los ejecutivos para la obtención de información en el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores, por orden de prioridad, fueron los resultados de los controles a clases, la autoevaluación del profesor, la opinión de los colegas, el control a los expedientes de las asignaturas, la opinión de los estudiantes.

Se hace escasa referencia al uso de los despachos metodológicos, la autopreparación del profesor, la comprobación de conocimiento, la revisión del producto de la actividad de los estudiantes, el cumplimiento de las orientaciones establecidas en las actividades metodológicas, el control del plan individual por etapas establecidas, en resumen dejan de reseñar aspectos que determinan la efectividad en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje y su impacto.

En cuanto a la participación, los ejecutivos consideran que, a pesar de que los profesores deben ser protagonistas en el proceso de evaluación de la competencia didáctica, todavía no se logra que sean sujetos activos, de modo que determinen sus potencialidades, debilidades y fortalezas. Estas limitaciones de los profesores se hacen extensivas a su participación en la planificación del proceso evaluativo y su orientación a la mejora, ya que no son consideradas por los ejecutivos como fases en las cuales deben participar los profesores.

La información obtenida la utilizan fundamentalmente para dar los resultados y categorías de la evaluación, señalar dificultades, pero no se corresponden las acciones de mejora con la totalidad de los señalamientos declarados. No proponen modificaciones al proceso de evaluación de la competencia didáctica.

Con la aplicación de este instrumento se pudo constatar que los ejecutivos presentan limitaciones en su preparación para llevar a cabo el proceso de evaluación de la competencia didáctica, en relación con las etapas, elementos, vías, participación de los profesores en la obtención de información que deben tener en cuenta para lograr la implementación de un proceso que garantice su carácter sistemático, sistémico, objetivo y formativo.

Se aplicó un cuestionario (Anexo 4) con el objetivo de constatar el criterio de los profesores en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica. Luego de su aplicación, se tabularon los resultados (Anexo 4), los que se comentan a continuación:

Los profesores, aunque consideran que han tenido participación en el proceso de evaluación de la competencia didáctica, están inconformes, ya que no alcanzan un papel protagónico en este proceso, el cual debe perfeccionarse para que constituya un estímulo para el autoperfeccionamiento constante.

Los profesores coinciden con los ejecutivos en cuanto a los contenidos y las vías para evaluar la competencia didáctica, destacándose el cumplimiento de los planes de estudio y programas de la asignatura, así como los resultados de los controles a clases y la evaluación profesoral.

De los 65 profesores encuestados el 64.62% (42 profesores) afirma que se dispone de métodos, técnicas e instrumentos para la obtención de la información en el proceso de evaluación de la competencia didáctica, aunque no logran mencionar cuáles son, solo tres profesores (4,62 %) señalan la entrevista. El 53.85% de ellos (35 profesores) refiere que sí se tiene en cuenta la opinión de los estudiantes, a través de la aplicación de encuestas.

Señala el 69.23% de los profesores (45) que no se le ofrecen indicaciones sobre cómo perfeccionar la competencia didáctica y argumentan que, en ocasiones, hay falta de control de los ejecutivos o falta de crítica del profesor, no coinciden los criterios del profesor y del directivo acerca del perfil de la competencia didáctica, en la mayoría de las veces.

Se pone de manifiesto la escasa proyección del proceso evaluativo hacia la mejora y la falta de claridad para precisar las acciones que se realizarán en la transformación de la competencia didáctica, lo que evidencia que el proceso evaluativo no resulta lo suficientemente orientador en función de la mejora.

Existen dificultades con el carácter sistemático del proceso de evaluación pues plantean que no se realiza periódicamente, resulta finalista, está centrado en los resultados y no en el proceso, se subrayan preferentemente las cuestiones negativas. La evaluación es formal, no refleja el trabajo real del profesor, se hace a partir de un criterio y no de la obtención sistemática de información.

Como parte del análisis de documentos realizado se evidencian las características que adquiere el proceso de evaluación de la competencia didáctica en la práctica pedagógica.

La Resolución 210/2007 del MES: Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico (Ministerio de Educación Superior, 2007), en el capítulo II, artículo 27 plantea que el profesor debe poseer una adecuada preparación pedagógica y dominar los contenidos de la asignatura; así como orientar, controlar y evaluar a los estudiantes en correspondencia con los objetivos generales de la asignatura, contribuyendo así a su formación integral.

En el artículo 90 señala que el control del proceso docente educativo es el medio fundamental para conocer la calidad de dicho proceso, evaluar sus resultados y orientarlo hacia el cumplimiento de sus objetivos. Es necesario dirigir el control hacia la ejecución del proceso docente educativo, que incluye el que ejerce el profesor sobre el aprendizaje de los estudiantes, el control a la actividad docente, el cumplimiento de los programas de estudio, las opiniones de los estudiantes, elementos esenciales a tener en cuenta en este proceso evaluativo.

En el artículo 92 se expresa que el departamento docente debe centrar su control sobre la calidad de la labor educativa, docente y metodológica que realizan los profesores y tutores. El artículo 93 plantea que el control a las formas organizativas del proceso docente educativo está dirigido a comprobar el logro de los objetivos propuestos para dicha actividad.

En este documento no se recogen pronunciamientos específicos con relación al proceso de evaluación de la competencia didáctica del profesor, las disposiciones se expresan en términos muy generales. Se hace referencia a la integración de la información cuantitativa y cualitativa, a la necesidad de señalar los principales logros, las deficiencias y las recomendaciones para orientar la mejora, pero no se ofrecen precisiones en el orden metodológico para concretar tales propósitos.

La Resolución No. 66/14 del MES refleja el procedimiento para la evaluación de los profesores universitarios del sistema de educación superior, donde se incluyen las universidades y facultades de ciencias médicas (Ministerio de Educación Superior, 2014). Los elementos que se consideran en la evaluación son:

- Trabajo docente educativo en pregrado y posgrado
- Trabajo político ideológico
- Trabajo metodológico
- Trabajo de investigación e innovación
- Superación
- Extensión universitaria

En relación con la evaluación se efectúa un corte semestral, que permite adoptar las decisiones para el cumplimiento de las actividades y resultados programados para el año natural. En el documento se constata que la evaluación se realiza por el jefe del departamento que considera, como vías para obtener la información la autoevaluación del profesor universitario, la categoría docente, el control sistemático realizado a las actividades durante el año, las opiniones de los profesores, trabajadores y de la organización sindical, la opinión de los estudiantes, así como el criterio de otros dirigentes que han intervenido en el desarrollo del trabajo realizado por el profesor.

En el período de evaluación, el jefe del departamento convoca a una reunión para recibir los criterios del colectivo de trabajadores sobre el trabajo realizado por los profesores, con la participación de la organización sindical. La evaluación se basa en los principales resultados del trabajo, así como la calidad e impacto de estos. De igual forma, se reflejan con claridad los incumplimientos, insuficiencias y deficiencias en el trabajo.

También se especifican las recomendaciones para la próxima etapa. Se otorga una calificación única de los resultados del trabajo realizado durante el año natural. Se califica integralmente y se ponderan los resultados, destacando o penalizando aquellos que mayor incidencia tienen individual y colectivamente para el centro, facultad y departamento. La evaluación se expresa como excelente, bien, regular o mal.

La evaluación es utilizada como instrumento administrativo con el fin de evaluar la labor del profesor durante un tiempo determinado y no con el fin de mejorar la enseñanza, incrementar la responsabilidad y el desarrollo profesional de los profesores. Se refiere al control de los resultados del trabajo y a la evaluación anual de los profesores. Se precisa la necesidad de que el ejecutivo tenga en cuenta la autoevaluación, pero no se destaca su importancia ni las formas que debe adoptar su aplicación.

Los indicadores para orientar la evaluación de la competencia didáctica son generales y se expresan en términos de resultados. No se explicitan términos específicos con relación a la evaluación de la competencia didáctica, tan importantes en la educación médica por no tener la formación suficiente los profesionales de la salud que actúan como profesores.

La Resolución 718/2015 del Ministerio de Salud Pública: Procedimiento para la evaluación anual de los profesores universitarios que ejercen la docencia en los centros de educación médica superior y otros del Sistema Nacional de Salud, aunque refleja algunos aspectos en correspondencia con el principio de la educación en el trabajo que caracteriza la enseñanza de las ciencias médicas y tiene en cuenta las necesidades y problemáticas de los servicios de las instituciones asistenciales y académicas, así como al cuadro de salud de la población, todavía no ofrece una información suficiente para llevar a cabo la evaluación de la competencia didáctica en el ámbito de la educación médica (Ministerio de Salud Pública, 2015).

Esta resolución establece que el proceso evaluativo se realiza por curso académico (entre los meses de junio y agosto de cada año académico). En el documento se ve limitado el carácter de proceso y la validez de los datos, por no contar con un sistema de indicadores, acerca del deber ser de la competencia didáctica, que permita representar de manera coherente la actuación del profesor, que destaque sus puntos fuertes y débiles y que posibilite, a partir de los cortes planificados, realizar un plan de mejora que admita cierto grado de comparación y el estudio de las tendencias principales para lograr cambios.

Los argumentos señalados corroboran la idea, de que en la actualidad, en las universidades de ciencias médicas, es insuficiente la base teórica metodológica que posibilite organizar el proceso de evaluación de la competencia didáctica como un proceso sistémico, sistemático, de obtención de datos válidos y confiables, orientado hacia el perfil de los profesores de la carrera Estomatología, con el fin de comprobar y de elaborar juicios de valor que orienten la transformación en función de la mejora.

Para determinar las principales regularidades existentes en los contenidos que se evalúan en relación con la competencia didáctica y la relación que existe entre señalamientos, calificaciones y recomendaciones, se analizaron 68 informes de evaluación en el curso 2012-2013.

La información resultante del análisis de la evaluación anual mostró como principales tendencias que los contenidos que se reflejan se quedan a un nivel descriptivo del resultado del trabajo, obviando elementos esenciales de los resultados de los profesores.

Se presentaron como recomendación, como limitación o como logro, en el 100 % de los informes que se analizaron, el número de programas y cantidad de horas, clases impartidas, la calificación de las clases visitadas, la participación en las actividades metodológicas, en tribunales de exámenes. No se ofrecen argumentos acerca de los aspectos cualitativos que expresen logros o limitaciones apreciándose pocas diferencias entre los informes de cada profesor.

Existen evaluaciones que tienen plena correspondencia con las autoevaluaciones de los profesores y las formulaciones diagnósticas carecen de argumento científico, pues no se refiere a la utilización de métodos, procedimientos y técnicas, que garanticen la validez y fiabilidad de la información lo que infiere el pobre control por parte del evaluador de los resultados de los profesores.

En los informes de evaluación analizados se obvian elementos importantes como los niveles de motivación profesional, el desarrollo de competencias profesionales pedagógicas, el conocimiento y aplicación de la política educacional, el uso del método científico como vía fundamental en la dirección del aprendizaje para enfrentar los retos actuales que se presentan en el proceso de formación permanente de los profesionales de la salud.

Existen pocas referencias explícitas en los documentos consultados sobre cómo realizar el proceso de evaluación de la competencia didáctica. En el plan de trabajo metodológico del departamento de Estomatología no se aprecia el análisis de líneas de trabajo metodológico con respecto a la evaluación de la competencia

didáctica del profesor. Las actividades metodológicas realizadas en la carrera Estomatología, carecen de proyecciones para que los profesores evalúen su competencia didáctica sustentada en estos fundamentos.

A partir de la información recopilada con los instrumentos aplicados, se determinaron las fortalezas y debilidades del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, las cuales se relacionan a continuación:

Fortalezas

- Están creados los espacios y momentos necesarios para el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.
- La existencia de los planes de desarrollo individual y quinquenal de los profesores de la carrera Estomatología.

Debilidades

- En los documentos concernientes al control y evaluación de los profesores de la carrera Estomatología, existen pocas referencias explícitas sobre cómo realizar el proceso de evaluación de la competencia didáctica. Las cuestiones vinculadas a este aspecto, se relacionan básicamente con el rubro de trabajo docente educativo y metodológico, los contenidos que se sugieren se orientan fundamentalmente a los resultados de las actividades desarrolladas durante el curso.
- En el proceso de evaluación de la competencia didáctica no siempre se revela el carácter gradual que garantice la evaluación inicial, procesal y final donde se involucren todos los agentes coactuantes. Para la obtención de la información no se utilizan métodos de la investigación científica que garanticen su confiabilidad y validez. En ocasiones no se comprende la necesidad de este proceso en función de la mejora, tanto por los profesores como por los propios ejecutivos.

- No se consideran de manera suficiente las posibilidades del contexto, los medios y las ayudas de que dispone cada profesor en el proceso de evaluación de la competencia didáctica.

- Imprecisión de la determinación del estado actual del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores y consecuentemente su limitado carácter desarrollador al no estar orientada la evaluación de la competencia didáctica hacia el perfil de los profesores de la carrera Estomatología.

Los fundamentos teórico-metodológicos y el resultado de la constatación de las fortalezas y debilidades, permitieron una aproximación científicamente documentada para precisar los principales aspectos a tener en cuenta en el perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus.

2.2 Metodología para contribuir al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología

Resulta necesario plantear las posiciones que se asumen sobre la metodología como resultado científico de la investigación pedagógica, a partir de la diversidad de opiniones existentes.

En opinión de I. Marinko (1982) y G.I. Rusavin (1990), se trata de la ciencia que estudia los métodos, técnicas, procedimientos y medios dirigidos a la investigación o a la enseñanza de una disciplina.

R. Bermúdez y M. Rodríguez (1996) especifican que la metodología como ciencia ha de responder a dos aparatos estructurales básicos: el teórico y el metodológico. Sin embargo, por arreglo didáctico se han denominado aparato cognitivo a su componente teórico y aparato instrumental al componente metodológico.

N. De Armas y A. Valle (2011) han profundizado en la caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes a la práctica educativa y han definido la metodología como: "(...) sistema de métodos, procedimientos y técnicas que regulados por determinados requerimientos nos permiten ordenar mejor nuestro

pensamiento y nuestro modo de actuación para obtener determinados propósitos cognoscitivos.” (De Armas, N. y Valle, A., 2011: 41).

Se asume este concepto por considerar la utilidad de la metodología como un diseño funcional para el logro del objetivo de esta investigación. La metodología que se propone se concibe como los presupuestos teóricos y metodológicos que orientan el proceso de evaluación de la competencia didáctica en función de la mejora y hacia el perfil de los profesores de la carrera Estomatología, a partir de los fundamentos de la pedagogía general en el contexto de la educación médica, desde una perspectiva objetiva, formativa, sistemática y sistémica.

Según N. De Armas (2011) el aparato teórico-cognitivo está conformado por el cuerpo categorial, que a su vez incluye las categorías y conceptos que definen aspectos esenciales del objeto de estudio y por el cuerpo legal, que se compone de leyes o exigencias. El aparato instrumental está conformado por una secuencia de etapas y cada una de ellas por una secuencia de procedimientos que se utilizan en el logro de los objetivos para los cuales se elabora la metodología.

Teniendo en cuenta las consideraciones expuestas, se organizó la metodología del siguiente modo: objetivo general, fundamentación, aparato teórico-cognitivo (principales conceptos y exigencias teóricas y metodológicas), aparato instrumental (etapas que la componen como proceso y sus procedimientos para la instrumentación).

Objetivo general:

Contribuir al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado hacia el perfil de los profesores de la carrera Estomatología.

Fundamentación:

La propuesta de la metodología que se presenta en esta investigación tiene como base teórica y metodológica la concepción dialéctica y materialista del mundo, de la que se asumen posiciones para la fundamentación filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica.

La dialéctica materialista entiende el desarrollo como un proceso gradual, y progresivo, que se produce en espiral, como resultado de la constante transición de los cambios cuantitativos en cualitativos y viceversa. Desde esta perspectiva, el proceso de evaluación de la competencia didáctica debe promover su mejora continua y la transición permanente a nuevos estadios de desarrollo, lo que puede lograrse si su práctica es sistemática y está presente en la gestión educativa.

Es un proceso que trasciende a la recopilación y el procesamiento de datos, como una práctica permanente y sistemática de interpretación, apreciación y valoración de las acciones y realizaciones de la actividad del profesor, que debe tener un carácter constructivo y participativo, por lo que ha de desarrollarse bajo la máxima implicación de todos los actores de la comunidad universitaria.

La mejora, como condición para el desarrollo organizacional que la evaluación debe promover supone, asimismo, la consideración del principio dialéctico materialista de la concatenación universal, que reconoce la interrelación e interdependencia de todos los objetos y fenómenos de la realidad.

Desde lo anterior, se puede explicar la existencia de una interrelación dialéctica entre todos los procesos y factores que intervienen en este proceso evaluativo, los cuales deben aportar información caracterizadora y valorativa que permita adoptar decisiones para mejorarlos. Los componentes estructurales que caracterizan la metodología se conciben en estrecha relación, teniendo en cuenta los aspectos que en la práctica educativa solo se separan desde una visión metodológica.

La consideración del referido principio tiene, también, implicaciones en los aspectos metodológicos del proceso de evaluación de la competencia didáctica, pues la posibilidad de obtener una visión integral, desde la interrelación entre los procesos y resultados, exige de la utilización combinada de una variedad de métodos, fuentes y formas organizativas en su realización, que haga posible la obtención de los datos requeridos, en función de las necesidades de este proceso.

La flexibilidad de la propuesta resulta de la propia objetividad que tiene el proceso de evaluación de la competencia didáctica en las condiciones actuales de la educación médica y de las posiciones teóricas de la evaluación educativa y las competencias profesionales pedagógicas, por lo que admite la inserción de nuevas alternativas en dependencia de las condiciones existentes.

En la metodología se cumple con la teoría leninista del conocimiento científico donde se expresa: “De la contemplación viva al pensamiento abstracto y de ahí a la práctica; tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva.” (Lenin, V.I., 1978: 143).

Se asume la asimilación de la cultura por el hombre como un proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento a partir de la dialéctica entre la teoría y la práctica, en un recorrido de aproximación sucesiva al objeto de estudio hasta su dominio consciente, lo cual constituye un sustento fundamental de la metodología, a partir de la manera que se presenta la evaluación de la competencia didáctica y su vínculo con la actividad práctica.

Esto se evidencia en la elaboración de los procedimientos, pues se utiliza la práctica como punto de partida, se analiza la realidad existente para concebir la metodología, que penetra en el conocimiento racional al abordar en su aparato conceptual la teoría y la conducta necesarias para su estructuración, las que se confirman de nuevo con la práctica transformadora como criterio de la verdad en el desarrollo de sus etapas.

Otra posición de partida es la concepción de la educación como un fenómeno social que no se puede aislar de los contextos en que se desarrolla, desde su necesidad como exigencia de la sociedad, hasta su desarrollo en un marco de relaciones sociales que la caracterizan.

En correspondencia con su sustento sociológico, la metodología que se presenta considera a la educación como un fenómeno social distinguida por su carácter “determinada-determinante” en el desempeño de su función en la sociedad. Por ello, para definir los indicadores se tienen en cuenta los componentes del proceso

de evaluación de la competencia didáctica, las condiciones en que ésta se origina, su carácter histórico concreto y el sistema de relaciones sociales que se establecen alrededor de ella.

Este proceso evaluativo transcurre en el contexto de las relaciones sociales, lo que explica la multiplicidad de vínculos, interacciones y formas de comunicación establecidos entre evaluados y evaluadores orientados a la satisfacción de necesidades individuales y sociales.

A partir de las concepciones de la sociología de la educación que reconoce el papel del grupo, como principal agente de la socialización, se concibe la evaluación, por sus funciones educativa y desarrolladora, como un proceso que promueve, sobre la base de la participación e implicación activa de los profesores de la carrera Estomatología, la consolidación, la cohesión y el desarrollo grupal, como condición para el logro de los objetivos y el cambio del profesor.

Se enfatiza en la unidad dialéctica entre la socialización y la individualización del proceso, lo que supone atender a la apropiación de los contenidos sociales desde las características individuales de los sujetos que participan en el mismo. Lo anterior se comprende como las formas a través de las cuales el sujeto, de forma consciente y en íntima interrelación con los demás, hace suyos los conocimientos, los modos de actuación, los valores y las técnicas, para su autodesarrollo.

“El sujeto no solo se apropia de la cultura, sino que, en ese proceso, también la construye, la critica, la enriquece y la transforma, proporcionando así un verdadero legado para las futuras generaciones”. (Valera, O., [s.f.]: 6). En tal sentido, se persigue que todos los participantes en el proceso alcancen disposición e implicación, y logren la socialización de buenas prácticas.

En el plano psicológico la metodología se sustenta en el enfoque histórico cultural desarrollado por Vygotsky (1896-1934) y sus seguidores, específicamente los principios que precisan el papel de la educación como anticipación y estímulo para la formación de la personalidad. En este caso el proceso de evaluación de la competencia didáctica en los profesores de la carrera Estomatología debe

conducir al desarrollo y perfeccionamiento de sus modos de actuación en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro elemento de singular significación en correspondencia con la teoría de Vygotsky es el de considerar que en la actividad evaluativa se definen y redefinen constantemente las zonas de desarrollo actual y próximo a partir de la determinación del nivel real en que se expresa la competencia didáctica del profesor y la distancia de esta con el estado deseado.

De esta forma se actúa sobre su zona de desarrollo próximo al proyectar sus metas en relación con la competencia didáctica con un carácter desarrollador, de este modo no solo se descubre lo que el profesor es, sino lo que puede ser, se contempla su posible movimiento y sus tendencias de desarrollo.

De lo planteado, se asume que el proceso de evaluación se convierte en una experiencia de aprendizaje, en la que el profesor construye y reconstruye sus saberes sobre la base del tránsito de la actividad externa, entre evaluadores y evaluados a la interna e intrapsíquico, es decir a lo que asume y concientiza en aras de la mejora continua, sobre la base del principio que establece que la enseñanza debe adelantarse, estimular y orientar la actividad del sujeto, la formación de su personalidad y su desarrollo psíquico, en un proceso dialéctico de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

La metodología, concebida para el perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado hacia el perfil de los profesores de la carrera Estomatología, se sustenta desde la perspectiva pedagógica, al decir de J. A. Chávez, A. Suarez, y L. D. Permuy (2005), en una educación condicionada por la Constitución de la República, la política educacional que determina el modelo de hombre al que se aspira y en consecuencia la precisión de los principios generales.

En tal sentido la proyección hacia la formación de un profesional competente, se diseña a partir de las necesidades de superación de los profesores de la carrera Estomatología en cuanto a la evaluación de la competencia didáctica y se circunscribe a lo planteado por G. Labarrere (2001) con relación a las funciones de

la evaluación: instructiva, educativa, de diagnóstico, de desarrollo y de control y a F. Addine, A.M. González y S. Recarey (2002) en lo referido a los principios para la dirección del proceso pedagógico. También, está respaldada por el aparato categorial de las ciencias pedagógicas.

La metodología, revela la necesidad de concebir, adecuadamente, a cada una de las funciones. La instructiva ya que sirve de guía a los ejecutivos y al profesor evaluado para la derivación de acciones de superación. El proceso evaluativo en sí mismo brinda una síntesis de los principales indicadores de la competencia didáctica, contribuye a la determinación de lo más importante del volumen de conocimientos y al ascenso de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La educativa por su alto valor educativo, motivacional y de formación de intereses positivos, a partir del autocontrol, autovaloración y evaluación del colectivo. La de diagnóstico por las posibilidades de análisis de las posibles causas de la dificultad y la facilidad de remodelar y perfeccionar la conducción del proceso evaluativo.

No menos importantes resulta la función de desarrollo, orientada fundamentalmente, a la concepción integral y desarrolladora del proceso de evaluación y la de control por su valía en la comprobación de los conocimientos, hábitos y habilidades. La concepción de las funciones de la evaluación, individual por su esencia, asegura la interacción dialéctica, mediante la aplicación de la metodología en la práctica pedagógica.

Los principios para la dirección del proceso pedagógico reflejan las tesis fundamentales de la teoría pedagógica y establecen los procedimientos de acción que por las particularidades de este estudio, sientan las bases para determinar los propósitos y exigencias que deben cumplirse en la implementación de la metodología.

De manera similar a las funciones, cada uno de estos principios en su esencia y todos en su conjunto también, forman parte del sustento pedagógico de esta metodología, por su estructuración sobre la base de lo más avanzado de la ciencia contemporánea en total correspondencia con la política educacional cubana, su uso humanista y su concepción marxista-leninista.

Desde la mirada a otros principios, la metodología favorece un clima psicosocial desde el punto de vista moral, que contribuye al rescate de la filosofía del "ser", a partir del profesor como paradigma positivo a imitar en su desempeño profesional; considera y respeta las particularidades únicas que distinguen a cada profesor del resto; logra la unidad dialéctica que existe entre educación e instrucción, en su relación con el desarrollo; se fundamenta en las dos esferas de la personalidad: regulación inductora (lo afectivo-volitivo) y regulación ejecutora (lo cognitivo-instrumental) y valora la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

Como antes se expresara, la metodología también está respaldada por el aparato categorial de las ciencias pedagógicas, y se concibe la instrucción por la transmisión de conocimientos e informaciones relativas al campo de la evaluación de la competencia didáctica orientado hacia el perfil de los profesores de la carrera Estomatología; la educación como sistema de influencias dirigidas a la adecuada formación del profesional; la enseñanza en la organización de la actividad; el aprendizaje por la asimilación de los procedimientos metodológicos para la realización de la evaluación; la formación se aprecia en la evaluación integral y el desarrollo desde lo individual de cada profesor.

Los rasgos que distinguen la metodología son:

- Asume los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, se considera la autoevaluación como un enfoque globalizador y mecanismo fundamental para orientar la transformación en los sujetos.
- Vincula los contenidos de las ciencias pedagógicas y de la educación médica, relacionados con el proceso de evaluación de la competencia didáctica.
- Favorece la apropiación de conocimientos teóricos y metodológicos para lograr que el proceso de evaluación de la competencia didáctica se oriente hacia el perfil del profesor en el contexto de la educación médica y la atención estomatológica.
- Se centra en la aplicación del método clínico como contenido y método de las asignaturas para la evaluación de la competencia didáctica.

- Muestra la necesidad de partir de los resultados del diagnóstico pedagógico durante las diferentes etapas propuestas para la evaluación de la competencia didáctica del profesor.
- Ofrece instrumentos con un alto grado de validez, confiabilidad y generalización para el proceso de evaluación de la competencia didáctica.

2.2.1 Aparato teórico-cognitivo en el que se sustenta la metodología

Cuerpo categorial:

En el cuerpo categorial de la metodología se resumen los principales conceptos asumidos desde la teoría, los cuales se exponen a continuación.

En esta investigación la autora define la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología como: “el dominio de los conocimientos didácticos relacionados con el cómo enseñar en el contexto de la educación médica, en el saber actuar con los procedimientos para la planificación, organización, ejecución y control del proceso enseñanza-aprendizaje, centrado en la aplicación del método clínico como contenido y método de la asignatura, mediante desempeños flexibles e independientes y un elevado compromiso ético para formar profesionales que participen activa y creadoramente en la transformación de los problemas de salud buco-facial, desde una perspectiva integral, en correspondencia con el modelo del profesional que la sociedad demanda”.

La evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología se define como: “un proceso sistémico, sistemático, de obtención de datos válidos y fiables con relación a conocimientos, habilidades y actitudes para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de formar profesionales en correspondencia con las situaciones de salud bucal prevalentes en la comunidad, teniendo en cuenta las didácticas particulares de sus disciplinas y asignaturas; para la adopción de acciones orientadas en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología, incentivando el autodesarrollo”.

Cuerpo legal:

Los principales aspectos que se tuvieron en cuenta para el diseño de la metodología se resumen a continuación:

- La Resolución No. 66/14 del MES: Procedimiento para la evaluación de los profesores universitarios del sistema de educación superior.
- La Resolución 718/2015 del Ministerio de Salud Pública: Procedimiento para la evaluación anual de los profesores universitarios que ejercen la docencia en los centros de educación médica superior y otros del Sistema Nacional de Salud.
- Las exigencias teórico-metodológicas para la implementación de la metodología.

A continuación se presentan:

1- Fomento de una cultura de la evaluación en los agentes implicados en el proceso evaluativo

Una cultura de la evaluación contribuye a ganar el consenso entre los agentes y agencias participantes a favor de un proceso evaluativo transformador, participativo y donde primen los beneficios, lo que propicia el establecimiento de un clima organizacional favorable al proceso. En el marco de la propuesta que se presenta se priorizan como aspectos a considerar en esta exigencia:

- Establecimiento como objetivo integrador de todas las acciones, las posibilidades que la preparación ofrece para el desarrollo de una cultura evaluativa.
- Apropiación por los agentes de los conocimientos teóricos y metodológicos de la evaluación educativa.
- Consideración del desarrollo de la cultura evaluativa con un carácter sistémico y sistemático, no como un precedente.
- Explicación de su rol como herramienta principal para la gestión del mejoramiento continuo de la evaluación de los profesionales de la salud.
- Inclusión en el contenido del trabajo metodológico de los colectivos universitarios.
- Conversión de la autoevaluación en un elemento básico en la gestión del proceso.

2- Logro de un clima sociopsicológico comunicativo, participativo, colaborativo, de los agentes implicados, en los diferentes momentos del proceso evaluativo.

La existencia de un clima emocional positivo se expresa en la activación de los profesores en relación con las tareas y objetivos de la carrera, en las relaciones de cooperación interpersonal y en el esfuerzo por cumplir las metas grupales, en la satisfacción por la actividad, lo que redundará en el sentido de pertenencia que se debe tener como condición básica para la estabilidad funcional de todo grupo. En el proceso evaluador predominan las relaciones sujeto–sujeto, por lo que se plantea el logro de la más plena comunicación de todos los involucrados. El éxito que esta tenga depende del conocimiento de los evaluadores sobre los evaluados, lo que explica el enfoque personológico del proceso. En la metodología se logra esta exigencia mediante:

- Desarrollo de un proceso de sensibilización dirigido a lograr la motivación interna que permita generar una actitud de “querer” realizar el trabajo que crea el proceso evaluativo en todos los profesores de la carrera. Esta motivación se logra, a partir de un liderazgo fuerte y eficaz por parte de los ejecutivos.
- Logro del protagonismo de los profesores en el proceso de evaluación de la competencia didáctica.
- Establecimiento, sobre la base de la participación consensuada de los diferentes actores, de la máxima precisión de los criterios valorativos.
- Desarrollo de acciones para la preparación de los agentes implicados en el conocimiento de los aspectos técnicos que implica la realización de la evaluación.
- Monitoreo frecuente del grado de satisfacción de los agentes implicados que participan del proceso de evaluación y sobre la percepción que tienen acerca del modo y la magnitud en que, con su participación, se cubren sus necesidades y expectativas.

3- La autoevaluación como enfoque globalizador en la evaluación de la competencia didáctica de los profesores

En la metodología que se propone la intención es que la autoevaluación adopte

un enfoque globalizador, como principal agente dinamizador de las transformaciones en la competencia didáctica de los profesores, que cada una de las etapas que se desarrollen se centren en la autoevaluación para promover el análisis e impulsar la transformación desde una posición autocrítica y participativa.

Estas prácticas darán paso a una autoevaluación cotidiana expresada en la propia reflexión del profesor acerca del nivel en que se manifiesta su competencia didáctica en relación con el estado deseado, que le permita identificar las áreas problemáticas y mejorarlas, definir sus fortalezas, es decir que se convierta la autoevaluación en un proceso continuo, en vez de un evento único e irreplicable.

El cumplimiento de esta exigencia se concreta:

- En el diseño de los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación, todos los agentes coactuantes deben aportar ideas para implementar una autoevaluación individual y grupal, en función de los indicadores aceptados mediante consenso.
- En cada una de las etapas del proceso de evaluación de la competencia didáctica ha de enfatizarse en la autovaloración y el autoaprendizaje del profesor como vía para perfeccionarla, por lo que se incluye una guía para la autorreflexión del profesor que le permitirá entrenarse en cómo autoevaluarse a partir de los indicadores considerados.
- En el desarrollo en estudiantes, profesores y ejecutivos, de una autoconciencia generadora de capacidades para la autocrítica, la participación y el compromiso con la mejora, mediante la reflexión cotidiana, sistemática, con relación a la evaluación de la competencia didáctica.

4- La relación entre la sistematicidad del proceso de evaluación y la mejora de la competencia didáctica del profesor

En la metodología que se presenta se considera, a partir de los postulados anteriores, la relación entre la sistematicidad (como cualidad que debe caracterizar al proceso de evaluación) y la mejora (como su propósito cardinal).

Se considera que la mejora constituye el objetivo principal con que debe realizarse la evaluación de la competencia didáctica, y que la mejora del profesor solo se asegura si la evaluación se concibe como un proceso que se desarrolla con sistematicidad.

La evaluación sólo puede ser un instrumento de la mejora del profesor si se caracteriza por la sistematicidad, entendida como la cualidad que expresa la regularidad, la presencia permanente de la evaluación en la gestión educativa. Dada la función de la evaluación de aportar información sobre la competencia didáctica del profesor, su realización sistemática garantiza, recurrentemente, insumos informativos que sirven de base a las decisiones que permiten instrumentar las acciones para la mejora permanente.

El cumplimiento de esta exigencia, en el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores presupone:

- Que la mejora del profesor sea considerada como un proceso que se concreta en un conjunto de acciones (planes de mejoras), derivadas de las decisiones adoptadas, a partir de la información caracterizadora y valorativa que se obtiene en el proceso de evaluación.
- Que las acciones de mejora proyectadas sean consensuadas, coherentes con la naturaleza de los problemas que se pretenden resolver, operativizadas en tareas concretas, realistas y viables en el contexto de la educación médica, acotadas en tiempo, en grado de cumplimiento y flexibles.
- Que los planes de mejora han de tener una clara asignación de responsabilidades y recursos, y mecanismos de ejecución precisos. Dichos planes han de estar enmarcados en una adecuada política de comunicación interna, que informe sobre su finalidad, sobre su progresivo desarrollo y de los

resultados que se van logrando. Deben ser convergentes con la planeación estratégica de la carrera.

- Que los planes de mejora establecidos han de ser objeto de un seguimiento periódico que permita valorar su efecto en el incremento progresivo de la calidad de la competencia didáctica del profesor. Esto presume la existencia de un sistema de información que permita evaluar las intervenciones para la mejora continua.

- Que el propio proceso de evaluación de la competencia didáctica ha de ser objeto de evaluación sistemática, lo que significa realizar su seguimiento y valoración para obtener información relevante referente a la efectividad de su ejecución y resultados, para encaminar acciones destinadas a mejorar dicho proceso.

5- La contextualización de la evaluación de la competencia didáctica en la carrera Estomatología

La educación médica tiene fundamentos pedagógicos generales que sirven a todas sus carreras, pero a cada una de ellas le son inherentes didácticas particulares que definen sus procesos enseñanza aprendizaje, y a su vez, cada una de estas didácticas particulares de las carreras requieren de metodologías específicas para sus disciplinas.

El proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología tiene un contenido particular, específico, que obedece a su singularidad. En este proceso se han de considerar estas particularidades contextuales planteadas por F. Ilizástigui (1993) y los aspectos que conciernen a la dinámica del proceso evaluativo desde sus perspectivas metodológica y práctica.

Cuando la competencia didáctica se contextualiza en una carrera específica, el contenido y los métodos propios de la especialidad le aportan sus elementos singulares. La concepción y ejecución del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología exige:

- Consideración, en la definición del contenido de la evaluación, de las especificidades que distinguen el contenido de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, la cual se centra en la aplicación del método clínico como contenido y método de la asignatura.
- Establecimiento, en cada experiencia evaluativa, de los criterios para la emisión de los juicios de valor sobre la base del nivel del desarrollo alcanzado por los profesores de la carrera Estomatología en la competencia didáctica.
- Consideración, en la concepción de la metodología que concreta el proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado hacia el perfil, de las peculiaridades que identifican la dinámica de los profesores de la carrera Estomatología.

2.2.2 Aparato instrumental de la metodología

En la metodología el proceso de evaluación de la competencia didáctica transcurre de manera cíclica, continua, flexible e interactiva, alejado de la fórmula tradicional lineal, rígida y esquemática, lo que contribuye a definir su carácter procesal, sistemático y sistémico.

Se definen etapas para precisar los diferentes momentos que conforman la secuencia del proceso de evaluación de la competencia didáctica y cada etapa es a su vez una secuencia de procedimientos para el desarrollo práctico de este proceso evaluativo, mediante una metodología que explica el cómo de su ejecución, como opera en la práctica, como se integran las etapas, los métodos, los procedimientos, medios y técnicas, y como se tienen en cuenta las exigencias en el transcurso del proceso.

Etapas de la metodología:

- I. Etapa proyectivo-organizativa.
- II. Etapa de recopilación y valoración de la información acerca de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.
- III. Etapa de diseño del plan de mejora.

IV. Etapa de evaluación de la organización y ejecución del proceso evaluativo.

I. Etapa proyectivo–organizativa

La etapa tiene como propósito el aseguramiento de la realización del proceso de evaluación de la competencia didáctica, a través de los procedimientos de planificación y organización correspondientes. Además pretende lograr la comprensión y la aceptación por parte de los profesores de todas las cuestiones referentes al proceso de evaluación. Los procedimientos correspondientes a esta etapa son responsabilidad de los ejecutivos.

1. Planificación del proceso de evaluación de la competencia didáctica.

- Definición de los objetivos específicos de la evaluación de la competencia didáctica.
- Análisis con la participación de ejecutivos y profesores de las variables, dimensiones, indicadores y criterios valorativos que conforman el contenido de la evaluación (Anexo 6).

En este consenso inicial no solo se espera sistematizar y profundizar en la propuesta de indicadores que sugiere el ejecutivo sino implicar al profesor en la tarea evaluadora desde una posición interactiva de corresponsabilidad, de compromisos compartidos entre ambos.

- Selección de los que se considerarán en la experiencia evaluativa, de acuerdo con los objetivos definidos.
- Establecimiento de las definiciones (categorías evaluativas y descripción de los grados de consecución) que se considerarán para establecer los juicios valorativos referentes a los indicadores seleccionados en la experiencia de evaluación de la competencia didáctica.
- Análisis de los instrumentos para la recogida de datos establecidos en la metodología para la evaluación de la competencia didáctica y selección y/o adecuación de los que se utilizarán en la experiencia evaluativa.

- Determinación de las muestras que se utilizarán para la recogida de datos desde las fuentes personales, y las actividades y los documentos que serán utilizados como fuentes no personales.

- Determinación de los métodos, técnicas e instrumentos para la obtención de información que se emplearán para el procesamiento y análisis de los datos y la obtención de la información caracterizadora y valorativa sobre la competencia didáctica.

La evaluación de la competencia didáctica ha de desarrollarse a partir del empleo combinado de métodos, técnicas y procedimientos del nivel teórico, empírico y estadístico, bajo una perspectiva dialéctico materialista. Los principales métodos que habrán de emplearse en la recogida de datos son: la observación, la entrevista, la encuesta y el análisis de documentos.

Entre las fuentes de información personales se consideran: los ejecutivos, los profesores de la carrera y los estudiantes. Las principales fuentes de información no personales serán las actividades del proceso docente educativo: clases, actividades de educación en el trabajo (atención ambulatoria, pase de visita, discusiones de casos, guardia médica, exámenes prácticos) y documentos contentivos de información sobre los procesos y resultados de la actividad docente.

Como parte de la propuesta se diseñó un sistema de 5 instrumentos que se utilizaron para la recogida de datos. Ellos son:

- Guía de observación para ser aplicada por el ejecutivo (Anexo 7)
- Guía para la autoevaluación del profesor (Anexo 8)
- Guía para la recopilación y valoración de la información en el portafolio (Anexo 9)
- Encuesta a los estudiantes (Anexo 10)
- Guía de autorreflexión (Anexo 11)

Según L.W. Barber (1991,1996) existen diferentes clasificaciones referidas a métodos, técnicas e instrumentos aplicados en la evaluación educativa, pero

todos coinciden en señalar la importancia de la observación directa como método imprescindible en esta evaluación.

En la metodología que se presenta, se sugiere el uso de guías de observación estructurada las cuales permiten acceder de forma auténtica y directa a aspectos claves de la enseñanza, otorgando una riqueza de información difícil de lograr mediante otros instrumentos (Bill y Melinda Gates Foundation, 2013).

Se prepara a los observadores para que en cada observación que realicen, determinen desde las exigencias de los indicadores, si se cumplen los elementos esenciales que la competencia didáctica implica, en cuyo caso se concluye si el profesor es competente, aún no competente o incompetente.

Para profundizar en el análisis cualitativo se procede a cruzar la información recogida en la guía con la del registro narrativo de lo acontecido durante la observación y se compara el comportamiento de cada indicador en las acciones de planificación, organización, ejecución y control, de manera que el profesor tenga la oportunidad de autoevaluarse y reflexionar en las causas que están motivando las posibles distancias que puedan darse entre los resultados esperados y los logrados en la práctica. Estos instrumentos para aplicar el método de observación no deben ser adoptados como pauta rígida, ya que pueden ser enriquecidos en cada contexto.

El portafolio se concibe como la acumulación de documentos relativos a la actividad del profesor, lo que permite reunir evidencias, tanto de los logros y fortalezas del trabajo, como de aquellos aspectos que conviene mejorar. Supone recoger información, sistematizarla, valorarla y tomar decisiones.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD 2013) el portafolio permite recopilar evidencia directa de aspectos claves de la práctica docente, como planificaciones de clases o de unidades de aprendizaje, recursos de aprendizaje, muestras del trabajo de los estudiantes y reflexiones sobre la práctica.

Sumado a esto, puede incluir documentos que avalen experiencias claves de índole formativa, de perfeccionamientos y creatividad en la docencia, junto con observaciones o evaluaciones que ha recibido respecto de su labor como profesor, cartas de recomendación, premios, testimonios de tutores u otros integrantes de la comunidad educativa. En este caso se elaboró un instrumento (Anexo 9), que orienta la recopilación y valoración de la información acerca de la competencia didáctica.

En esta propuesta se utiliza el cuestionario o encuesta con un formato que combina preguntas cerradas y preguntas abiertas para conocer las opiniones que tienen los estudiantes sobre la competencia didáctica de los profesores, lo que permite contrastar puntos de vista (Anexo 10).

También se presenta una guía para la autorreflexión del profesor sobre su competencia didáctica (Anexo 11), la que solo tendrá la función de entrenar al profesor en cómo autoevaluarse, desde los indicadores que guían el proceso sistemático de la evaluación.

Los ejercicios de rendimiento profesional “ponderan el “saber cómo” sobre el “saber qué” (Valdés, H. 2003:44), abarcan una serie de actividades que el profesor debe realizar vinculadas al sistema de trabajo metodológico de su departamento y facultad y aquellas propias de los cambios de categorías docentes y la formación de doctores. Muestran lo que un profesor es capaz de hacer, pero no pueden revelar lo que normalmente hace. La intención es que el ejecutivo y el propio profesor encuentren en los resultados de estos ejercicios, aquellos datos a partir de los cuales generar juicios de valor que orienten el autoperfeccionamiento constante.

- Definición del cronograma para el desarrollo de la experiencia de evaluación que contendrá los momentos y las formas en que se darán a conocer y debatirán los resultados.
- Definición de los recursos materiales, financieros e informáticos que se requieren para desarrollar la experiencia de evaluación.

2. Organización del proceso de evaluación de la competencia didáctica

- Preparación de los ejecutivos, como agentes claves para la instrumentación efectiva de la metodología, y de los profesores, como protagonistas de su autoperfeccionamiento personal, en los aspectos teóricos referidos a la evaluación educativa y a las competencias profesionales pedagógicas haciendo énfasis en el proceso de evaluación de la competencia didáctica en el contexto de la educación médica.

La preparación se fundamenta en la realización de acciones capacitantes diferenciadas en función de los objetivos de la evaluación, de los resultados del diagnóstico realizado y del nivel de desarrollo de los diferentes agentes participantes. En el anexo 12 se presenta la estructura de las posibles acciones que se proponen para la preparación a evaluadores y evaluados.

Desde las acciones iniciales de la preparación es oportuno realizar un análisis colectivo referente al deber ser de la competencia didáctica del profesor de la carrera Estomatología, a partir de la sistematización de la teoría acerca de sus tareas y funciones, implicando a ejecutivos y profesores en el análisis reflexivo del perfil propuesto en la metodología y su relación con las políticas y las prioridades de la educación médica.

- Reproducción de los instrumentos para la recogida de los datos requeridos para el proceso de evaluación.
- Recolección de los recursos materiales y aseguramiento de los financieros e informáticos.
- Establecimiento de las coordinaciones de trabajo con los ejecutivos de las áreas donde se desarrollarán las acciones de evaluación.
- Divulgación del programa y el cronograma del proceso de evaluación entre los profesores de la carrera.
- Elaboración del plan de desarrollo individual de cada profesor, visto como el convenio multilateral entre los actores coparticipantes.

Se concebirá un cronograma de las metas a alcanzar en determinados períodos del curso que sean suficientemente individualizadas y desarrolladoras, considerando como meta la transformación que debe producirse entre el estado inicial de la competencia didáctica de cada profesor y las posibilidades de desarrollo en relación con la competencia esperada, en el tiempo, con los métodos, los medios, las características del contexto y las ayudas disponibles en una etapa concreta.

Se trabajará en la conciliación sobre cuándo, con quién y cómo se llevará a cabo el proceso de evaluación, determinando las vías para obtener los datos, de manera que permita comprobar el comportamiento de cada indicador de modo sistemático (Anexo 13).

La aplicación de la metodología debe iniciarse al comenzar el periodo lectivo con la recogida de datos sobre la situación de partida y se mantiene durante el curso escolar, lo que requiere precisar qué extensión tienen los períodos evaluativos y qué evaluaciones organizar dentro de ellos.

Estas decisiones se relacionan también con la determinación de los agentes evaluativos, o sea, el con quién evaluar. Al asumir la autoevaluación como enfoque global, los actores fundamentales del proceso asumen de manera flexible los roles de evaluadores y evaluados.

La complementación de la autoevaluación mediante la integración de procedimientos de coevaluación, heteroevaluación y evaluación externa, amplía el espectro de posibles participantes en el proceso evaluador, al cual pueden sumarse representantes de los diferentes sectores de la comunidad académica.

El cómo ejecutar el proceso evaluativo se orienta por las ya declaradas funciones de la evaluación y tiene en cuenta la utilidad del acompañamiento del juicio valorativo final con un amplio cuerpo de recomendaciones para favorecer una toma de decisiones encaminadas al perfeccionamiento. Se potencia así el carácter formativo de la evaluación.

II. Etapa de recopilación y valoración de la información acerca de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología

Tiene como propósito la producción de la información caracterizadora y valorativa referida al objeto de evaluación, para ser usada en beneficio de la mejora del profesor. En esta etapa se ejecuta el proceso de evaluación de la competencia didáctica y transita por formas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Está conformada por:

1. Recogida y procesamiento de los datos

- Aplicación sistemática del sistema de métodos e instrumentos propuestos, determinados desde la etapa anterior, transitando por formas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

En la metodología se pretende que cada acción evaluativa contribuya al desarrollo profesional del profesor desde su propio autoperfeccionamiento. El fin es que la autoevaluación no sea un simple método, sino que adopte un enfoque globalizador y permita integrar en esta labor a la coevaluación y la heteroevaluación.

La coevaluación tiene lugar a partir de las reflexiones derivadas de acciones coevaluativas (observación de clases u otras formas de organización del proceso, rendición de cuentas de resultados de proyecto, trabajo científico metodológico, análisis de documentos de la asignatura) que impliquen a ejecutivos y profesores, a nivel de colectivos de disciplina, de asignatura, de año, y de departamento. La heteroevaluación se concreta a partir de las acciones que se realicen al nivel de la facultad y de la universidad.

- Desarrollo de despachos para el análisis de la marcha del proceso y la realización de los ajustes que sean necesarios al cronograma establecido o a la propia concepción de la evaluación.
- Aplicación de técnicas y procedimientos estadísticos, y de carácter cualitativo, que permiten procesar y resumir los datos recolectados mediante

cada instrumento y la obtención de información primaria, sobre los indicadores establecidos.

- Clasificación de datos e información primaria obtenidos, desde cada instrumento, de acuerdo con los indicadores considerados en la experiencia de evaluación.

- Contrastación de los datos y la información primaria obtenidos desde cada instrumento, para la búsqueda de regularidades y discrepancias, la interpretación y la elaboración de las conclusiones sobre el comportamiento de cada indicador, mediante la triangulación.

2. Caracterización y valoración de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

La ejecución de los procedimientos es responsabilidad de los evaluadores, mediante el trabajo grupal, con el empleo de técnicas grupales.

- Establecimiento de las características que distinguen el comportamiento de las variables, dimensiones e indicadores definidos, a partir de la información obtenida anteriormente que permite sostener los juicios valorativos que serán emitidos.

- Identificación de las fortalezas y debilidades que caracterizan el comportamiento de las variables de evaluación.

- Comparación de las características que expresan el comportamiento real de los procesos y resultados de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología con las definiciones sobre su estado ideal, expresadas en los criterios valorativos.

- Determinación de la categoría evaluativa que sintetiza el juicio de valor correspondiente a cada variable, dimensión e indicador, a partir del resultado de la acción anterior y el consenso de los evaluadores y evaluados.

- Formulación de juicios de valor por el propio profesor, por colegas y por los ejecutivos.

Para la formulación de los juicios de valor se realiza una triangulación metodológica a partir de la información obtenida. Se pone énfasis en la valoración cualitativa, que propicie el acercamiento a explicaciones causales y permita reflejar los múltiples, complejos y disímiles aspectos que caracterizan la competencia didáctica del profesor de la carrera Estomatología.

- Precisión de los argumentos que sostienen las categorías evaluativas conferidas.
- Elaboración, análisis y divulgación del informe, contentivo de las principales consideraciones derivadas del proceso de evaluación.

III. Etapa de diseño del plan de mejora

Esta etapa tiene como propósito el incremento progresivo de la calidad de la competencia didáctica del profesor, mediante la implementación de un plan de mejora según la información caracterizadora y valorativa obtenida en la etapa anterior.

1. Elaboración e implementación del plan de mejora

La elaboración del plan de mejoras debe realizarse en el marco del trabajo colectivo, con el empleo de técnicas de trabajo grupal según las acciones siguientes:

- Identificación de los principales problemas y áreas de la competencia didáctica en que deben producirse las acciones de mejora.
- Definición de los objetivos (expresados en resultados) que se pretenden alcanzar con las acciones de mejora a prever.
- Definición de las acciones de mejora, los responsables de su implementación, y el plazo en que deben obtenerse los resultados que se esperan.
- Definición de los recursos que se requieren (humanos, materiales, financieros) para la implementación de las acciones de mejora.

- Determinación de acciones para la evaluación de la implementación y resultados de las acciones de mejora adoptadas.
- Divulgación y el análisis del plan de mejora entre todos los profesores de la carrera, para lograr el compromiso e identificación con su puesta en práctica.
- Aseguramiento de recursos y otras acciones organizativas, incluida la preparación de los profesores para la puesta en práctica de las acciones de mejora.
- Aplicación de las acciones de mejora planificadas y el desarrollo de acciones de regulación y control sistemático por los ejecutivos, en función de asegurar la implementación exitosa de las acciones previstas.
- Rediseño de las acciones del plan de desarrollo individual que permita acompañar el proceso de mejora.

En caso necesario, se realizan ajustes y se facilitan las fuentes de información para la evaluación de la competencia didáctica en el siguiente período. También se tendrán en cuenta las posibilidades del profesor para desarrollar acciones de autotransformación, desde la autosuperación y autopreparación, así como las posibilidades del contexto y de los agentes de socialización de su entorno más cercano (ejecutivos, colegas, instituciones) para proporcionar las ayudas en el marco de la disciplina y el departamento, o el colectivo de investigadores de un proyecto desde la concepción de trabajo colaborativo.

2. Evaluación del plan de mejora

- Análisis sistemático, en los diferentes espacios del trabajo metodológico de las transformaciones alcanzadas en relación con la competencia didáctica a partir de las formulaciones diagnósticas y los juicios de valor resultantes de la información obtenida y de las transformaciones evidenciadas durante la implementación del plan de mejora.
- La recogida y procesamiento de datos y la obtención de información sobre su cumplimiento y los resultados de las acciones de mejora aplicadas.

- Caracterización y valoración del cumplimiento y los efectos de las acciones de mejora aplicadas en el incremento de la calidad de los procesos y los resultados de la competencia didáctica.
- Análisis de los resultados de la evaluación y la adopción de nuevas acciones de mejora.

IV. Etapa de evaluación de la organización y ejecución del proceso evaluativo.

La calificación del proceso organizado y ejecutado es importante para controlar su cumplimiento, lo cual permite, a partir del análisis de la información resultante, comprobar cómo se comportó el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

1. Valoración del proceso de implementación de la metodología.

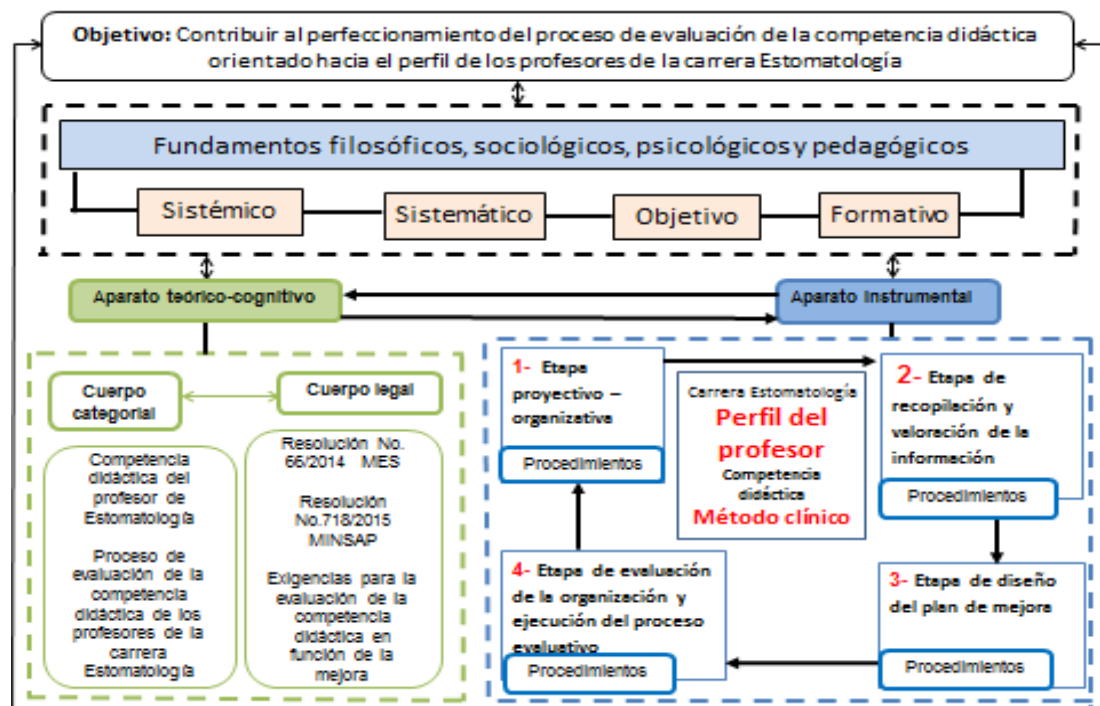
- Evaluación, por el vice-decano docente de la Facultad de Ciencias Médicas, mediante la observación, del comportamiento de las cuestiones vinculadas a los objetivos, métodos, medios, agentes, etapas, así como la disposición de los profesores, sus percepciones y sus motivaciones en relación con la evaluación. El análisis estará orientado a responder interrogantes como: ¿En qué medida la evaluación ha cumplido con las funciones que se le atribuyen?, ¿Qué factores, agentes o aspectos de la metodología instrumentada la obstaculizan? ¿Qué aspectos deben ser transformados, perfeccionados, reorientados? Este análisis reconoce en la sistematicidad y continuidad su rasgo distintivo.

- Comprobación, por el directivo, de la ejecución del proceso evaluativo. Verifica que el proceso de evaluación de la competencia didáctica se ejecute orientado a la mejora y hacia el perfil de los profesores de la carrera Estomatología, evidenciándose en las actividades evaluadas y en los documentos analizados, el carácter sistémico, sistemático, objetivo y formativo, así como la implicación y el compromiso de los evaluadores y evaluados en el proceso.

2. Debate con ejecutivos y profesores de los principales resultados de las observaciones y comprobaciones practicadas.

- Análisis con los ejecutivos y profesores, de forma mensual, del alcance de las observaciones, según los objetivos de la actividad programada para el período, así como de las comprobaciones realizadas por el directivo a los documentos del proceso de evaluación de la competencia didáctica. Se desarrollarán sesiones de trabajo en grupo que permitan la elaboración del informe del resultado del proceso de implementación de la metodología, contenido de las principales consideraciones y la precisión de la proyección estratégica a partir de la cual se concretará la mejora del proceso.

Representación gráfica de la metodología propuesta.



Conclusiones del capítulo

El diagnóstico realizado al proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, permitió profundizar en las fortalezas y debilidades, lo que evidenció la necesidad de una metodología que proporcionara respuesta al cómo lograr en la práctica pedagógica un proceso evaluativo orientado hacia el perfil de los profesores de dicha carrera, con carácter sistémico, sistemático, objetivo y formativo.

3. EVALUACIÓN DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA METODOLOGÍA AL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DE LOS PROFESORES DE LA CARRERA ESTOMATOLOGÍA

3. EVALUACIÓN DE LA CONTRIBUCIÓN DE LA METODOLOGÍA AL PERFECCIONAMIENTO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIDÁCTICA DE LOS PROFESORES DE LA CARRERA ESTOMATOLOGÍA

El presente capítulo se estructura en tres epígrafes en los que se exponen los resultados obtenidos de la valoración de la pertinencia de la metodología mediante el criterio de expertos y se precisan los principales resultados del ejercicio de constatación en la práctica pedagógica, a partir de un pre-experimento y el desarrollo de sesiones en profundidad.

3.1. Resultados de la valoración realizada por expertos acerca de la pertinencia de la metodología

Para obtener consenso en cuanto a la pertinencia de la metodología diseñada se utilizó el método de criterio de expertos, considerando a estos como:

(...) un individuo, grupo de personas u otras organizaciones capaces de ofrecer con un máximo de competencia valoraciones exclusivas sobre un determinado problema, hacer pronósticos reales y objetivos sobre efecto, aplicabilidad y relevancia que puede tener en la práctica la solución que se propone y brindar recomendaciones de qué hacer para perfeccionarlas (Crespo, E., 2007: 90).

La selección de los expertos se realizó a partir de la autovaloración y valoración realizada por cada uno de los profesionales sobre la competencia en el tema y las fuentes que argumentan tal nivel de competencia. A tales efectos se elaboró una encuesta, (Anexo 14) y se aplicó a 35 profesores de experiencia en la educación superior, priorizándose los que han estudiado e investigado sobre la temática.

Se consultó a profesores de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, Villa Clara y La Habana, así como de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus. La composición de los profesores preseleccionados es: 20 con categoría docente de Profesor Auxiliar y 15, de Profesor Titular. De ellos, 19 son máster y 16

doctores en ciencias. En cuanto a la experiencia, 17 tienen entre 10 y 20 años de experiencia y 18, más de 20 años de experiencia.

Para determinar la inclusión del posible experto sobre su competencia, se utilizó una escala de autovaloración que consta de 11 categorías (0 a 10), donde el 0 significa la ausencia de competencia y el 10 representa la máxima preparación.

A partir de la información obtenida en la encuesta se procedió a determinar el coeficiente de competencia (Anexo 15). Con el objetivo de determinar las fuentes que le permitieron argumentar sus criterios, se solicitó a cada encuestado que indicara en una escala ordinal de tres categorías (alto, medio o bajo) el grado de influencia que han tenido las fuentes en el nivel de competencia alcanzado.

Los resultados de la aplicación de la escala se presentan en el anexo 15, tabla 1. El coeficiente de conocimiento (K_c) que tiene el experto se calcula mediante la multiplicación del valor, según esta escala, por 0,1. El cálculo del coeficiente de argumentación (K_a) se determinó como producto de la suma de los puntos alcanzados (Anexo 15, tabla 2), a partir de una tabla patrón (Anexo 15, tabla 3).

Dados los coeficientes de conocimiento (K_c) y de argumentación (K_a), se calculó el coeficiente de competencia (K) según lo referido por T. Crespo Borges (2007). El cálculo se adjunta en el anexo 15, tabla 4, donde se puede observar que 25 expertos obtuvieron índices superiores a 0,8 considerado alto y 10 expertos obtuvieron índices comprendidos entre 0,8 y 0,5 como coeficiente medio. De los tres últimos, se tomó en consideración las valoraciones cualitativas que realizaron, pero no fueron incluidos en el procesamiento estadístico. Los resultados obtenidos y la disposición a participar permitieron la selección final de 32 expertos.

Se les facilitó un cuestionario a los expertos (Anexo 16), en el que se recogían los elementos a tener en cuenta al emitir su juicio para el análisis de la metodología. Los resultados se tabularon y procesaron estadísticamente siguiendo los pasos establecidos por el procedimiento de comparación por pares.

En el anexo 17 se muestran los datos introducidos por los expertos llevados a una escala de cinco categorías y el procesamiento de los datos obtenidos a partir de

sus criterios. La frecuencia absoluta de categorías por indicadores, presenta los mayores valores en las categorías de muy adecuado, bastante adecuado y adecuado.

Además se recoge la matriz final de relación entre los indicadores y las categorías, la cual se comporta de manera favorable. Los ocho indicadores alcanzan la categoría de bastante adecuado (Anexo 17, tabla 5). Las recomendaciones ofrecidas por los expertos se tuvieron en cuenta y resultaron de gran utilidad. Las conclusiones derivadas de la aplicación de este método se resumen a continuación:

(I₁) Fundamentos en los que se sustenta la metodología.

Los expertos concuerdan en que los fundamentos de la metodología para la evaluación de la competencia didáctica resultan coherentes y expresan las bases teóricas esenciales desde las concepciones filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas que la sustentan, en correspondencia con los principios de la educación médica cubana. No obstante se sugiere profundizar en la fundamentación sociológica.

(I₂) Posibilidad de su aplicación en el contexto de la carrera Estomatología.

Los criterios emitidos por los expertos concuerdan en que la metodología puede ser aplicada, señalan que se tuvieron en cuenta las características del contexto, a partir de tenerse en cuenta las particularidades generales de la educación médica, así como las barreras de tipo subjetivo y objetivo que caracterizan el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, en correspondencia con lo cual se determinan las exigencias, etapas, procedimientos y recomendaciones para instrumentarla.

Tres expertos cuestionaron la insuficiente formación pedagógica de los profesores en este ámbito, para la aplicación de la metodología en los escenarios de la atención primaria de salud. Estos criterios fueron atendidos en el diseño de las acciones encaminadas a la preparación de los evaluadores y los evaluados.

(I₃) Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen para la evaluación de la competencia didáctica.

Los expertos consideran que expresa los aspectos esenciales del constructo a evaluar, en relación con el perfil de competencia didáctica que se asume, además de permitir orientar la búsqueda de información sobre su comportamiento. Los elementos que recomendaron se corresponden con la cantidad de indicadores propuestos para evaluar la competencia didáctica para lo cual se establecieron categorías de definición más generalizadoras. La propuesta de dimensiones e indicadores fue evaluada de bastante adecuada, en sentido general.

(I₄) Contribución al carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica

Los expertos expresaron que en la metodología se garantiza el carácter sistémico y sistemático del proceso evaluativo, ya que se concibe la implementación de las etapas de forma organizada, coherente y permanente, donde cada una es considerada en su relación de coordinación con las restantes, atendiendo a una lógica interna y se pone énfasis en la sistematicidad en la obtención de la información, donde se reconoce al profesor como centro del proceso.

(I₅) Validez y confiabilidad de la información resultante

Los expertos consideran que existe correspondencia entre los indicadores y los métodos, técnicas e instrumentos adoptados para la búsqueda de información, obtenida mediante el consenso alcanzado entre los agentes participantes; lo cual constituye una garantía de validez y fiabilidad de la información obtenida. Cuatro expertos expresaron sugerencias con relación a los instrumentos diseñados, las que se tuvieron en cuenta en su conformación definitiva.

(I₆) Contribución al carácter formativo de la evaluación, orientada en función de la mejora

Los expertos consideran oportuna la variedad de procedimientos que se desarrollan en las diferentes etapas que contribuyen a potenciar en los profesores una disposición positiva hacia el proceso evaluador, a partir de comprender su

necesidad e importancia en el plano individual y social para la reorientación sistemática de las acciones de mejora.

Plantean que la concepción de las etapas y los procedimientos correspondientes, los vínculos que se establecen internamente y entre las diferentes etapas y el sistema de relaciones que tipifica el proceso evaluativo, ofrecen la posibilidad de utilizar la información resultante del mismo para adoptar acciones favorecedoras del perfeccionamiento en la actuación de los profesores y ejecutivos.

(I₇) Implicación de todos los agentes coactuantes en el proceso

Los expertos ofrecieron criterios positivos en relación con la exigencia que apunta hacia la implicación de todos los agentes coactuantes, con énfasis en los evaluados, propiciando su compromiso e implicación personal, desde una postura activa y reflexiva hacia la realidad. De igual modo determinaron como aspecto valioso en este sentido, la prioridad que se concede a la autoevaluación como mecanismo fundamental para promover la transformación de la competencia didáctica de los profesores.

(I₈) Pertinencia de las etapas y procedimientos que se proponen

Los expertos consideran pertinentes las etapas que integran la metodología propuesta, se estructuran de manera coherente y se adecuan a los objetivos, propósitos y enfoques asumidos por el proceso evaluador; así como que existe una correcta definición de los procedimientos incluidos en cada etapa.

3.2 Resultados de la evaluación de la metodología para el perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica en la práctica pedagógica

En la investigación se empleó un diseño experimental para evaluar la contribución de la metodología al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología. Se puso en práctica a partir del desarrollo de un pre-experimento pedagógico como variante metodológica, en el que el estímulo, medición y control se realizaron sobre la misma muestra seleccionada, antes, durante y después de la aplicación de la metodología en la práctica pedagógica.

Para determinar las transformaciones que se produjeron en los sujetos y en el proceso evaluativo se emplearon como métodos: la observación científica, el análisis de documentos, la encuesta y la entrevista.

Para determinar la transformación que se produjo en la variable operacional: nivel de perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, a partir de la introducción de la variable propuesta: metodología para contribuir al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica, se procedió a la operacionalización de la primera, y a la determinación de las dimensiones e indicadores para su evaluación, antes y después de su aplicación.

El nivel de perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, se define operacionalmente, como el grado en que se expresa la integración de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes para la instrumentación por etapas, relacionadas y concatenadas en su totalidad de manera orgánica, con una secuencia lógica, recurrente, así como la obtención de datos válidos y confiables acerca de la competencia didáctica, para la adopción de acciones orientadas en función de la mejora y hacia el perfil profesional del estomatólogo, con la implicación de los ejecutivos y profesores en el proceso, incentivando el autodesarrollo.

Sobre la base de esta definición se determinan las dimensiones e indicadores, que constituyen el elemento organizativo necesario para la realización de la evaluación, pues precisan lo que se desea evaluar, las manifestaciones del proceso y el resultado a evaluar, ofreciendo informaciones relevantes, significativas y fácilmente comprensibles.

A partir del estudio realizado y la definición teórica de la variable operacional, se procede a su operacionalización en dimensiones e indicadores que posibiliten la búsqueda de información objetiva. Se determinaron los siguientes:

Dimensión 1: Cognitiva. Constituida por los elementos teóricos que caracterizan el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

Indicadores:

1.1 Dominio por parte de los ejecutivos y profesores del carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica, orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.

1.2 Dominio por parte de los ejecutivos y profesores del carácter formativo y objetivo del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.

Dimensión 2: Procedimental. Incluye la expresión práctica de las acciones en el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

Indicadores:

2.1 Manifestación del carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.

2.2 Manifestación del carácter formativo y objetivo del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.

Dimensión 3: Actitudinal. Constituida por las vivencias afectivas que estimulan, direccionan y sostienen el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

Indicadores:

3.1 Implicación de ejecutivos y profesores en el proceso de evaluación de la competencia didáctica.

3.2 Compromiso que expresan los ejecutivos y profesores con el proceso de evaluación de la competencia didáctica.

Se considera el curso 2013-2014 como la pre-prueba o constatación inicial. Durante el curso 2014-2015 se implementó la metodología en la práctica pedagógica y en el curso 2015-2016 se realizó la post-prueba o constatación final.

Preparación del pre-experimento

La preparación del pre-experimento se efectuó durante los meses de julio a septiembre del año 2013. Para realizar esta primera predicción se elaboraron, validaron y procesaron varios instrumentos para la posterior recopilación de datos primarios de los ejecutivos, profesores y procesos evaluativos: guía de análisis de documentos (Anexo 5), guía de observación (Anexo 18), guía de entrevista a ejecutivos (Anexo 19) y el cuestionario a profesores (Anexo 20).

La población está formada por los procesos de evaluación de los profesores de la carrera Estomatología en Sancti Spíritus en el período del 2013 al 2016 y el total de profesores y ejecutivos de esta carrera (65 y tres, respectivamente). Se seleccionó una muestra probabilística, representativa y aleatoria de 32 profesores, los procesos y ejecutivos coinciden con la población.

Respecto a los profesores, uno tiene categoría de Profesor Titular (3,13 %), 25 con categoría de Profesor Auxiliar (78,13 %), cuatro con categoría de Profesor Asistente (12,50 %) y dos con categoría docente transitoria de Instructor (6,25 %). De ellos cuatro pertenecen al colectivo de primer año, cinco al colectivo de segundo año, ocho al colectivo de tercer año, ocho al colectivo de cuarto año y siete al colectivo de quinto año. En cuanto a los ejecutivos, quedó conformada por la jefa de departamento, jefa del colectivo de la carrera Estomatología y la metodóloga de la carrera, las tres con categoría de Profesor Auxiliar y pertenecientes al colectivo de segundo año.

El diseño del pre-experimento seleccionado presenta inconvenientes que no se deben obviar en su planificación, teniendo en cuenta sus características, por lo

que se analizó que debía tomarse un grupo de medidas para minimizar la influencia de las variables ajenas:

- La permanencia de los ejecutivos y profesores durante los tres años de la investigación, tomando en consideración los movimientos que se producen en el Sistema Nacional de Salud.
- Las calificaciones tanto de la pre-prueba como de la post-prueba deben ser realizadas por las mismas personas, así se evita la subjetividad en el criterio de personas diferentes y que al valorar una respuesta se produzcan alteraciones en los valores de los indicadores que serán procesados con posterioridad.

Para medir el nivel de perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica, a partir de los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores establecidos, se utilizó el procedimiento propuesto por C. Rizo y L. Campistrous (1999), sobre la evaluación de los indicadores multidimensionales de la investigación pedagógica. Se consultaron además los procesamientos estadísticos utilizados por M. Calderón, (2007); E. Reinoso, (2013); M. Pérez (2015) y H. Calderón, (2015) en sus tesis doctorales.

Para la medición de la variable se utilizó una escala ordinal de cinco categorías valorativas: muy alto (5), alto (4), medio (3), bajo (2) y muy bajo (1) y cuya significación cualitativa varía según el contenido del indicador. En el anexo 21 se presenta la escala en la que se precisan los criterios de medida de cada uno de los indicadores de la variable operacional.

Se hicieron corresponder los ítems de cada uno de los instrumentos con los indicadores y dimensiones de la variable operacional de la investigación, lo que permitió que fuera evaluada utilizando la referida escala.

Es criterio de la autora que si después de aplicar la metodología, al comprobar los resultados, se ascienden dos valores en la escala ordinal, ocurre un cambio muy significativo y si se asciende un valor en la escala ordinal, se produce un cambio significativo.

Según lo planteado al analizar los valores de la variable, teniendo en cuenta que posee tres dimensiones, son tríos ordenados, el primer componente es el valor asignado a la dimensión uno, el segundo es el valor asignado a la dimensión dos; y el tercero es el valor asignado a la dimensión tres, entre los cuales no existe un orden natural.

La suma de los componentes de estos tríos ordenados puede tomar valores extremos 3 (todas las dimensiones evaluadas de uno) y 15 (todas las dimensiones evaluadas de cinco), de esta manera la suma de los componentes de los tríos pertenecen al intervalo (3;15), para establecer un orden natural entre los tríos, según la escala ordinal de cinco valores (5,4,3,2,1) se realizó una partición del intervalo (3;15) en cinco sub-intervalos y se estableció una correspondencia entre estos y los valores de la escala ordinal como se muestra en el cuadro siguiente:

Escala ordinal	Sub-intervalos	Valor
Muy alto	14-15	5
Alto	12-13	4
Medio	9-11	3
Bajo	6-8	2
Muy bajo	3-5	1

Para la medición de las dimensiones se procede de forma similar a lo explicado, solo teniendo presente que poseen dos indicadores cada uno. La suma de los componentes de los dúos ordenados pueden tomar valores extremos 2 (todos los indicadores evaluados de 1) y de 10 (todos los indicadores evaluados de 5). La suma de los componentes de los quintetos pertenece al intervalo (2; 10) como aparecen en el siguiente cuadro:

Escala ordinal	Sub-intervalos	Valor
Muy alto	9 - 10	5
Alto	7 - 8	4
Medio	5 - 6	3
Bajo	4 - 3	2
Muy bajo	2	1

En la investigación se respetaron los postulados de la ética, por lo que a los ejecutivos y profesores seleccionados se les explicó, de forma individual, el

objetivo de la investigación y que la información obtenida no sería empleada para otros fines fuera del marco de la investigación, que su participación sería voluntaria y, una vez incorporados a ésta, tendrían la posibilidad de abandonarla si así lo decidieran. Su disposición a colaborar en el estudio se plasmó en un modelo de consentimiento expreso, debidamente firmado por ellos y el autor de la investigación (Anexo 22).

Precisados los principales aspectos correspondientes a la preparación del pre-experimento, se procedió a su ejecución.

Ejecución del pre-experimento

Se aplicaron los diferentes instrumentos (Anexos 5, 18, 19, 20) en la pre-prueba (curso 2013-2014) y en la post-prueba (2015-2016), que posibilitaron obtener información acerca del comportamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, antes y después de introducir la metodología en la práctica pedagógica.

Se realiza el análisis integral de los resultados obtenidos para arribar a conclusiones acerca del comportamiento de las dimensiones e indicadores, de modo que se determine la contribución al nivel de perfeccionamiento del proceso evaluativo, para evaluar en la práctica pedagógica a la metodología.

En este sentido, se precisaron las principales direcciones que, como parte del trabajo investigativo, era necesario analizar, las cuales se relacionan con:

- Análisis de las dimensiones e indicadores establecidos y su correspondencia con la metodología propuesta.
- Posibilidades reales de realizar la investigación, teniendo en cuenta la complejidad del trabajo docente de los profesores desde la atención estomatológica.

A continuación se exponen los resultados del pre-experimento.

3.2.1 Resultados de la pre-prueba

En el curso 2013-2014 se obtuvo información de los principales agentes coactuantes, evaluados y evaluadores del proceso evaluativo, mediante la aplicación de diferentes métodos (Anexos 5, 18, 19, 20). La información obtenida se recoge en el anexo 23.

A continuación se sintetizan los principales resultados:

En la dimensión cognitiva el indicador 1.1 fue evaluado de muy bajo ya que el 59,38% de los profesores encuestados (19) no demostraron los conocimientos necesarios con respecto al tema. El resultado obtenido revela que los criterios de evaluación no están relacionados con el perfil del profesor de la carrera Estomatología, desconociendo la mayoría de los ejecutivos y profesores sus particularidades, así como la teoría de la didáctica general contextualizada en la didáctica de las ciencias médicas.

En el indicador 1.2 el resultado obtenido fue muy bajo, al no tener, el 66,67% de los ejecutivos (2) y el 53,13 % de los profesores (17), una concepción del deber ser de la competencia didáctica en este contexto y desconocer los métodos, técnicas e instrumentos que permiten la obtención y procesamiento de la información con rigurosidad científica.

En la dimensión procedimental, en el indicador 2.1, resultó de gran valor el análisis de documentos. Se registran escasas evidencias de la periodicidad del proceso evaluativo, solo se pondera la etapa de recogida de información y no se logra la interrelación de las acciones, pues en el 100% de los 76 documentos analizados, correspondientes a 32 profesores y tres ejecutivos, se comprobó el carácter asistemático de la práctica evaluativa.

En el análisis de los informes de resultados parciales y finales, planes individuales y observación a actividades docentes, no se aprecia un seguimiento periódico que permita concebir el proceso en función del mejoramiento con un carácter sistemático. Tampoco se observa la precisión de metas que se pueden alcanzar en un tiempo determinado y los acuerdos generados entre el evaluador y el

evaluado para consolidar las fortalezas y perfeccionar los aspectos que requieren un mayor esfuerzo personal.

Existen pocas evidencias acerca de los criterios de evaluación relacionados con el perfil del profesor de la carrera Estomatología teniendo en cuenta sus particularidades así como la teoría de la didáctica general contextualizada en la didáctica de las ciencias médicas.

Las acciones que pueden ser consideradas como parte de la planificación están relacionadas con el cronograma para la precisión del plan individual y la proyección de los cortes a realizar como parte de la evaluación de resultados del trabajo, sin embargo los elementos que se precisan en relación con la competencia didáctica se vinculan al resultado y no al proceso.

Resulta insuficiente la periodicidad en que se formulan las acciones dirigidas a la obtención de información, a la formulación de juicios de valor, así como a la reorientación de estrategias para la mejora, por lo que no hay una mirada al proceso sino que se concreta la evaluación en un momento específico, sin tener en cuenta la lógica de sus relaciones internas y la coordinación o subordinación entre las acciones de cada etapa.

La información obtenida del análisis de documentos se contrastó con los resultados obtenidos en la entrevista a ejecutivos y la encuesta a profesores, donde se refleja un desconocimiento acerca del perfil del profesor de la carrera Estomatología, siendo insuficientes los criterios emitidos, se obtuvo información relevante, que se precisa a continuación:

En la encuesta a los profesores, aplicada a los 32 integrantes de la muestra, se pudieron constatar limitaciones en el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología.

El 71,87% de los encuestados (23) expresan que el carácter sistémico y sistemático, se encuentra en un nivel muy bajo, argumentan que no se organiza como un proceso sino como momentos aislados, en los cuales el profesor no

constituye su centro y no se manifiesta la centralización de los agentes en todos los momentos. El 28,13% lo ubica en un nivel bajo, lo que permite concluir que este indicador presenta limitaciones.

El 100% de los ejecutivos al explicar cómo aseguran el carácter sistémico y sistemático de la evaluación de la competencia didáctica de los profesores, no lograron ejemplificar de forma variada los recursos que han puesto en práctica, ni fundamentar las principales consideraciones que permiten asegurarlo, lo que da cuenta de los niveles bajo y muy bajo en que se encuentra este indicador.

En el indicador 2.2 se consideró que se comporta a un nivel muy bajo, a partir de la información de los métodos aplicados. En los documentos analizados no se pudo constatar el empleo de métodos, que garanticen la obtención de datos como, el control a los expedientes de la asignatura, al plan de clases, las actividades metodológicas, en función de evaluar la competencia didáctica de los profesores, pues los documentos no reflejan elementos que expresen valoraciones realizadas por el evaluador, vinculadas a la competencia didáctica.

No se observaron controles a la práctica de estudio, autopreparación de los estudiantes, consulta y tutorías, como formas de organización de la docencia de gran importancia para evaluar la competencia didáctica de los profesores.

En el análisis de los documentos no fue posible constatar la debida correspondencia entre los juicios de valor que se declaran y las acciones de mejora. Las recomendaciones se muestran repetidas, por lo que no resultan personalizadas y desarrolladoras. Se enfatiza en los señalamientos negativos y no se aprecia correspondencia entre estos y las recomendaciones que se realizan, por lo que los agentes expresan un nivel bajo de satisfacción ante las acciones que se desarrollan en el proceso evaluativo.

En el caso de los métodos aplicados a ejecutivos y profesores las principales regularidades se resumen en que ambos expresan que dentro de los aspectos a tener en cuenta para evaluar la competencia didáctica deben estar los relacionados con los resultados del trabajo tales como: evaluación de las clases

visitadas, cumplimiento de los programas impartidos y participación en las actividades de trabajo docente metodológico. En muy pocos casos se hizo referencia a aspectos de la competencia vinculados a la motivación profesional.

Los criterios formulados por los profesores y por los ejecutivos muestran la insuficiencia de opiniones relacionadas acerca del deber ser en relación con la competencia didáctica que se espera.

Al hacer alusión a los métodos empleados para obtener información, hicieron referencia a la visita a clases, el control a las actividades metodológicas, la autoevaluación profesoral.

Al encuestar a los profesores, se comprobó que el 75% (22) ubican a este indicador en un nivel muy bajo, ya que no logran precisar los elementos de su competencia didáctica, los que han sido señalados como limitaciones a partir de su evaluación, ni poseen una concepción estratégica para mejorarla que tome como referencia la información que emerge en el proceso evaluativo.

Los resultados anteriores se corroboraron mediante la entrevista a ejecutivos, ya que los tres entrevistados (100%), no logró argumentar de manera suficiente cómo lograr que la información resultante del proceso evaluativo oriente la aplicación de acciones de mejora en la competencia didáctica de los profesores.

En la dimensión actitudinal el indicador 3.1 resultó un indicador evaluado entre bajo y muy bajo a partir de los métodos aplicados, predominando el nivel muy bajo según el 66,7% de los ejecutivos (2) y el 68,75% de los profesores (22). La autoevaluación es considerada como la vía principal para propiciar la participación de los evaluados, sin embargo al analizar los informes realizados por los profesores, pudo notarse que se limitan a hacer un resumen de las acciones realizadas durante la etapa en términos de resultados de trabajo, sin que surjan ideas acerca de técnicas utilizadas, análisis explicativo de causas de las limitaciones, desarrollo de procedimientos metacognitivos o acciones de mejora desde los propios evaluados.

Las principales limitaciones en este indicador emergieron de los propios criterios emitidos por los profesores en la encuesta, la mayoría de los cuales considera que la participación de todos los agentes es muy limitada, haciendo referencia a que no se utilizan procedimientos que propicien el protagonismo de los participantes, especialmente la de los profesores, que su participación en el proceso se relaciona con la aprobación del plan de trabajo individual para una etapa determinada y la autoevaluación que realizan al finalizar el curso.

Los ejecutivos consideran que todavía no se logra que los profesores sean sujetos activos en el proceso de evaluación de la competencia didáctica, de modo que determinen sus potencialidades, debilidades y fortalezas.

El indicador 3.2 reflejó un predominio del nivel muy bajo. El 66,7% de los ejecutivos (2) y el 50% de los profesores (16) mostraron poco interés en las etapas del proceso evaluativo con vista a perfeccionarlo y expresaron poco agrado y disfrute al utilizar vías, alternativas para su perfeccionamiento.

Al contrastar la información obtenida de cada uno de los instrumentos, según los indicadores, se obtuvieron los resultados que aparecen en el anexo 21, tabla 4, la cual evidencia el comportamiento de cada dimensión que se estudia.

La distribución de frecuencia de los resultados analizados en la dimensión cognitiva muestra un predominio del nivel bajo (68,57 %), lo que se debe a la insuficiente apropiación, por los profesores y ejecutivos, de los elementos teóricos acerca del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.

En relación con los resultados obtenidos en la dimensión procedimental, esta alcanzó los niveles bajo (54,29%) y muy bajo (45,71%) lo cual corrobora las deficiencias detectadas en el proceso evaluativo.

La distribución de frecuencia en la dimensión actitudinal refleja un predominio del nivel bajo (80%) dado por las escasas manifestaciones de interés, agrado y disfrute durante la realización del proceso evaluativo.

Cuando se realiza el análisis integral de la variable con respecto al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, la valoración, previo a la implementación de la metodología, se corresponde con un nivel muy bajo de acuerdo con el 77,14% de los integrantes de la muestra seleccionada (27).

3.2.2 Resultado de la observación durante la implementación de la metodología

Durante la implementación de la metodología por los ejecutivos de la carrera Estomatología y los profesores incluidos en la muestra, en el curso 2014-2015, se aplicó el método de observación científica, lo que permitió recoger sistemáticamente información cualitativa acerca de los resultados y conocer las tendencias en la transformación. A tales efectos se realizó un registro narrativo donde se plasmó una descripción simple de lo observado, precisándose los comentarios realizados por la investigadora.

Se constató que al desarrollar los procedimientos los ejecutivos y profesores establecieron intercambios y debates científicos profundos, de forma individual y colectiva, que les permitió asumir una posición flexible y dinámica durante el proceso evaluativo.

A partir de los resultados del diagnóstico pedagógico se desarrollaron acciones de preparación en las etapas precisadas en la metodología. La autopreparación y las actividades de carácter metodológico, permitieron apreciar una preparación transformadora, en los ejecutivos y profesores, con vistas a enfrentar el proceso evaluativo con interés personal, compromiso, agrado y responsabilidad.

Los ejecutivos y profesores realizaron un análisis colectivo referente al deber ser de la competencia didáctica del profesor de la carrera Estomatología, implicándose en el análisis reflexivo del perfil propuesto en la metodología y su relación con las políticas y las prioridades de la educación médica, existiendo un ambiente colaborativo.

Aplicaron el sistema de métodos e instrumentos, transitando por formas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Se centraron en la

autoevaluación para impulsar la transformación desde una posición autocrítica y participativa. La guía para la autorreflexión permitió entrenar a los profesores en cómo autoevaluarse a partir de los indicadores considerados por consenso.

Los ejecutivos contrastaron los datos y la información primaria obtenidos desde cada instrumento, para la búsqueda de regularidades y discrepancias, la interpretación y la elaboración de las conclusiones sobre el comportamiento de cada indicador, mediante la triangulación.

Se puso énfasis en la valoración cualitativa, que propició el acercamiento a explicaciones causales y permitió reflejar los múltiples, complejos y disímiles aspectos que caracterizan la competencia didáctica del profesor de la carrera Estomatología. Las acciones de mejora fueron consensuadas y coherentes con los problemas a resolver. Se rediseñaron las acciones del plan de desarrollo individual que permitieron acompañar el proceso de mejoramiento.

Se profundizó en el esclarecimiento de las cuestiones vinculadas a los objetivos, métodos, medios, agentes, etapas, así como la disposición de los profesores, sus percepciones y sus motivaciones en relación con la evaluación.

Se realizó la valoración del proceso de implementación de la metodología para comprobar si contribuye al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, a través del análisis, con los ejecutivos y profesores, del alcance de las observaciones realizadas por el vice-decano docente de la Facultad de Ciencias Médicas, referentes al comportamiento de las cuestiones vinculadas al proceso evaluativo (objetivos, métodos, medios, agentes, etapas).

3.2.3 Resultados de la post-prueba

Después de implementar la metodología en la práctica pedagógica se aplicaron los instrumentos diseñados (Anexos 5, 18, 19,20) con el fin de evaluar los resultados finales del pre-experimento y a partir del análisis integral de los datos obtenidos se arribó a conclusiones acerca del comportamiento de los indicadores. La información cuantitativa obtenida de los métodos se recoge en el anexo 23.

En la dimensión cognitiva, el indicador 1.1 fue evaluado de alto y muy alto. El 53,13% de los profesores encuestados (17) lo ubican en el nivel alto y el 66,67% de los ejecutivos entrevistados (2) en el nivel muy alto. El resultado obtenido muestra que los ejecutivos y profesores dominan las etapas del proceso evaluativo y la relación de coordinación entre ellas. Dan razones del aporte específico de dichas etapas al proceso en su totalidad de manera orgánica. Conciben acciones que garantizan la sistematicidad en la obtención de la información y en la determinación de estrategias de mejora. Los criterios de evaluación que ejecutan están estrechamente relacionados con el perfil del profesor de la carrera Estomatología teniendo en cuenta sus particularidades así como la teoría de la didáctica general contextualizada en la didáctica de las ciencias médicas.

En el indicador 1.2 el resultado fue muy alto teniendo en cuenta los criterios del 66,67% de los ejecutivos (2) y el 53,13 % de los profesores (17). Ambos tienen una clara y detallada precisión de los indicadores característicos de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología. Conciben los métodos, técnicas e instrumentos que permiten la obtención y procesamiento de la información con rigurosidad científica. Conocen como debe estimularse la transformación en los profesores y ejecutivos, al utilizar los resultados alcanzados durante el proceso evaluativo para favorecer la adopción de acciones de mejora y promover el cambio en la actuación individual. Orientan la transformación del propio proceso evaluativo a partir de las experiencias obtenidas y el compromiso de los agentes involucrados.

En la dimensión procedimental, en el indicador 2.1, al analizar los documentos en los que se registran las evidencias del proceso evaluativo en la etapa final, se registran evidencias de la periodicidad del proceso evaluativo lográndose la interrelación de las acciones. La evaluación se estructura por etapas y se lleva a cabo respetando los diferentes cortes evaluativos. De esta forma se aprovechan las potencialidades que estos brindan para el perfeccionamiento del proceso.

La evaluación se lleva a cabo a partir de criterios evaluativos previamente concebidos y estudiados relacionados con el perfil del profesor de la carrera

Estomatología, en correspondencia con los objetivos propuestos y las particularidades de esta carrera. Es concebida y se muestra como un proceso y va acompañada de análisis de las desviaciones que se producen respecto al patrón. Resulta un cambio positivo la combinación de las formas de evaluación.

Se constató una fundamentación precisa de los juicios emitidos y evidencias de un trabajo sistemático en el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología. Se apreció también el establecimiento de vínculos lógicos y coherencia entre las acciones correspondientes a las diferentes etapas que conforman el proceso evaluativo.

La información obtenida del análisis de documentos se contrastó con los resultados obtenidos en la entrevista a ejecutivos y la encuesta a profesores, donde se obtuvo información relevante, que se precisa a continuación:

El 75 % de los encuestados (24) expresan que el carácter sistémico y sistemático, se encuentra en un nivel muy alto, refiriendo que se organiza como un proceso en los cuales el profesor es su centro. Cada momento aporta información al momento subsiguiente, produciéndose así un ajuste, y la valoración final se hace teniendo como base el diagnóstico y el proceso.

El 100% de los ejecutivos logran ejemplificar los recursos que han puesto en práctica y fundamentan las exigencias que permiten asegurar el carácter sistémico y sistemático de la evaluación de la competencia didáctica de los profesores, lo que da cuenta del nivel muy alto de este indicador.

El indicador 2.2 alcanzó un nivel muy alto. La documentación analizada muestra la correspondencia existente entre las acciones que se orientaron a la búsqueda de información y aquellas que estuvieron dirigidas a la determinación e implementación de acciones de mejora, para cada una de las etapas en que se estructura el proceso evaluativo.

La observación constituyó un método fundamental durante la aplicación de la propuesta metodológica y estuvo presente en todas las etapas del proceso

evaluativo. Las recomendaciones resultan personalizadas, desarrolladoras y orientadas hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología.

Se precisó una descripción más detallada de los aspectos registrados en relación con la competencia didáctica, que apuntan a las diferentes dimensiones e indicadores, así como a los métodos a partir de los cuales se obtuvo información.

El texto de los informes no solo se centra en los resultados sino que se realiza una valoración más integral de la calidad de la competencia didáctica al hacer referencia a aspectos relacionados con la motivación profesional.

La aplicación sistemática de la observación, desde la etapa previa a la instrumentación de la metodología se concretó, en actividades propias del proceso de evaluación tales como: la precisión del plan individual, análisis colectivo e individual de la evaluación en los diferentes cortes y las sesiones de trabajo en el departamento docente orientadas con fines evaluativos.

Los criterios formulados por los profesores y por los ejecutivos muestran las opiniones acertadas relacionadas acerca del deber ser en relación con la competencia didáctica que se espera y la diversidad de métodos, técnicas e instrumentos aplicados, lo que potencia la objetividad de la información. Se evidenció también el rigor durante la búsqueda de información y en el análisis de los datos obtenidos.

Al encuestar a los profesores, se comprobó que el 75% (24) logran precisar los elementos relacionados con su competencia didáctica, los que han sido señalados como limitaciones a partir de su evaluación y poseen una concepción estratégica para mejorarla a partir de la información que emerge en el proceso evaluativo.

Los ejecutivos destacan la contribución de la metodología al perfeccionamiento en los agentes coactuantes, la manera en que se proporcionó apoyo y ayuda a los profesores para tomar decisiones encaminadas a mejorar su actuación, y el consenso alcanzado en la propuesta de acciones favorecedoras de la reconstrucción en la actuación individual y grupal.

Los ejecutivos lograron argumentar de manera suficiente cómo lograr que la información resultante del proceso evaluativo oriente la aplicación de estrategias de mejora en la competencia didáctica de los profesores.

En la dimensión actitudinal el indicador 3.1 resultó ser evaluado entre alto y muy alto a partir de los métodos aplicados, predominando el nivel alto en el 53,13 % de los profesores (17) y el nivel muy alto en el 66,7% de los ejecutivos (2).

Al analizar los informes realizados por los profesores, pudo notarse que realizan un análisis de las causas de las limitaciones, desarrollo de procedimientos metacognitivos o propuestas de mejora desde los propios evaluados. La autoevaluación es considerada como la vía principal para propiciar la participación de los evaluados.

Los profesores y ejecutivos argumentan entre otras consideraciones el compromiso asumido y la identificación expresada por todos en el proceso evaluativo, evidentes en todas sus etapas, así como el protagonismo alcanzado al asumir de manera flexible los roles de evaluadores y evaluados.

Los ejecutivos consideran que se logra en buen grado que los profesores sean sujetos activos en el proceso de evaluación de la competencia didáctica, de modo que determinan sus potencialidades, debilidades y fortalezas.

El indicador 3.2 reflejó un predominio del nivel muy alto en el 66,7% de los ejecutivos (2) y el nivel alto en el 53,13% de los profesores (17). Ambos mostraron en las etapas del proceso evaluativo su responsabilidad y compromiso con vista a perfeccionarlo y expresaron agrado y disfrute al utilizar vías, alternativas para perfeccionar el proceso de evaluación de la competencia didáctica.

La información descrita hasta aquí confirma la transformación lograda en cada una de las dimensiones, lo cual se puede analizar en el anexo 23, tabla 4.

La distribución de frecuencia en la dimensión cognitiva revela un predominio del nivel alto (51,43 %), lo que demuestra que los profesores y ejecutivos se apropiaron de los elementos teóricos acerca del proceso de evaluación de la

competencia didáctica orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.

La distribución de frecuencia de los resultados analizados en la dimensión procedimental refleja un predominio del nivel muy alto (77,14%) lo cual ratifica que se lograron cambios favorables en la ejecución del proceso evaluativo.

En relación con los resultados obtenidos en la dimensión actitudinal esta alcanzó los niveles alto (51,43%) y muy alto (48,57%) causado por la responsabilidad y compromiso manifestados por profesores y ejecutivos durante la realización del proceso evaluativo.

Con respecto al nivel en que se evidencia la contribución de la metodología al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, se mostró un cambio favorable, pues de un nivel muy bajo, en la pre-prueba, ascendió al nivel muy alto, en la post-prueba, en correspondencia con el criterio del 74,29% (26) de los participantes (Anexo 25).

3.3 Resultados de las sesiones en profundidad

Los criterios a los cuales arribó la investigadora a partir de la implementación de la metodología en la práctica pedagógica fueron contrastados con los resultados de las sesiones en profundidad, las cuales acompañaron de manera paralela el desarrollo de la intervención experimental y resultaron muy valiosas para conocer las transformaciones que se produjeron en los sujetos y en el proceso evaluativo.

Las sesiones se realizaron mensualmente de septiembre a noviembre del 2014 y estuvieron dirigidas al estudio del estado real del proceso de evaluación de la competencia didáctica, las características que este debe tener y al perfeccionamiento de la metodología.

En esta etapa se priorizó la preparación de los agentes coactuantes con énfasis en ejecutivos y profesores para la instrumentación de la experiencia y se propició un trabajo colaborativo que permitiera la reflexión grupal acerca del estado en que se manifestaba la temática en su contexto de actuación particular.

Desde diciembre del 2014 hasta julio del 2015, las sesiones se continuaron desarrollando de manera mensual y se orientaron a la valoración de los resultados que se obtenían con la instrumentación de la metodología, con la participación de los propios actores implicados, lo que generó una dinámica de transformación y cooperación que resultó particularmente productiva en la determinación de las principales tendencias de cambio.

Para desarrollar cada sesión en profundidad el procedimiento a seguir se presenta en el anexo 26, así como las agendas utilizadas para cada una de las sesiones. Se seleccionaron las sesiones de noviembre, diciembre del 2014 y febrero, julio del 2015, por la importancia de la información que aportaron y por lo ilustrativas que resultaron para la valoración de las transformaciones que se produjeron en los sujetos y en el proceso, cuyos principales resultados se refieren a continuación.

Las conclusiones en cada uno de los análisis la realiza la investigadora a partir de las cuestiones que ilustran con mayor claridad la dinámica del cambio que se produjo en los sujetos y en el proceso evaluativo.

A cada sesión fueron invitados los profesores de la carrera Estomatología y los ejecutivos incluidos en la muestra. Las sesiones se desarrollaron en cuatro subgrupos, de ocho a nueve participantes cada uno. La asistencia se comportó favorablemente, oscilando entre el 90% al 100% de participantes.

El objetivo esencial de la sesión de noviembre del 2014 estuvo dirigido a reflexionar sobre el estado real del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología y las características que debe tener este proceso orientado hacia el perfil de la competencia didáctica. Se obtuvieron las siguientes anotaciones conclusivas:

Los profesores no consideran a la evaluación como una necesidad para la transformación, 25 de los participantes admitieron no tener claro el perfil de competencia didáctica que se evalúa, se resisten abiertamente a la evaluación y subvaloran sus potencialidades para orientar las estrategias de mejora, manifiestan expresiones tales como “la opinión de los profesores no es

importante”, “la evaluación resulta muy subjetiva y no se tiene en cuenta lo que has hecho en el curso”, “el criterio del evaluador no coincide con el del profesor”.

El 56,25% (18 profesores) plantea que la evaluación puede resultar muy valiosa para orientar las estrategias de mejora, pero sus argumentos se centraron en el conocimiento por parte de los ejecutivos, de las limitaciones y potencialidades en relación con determinado aspecto que debe ser mejorado en la competencia didáctica de cada profesor. No hicieron referencia a la oportunidad de estimular una dinámica de colaboración desde la interdisciplinariedad y no valoraron en su justa medida la connotación formativa del proceso y de la autoevaluación.

En los 14 profesores restantes, el 43,75%, se observó cierta apatía en relación con la temática, pues no exteriorizaron abiertamente sus criterios, su participación se limitó a la emisión de frases cortas o dicotómicas.

Los tres ejecutivos presentes se manifestaron a favor de implementar el proceso evaluativo, que consideran necesario y factible, a la vez que destacaron la importancia de fortalecer la cultura de la evaluación.

Reflexionaron sobre la importancia y necesidad del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado hacia el perfil de la competencia didáctica, aunque jerarquizaron los elementos sumativos sobre los formativos.

En esta sesión predominó el reconocimiento de la necesidad de implementar el proceso evaluativo orientado hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología, posición asumida por la totalidad de los ejecutivos. No obstante había profesores pasivos que no se mostraron interesados en el tema.

Sobre los contenidos que forman parte del proceso de evaluación de la competencia didáctica, los criterios expresados por ejecutivos y profesores se relacionan con los resultados en el trabajo docente educativo (clases visitadas), los resultados del trabajo docente metodológico (participación en las actividades metodológicas), la introducción de resultados científicos en la docencia y el nivel de actualidad en la bibliografía, los resultados en los ejercicios de rendimiento

profesional (exámenes, mínimos de doctorado, cambios de categoría docente) y los resultados en el asesoramiento al trabajo científico estudiantil.

Al hacer referencia a los resultados en las acciones descritas, enfatizan en la cantidad y no en la calidad. En relación con las vías, 35 precisaron las visitas a clases y 32 la autoevaluación del profesor.

El carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica, orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología constituyó uno de los aspectos en que mayor consenso se apreció en los criterios formulados por los profesores participantes, al coincidir con limitantes como:

- Insuficiente precisión en la planificación del proceso de evaluación de la competencia didáctica, con énfasis en los objetivos, contenidos, métodos y las formas en que se organizará el proceso.
- Escasa periodicidad en la implementación de las acciones y otras que se conciben y no se instrumentan.

En el carácter objetivo y formativo del proceso de evaluación, orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología resultó revelador que tanto los profesores como los ejecutivos, reconocieron insuficiencias vinculadas a la integralidad de las vías para obtener la información y poca científicidad en los métodos que se aplican, reconocen además que la falta de un modelo de competencia didáctica esperado, provoca que los evaluadores y los propios evaluados orienten sus valoraciones a cuestiones diferentes. Las conclusiones más significativas estuvieron relacionadas con la falta de correspondencia entre las regularidades detectadas y las acciones de mejora.

En el desarrollo de la sesión pudo notarse cierto rechazo al tema ya que para algunos constituyó un intercambio que respondía más a la necesidad de cumplir con la tarea que a la motivación por la temática, no obstante la actitud hacia el conductor y hacia la sesión fue favorable, de completa aceptación de las reglas

para la comunicación en grupo y de respeto al criterio ajeno. Con el desarrollo de las sesiones se fue elevando la implicación afectiva de los participantes.

En la sesión de diciembre de 2014, se valoró la propuesta de dimensiones e indicadores para la evaluación de la competencia didáctica. Al tener en cuenta la cantidad de información que deben poseer los participantes acerca de la competencia didáctica esperada se proporcionó un cuestionario para valorar las dimensiones e indicadores que se proponen, a lo que se agregó la información relacionada con la base teórica que sustenta la propuesta. En esta ocasión se observó la implicación personal y el interés de los participantes en la actividad. La información fue procesada previa al desarrollo de la sesión.

Las principales conclusiones fueron: el total de los participantes, tanto ejecutivos como profesores, aceptan las dimensiones e indicadores propuestos y las recomendaciones realizadas resultaron poco significativas y estuvieron dirigidas a la fusión de determinados indicadores.

En la sesión de febrero de 2015, el grupo demostró un mayor interés e implicación personal, a lo que ayudó el entrenamiento anterior y las motivaciones que se originaron en correspondencia con la temática, así como la comprensión por parte de los participantes de que sus criterios se tenían en cuenta para la elaboración de la metodología.

Los participantes coincidieron en los siguientes aspectos:

- Precisión a la guía de observación a clases o actividad docente, en cuanto a claridad en la formulación de algunos aspectos propios de la educación médica.
- El portafolio, con todos los documentos sugeridos.
- La autoevaluación, aunque fue enriquecida la guía que se propuso.

Más del 50% de los profesores rechazan los cuestionarios a estudiantes. Durante la sesión se comprobó que tales posiciones se manifestaban debido a la incorrecta instrumentación de estas acciones en ocasiones anteriores y a la limitada visión

de las ventajas de considerar al estudiante como fuente de información para evaluar la competencia didáctica del profesor.

A partir de los argumentos que presenta la investigadora durante el desarrollo de la sesión comienzan a manifestarse algunas transformaciones en los sujetos que no mostraron aceptación. En sesiones siguientes se enfatizó en el tema y después de la instrumentación de la metodología se comprobó un significativo progreso en casi la totalidad de los participantes. Al finalizar esta sesión se manifestaba una elevación de los niveles de motivación por las cuestiones referentes a la metodología, evidenciada en la implicación afectiva de los participantes.

En esta etapa de implementación de la metodología, comprendida entre los meses de septiembre de 2014 a julio de 2015, se desarrollaron sesiones sistemáticas, mensualmente, donde se valoró la influencia de la propuesta en la transformación cualitativa de los principales indicadores del proceso de evaluación de la competencia didáctica. El objetivo fundamental fue obtener información sobre las potencialidades y limitaciones de la metodología instrumentada, a partir del criterio de quienes participaron en la experiencia.

En la última sesión se valoraron los aspectos esenciales del proceso de evaluación de la competencia didáctica, posibilitando además incluir otras valoraciones y fundamentar los criterios emitidos. Los resultados más significativos se presentan a continuación:

Con respecto al carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica, orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología los participantes refieren criterios como: “existe un mayor dominio por parte de los ejecutivos y profesores acerca del carácter sistémico y sistemático del proceso evaluativo”, “dominan las etapas del proceso evaluativo”, “se aprecia un mayor conocimiento con respecto al perfil del profesor de la carrera Estomatología”.

Asimismo expresan que “se ha garantizado la sistematicidad en las acciones para la búsqueda de información y para la instrumentación de propuestas de mejora”,

“los profesores constituyen cada vez más el centro del proceso”, “desde la planificación se precisó el qué, cómo, cuándo y quiénes desarrollarían cada acción partiendo del perfil del profesor de la carrera Estomatología”

Durante el desarrollo de la sesión, referente al carácter formativo y objetivo del proceso de evaluación manifiestan criterios como: “existe dominio acerca del carácter objetivo y formativo del proceso de evaluación”, “se ha ganado conocimiento con respecto a la rigurosidad científica del proceso”, “se dominan los criterios de evaluación”, “se sabe cómo estimular la transformación de los profesores y ejecutivos durante el proceso”.

También señalan que “el modelo de competencia didáctica, elaborado de forma participativa, permitió orientar la búsqueda de información”, “el uso de métodos, instrumentos y técnicas con rigor científico”, “con el desarrollo de la metodología hemos percibido la función formativa de la evaluación”, “las acciones de mejora se realizan teniendo en cuenta el perfil del profesor de la carrera Estomatología”

Concerniente a la implicación y compromiso de los participantes en el proceso evaluativo, se destacan criterios como: “se valora mucho la participación de los profesores”, “todos hemos estado formando parte de la construcción del resultado”, “los evaluados se implicaron en las acciones de coevaluación”.

Además refieren que “los profesores muestran agrado al verse involucrados en el proceso evaluativo”, “se aprecia la responsabilidad y el compromiso de los ejecutivos y profesores en el perfeccionamiento del proceso evaluativo”, “Los profesores muestran más interés en este tema”.

El análisis de la información recopilada en el transcurso de las sesiones en profundidad permitió establecer las siguientes conclusiones:

- Durante la etapa organizativo-proyectiva de este proceso, a la que se dedicaron las primeras tres sesiones, se garantizó el consenso a su favor en los agentes coactuantes, se potenciaron la cultura de la evaluación, el clima organizacional, la divulgación de los fundamentos teóricos referidos a la evaluación de la competencia didáctica en el contexto de la educación médica. En esta etapa se

estableció una comunicación interactiva que contribuyó al fortalecimiento de los vínculos y relaciones entre los agentes coactuantes, como parte de su preparación para asumir de manera flexible, los roles de evaluadores y evaluados.

- Una vez concluida la primera etapa del proceso evaluativo hacia el mes de noviembre de 2014, se había logrado la definición del estado deseado en el proceso de evaluación de la competencia didáctica orientada hacia el perfil del profesor de Estomatología, así como la definición teórica y operacional de la variable representativa en su condición de objeto de evaluación. Especial referencia merece la determinación consensuada de dimensiones e indicadores y de los métodos, técnicas e instrumentos a aplicar para la búsqueda de información objetiva en un contexto de corresponsabilidad entre evaluadores y evaluados.

- Durante los meses de diciembre de 2014 hasta mayo de 2015, se logró la aplicación sistemática, planificada y organizada de los métodos, técnicas e instrumentos previstos, lo que permitió obtener información válida y fiable. En esta etapa, la autoevaluación ocupó un lugar destacado, se aplicó la guía de autorreflexión y se emplearon procedimientos de coevaluación y heteroevaluación.

- Los resultados obtenidos tras el procesamiento de los datos y la determinación de regularidades relevantes, permitió establecer un debate abierto, participativo, democrático e integrador, que posibilitó la emisión de juicios de valor científicamente fundamentados y la adopción de un plan de mejora.

- Durante el mes de junio de 2015 se concretó la identificación de resultados y se definieron las fortalezas, potencialidades, carencias y limitaciones resultantes del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, contenidas en los juicios emitidos. Se derivaron de ello acciones encaminadas al perfeccionamiento de este proceso y de los agentes participantes.

- En la sesión final, correspondiente al mes de julio de 2015 se observó una profunda implicación de los participantes con la temática y una elevada identificación con las acciones desarrolladas durante la etapa. Se evidenció la

pertinencia de la implementación de la metodología a partir de las opiniones de los que participaron en el proceso evaluativo.

Al contrastar los resultados obtenidos en las sesiones en profundidad con los de la evaluación de la variable operacional durante la pre-prueba y la post-prueba, se aprecia una coincidencia en la tendencia a la evolución favorable en el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, centradas en:

- De un proceso evaluativo con énfasis en el resultado, a un proceso sistémico y sistemático orientado hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología.
- De un proceso evaluativo totalizador, a un proceso personalizado que toma en cuenta el estado real en la competencia didáctica del profesor, las ayudas y el contexto.
- De la carencia de un modelo de competencia didáctica esperado a la existencia de un modelo contentivo de indicadores que orientan la evaluación de la competencia didáctica.
- De una evaluación estática e incuestionable, a una evaluación sujeta a su propio análisis evaluativo, en búsqueda de perfeccionamiento constante.

Conclusiones del capítulo

La valoración de los expertos permitió comprobar la pertinencia de la metodología propuesta al existir consenso en considerar los ocho indicadores con categoría de bastante adecuado. Se realizó una evaluación en la práctica de la contribución de la metodología al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología, mediante un pre-experimento. Este mostró un cambio favorable en la evaluación general, pues de un nivel muy bajo, en la pre-prueba, ascendió al nivel muy alto en la post-prueba, coincidiendo con los resultados de las sesiones en profundidad que permitieron profundizar en la evolución de este proceso.

CONCLUSIONES

El estudio realizado permite llegar a las siguientes conclusiones:

- Los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el proceso de evaluación de las competencias profesionales pedagógicas en la educación médica permiten tomar como referencia los constructos de evaluación educativa y competencia didáctica en este contexto, en correspondencia con los cuales se pueden emitir las pautas que guíen el qué evaluar y cómo evaluar la competencia didáctica orientada a la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología. Lo anterior permite definir el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología y determinar las exigencias para su realización, a partir de los fundamentos de la pedagogía general en el contexto de la educación médica, desde una perspectiva formativa, objetiva, sistemática y sistémica.

- El diagnóstico realizado evidencia que están creados los espacios y momentos necesarios para llevar a cabo el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez” de Sancti Spíritus. No obstante, este proceso evaluativo presenta limitaciones que lo alejan del estado deseado, pues no se organiza como un proceso sistémico, sistemático, objetivo, con el fin de comprobar y de elaborar juicios de valor que orienten la transformación en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología. Su finalidad no se delimita con certeza, el profesor no constituye el centro de este proceso, y no se dispone de una metodología contentiva de indicadores, métodos, técnicas e instrumentos para obtener y procesar datos válidos y fiables, lo que dificulta la emisión de juicios de valor y la toma de decisiones.

- La metodología para contribuir al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología se organiza en las etapas: organizativa-proyectiva, de recopilación y valoración de la información, de diseño del plan de mejora y de evaluación de la

organización y ejecución del proceso evaluativo. Se distingue por considerar la autoevaluación como un enfoque globalizador y mecanismo fundamental para orientar la transformación en los sujetos, vincular los contenidos de las ciencias pedagógicas y de la educación médica, favorecer la apropiación de conocimientos teóricos y metodológicos para lograr que el proceso se oriente hacia el perfil del profesor, centrarse en la aplicación del método clínico como contenido y método de la asignatura para la evaluación de la competencia didáctica, ofrecer instrumentos con un alto grado de validez, confiabilidad y generalización para el proceso de evaluación de la competencia didáctica.

- La valoración realizada por los expertos permitió determinar la pertinencia de la metodología para su aplicación en el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, con la obtención de la categoría bastante adecuado en los ocho indicadores.

-Los resultados obtenidos con la implementación de la metodología propuesta en la práctica pedagógica, ponen de manifiesto el cambio favorable que se produce en el proceso de evaluación de la competencia didáctica, expresado en el nivel de apropiación, por ejecutivos y profesores, de conocimientos, formas de proceder y vivencias afectivas, sustentado en el carácter sistémico, sistemático, objetivo y formativo de este proceso evaluativo, orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología, teniendo en cuenta los resultados, pues de un nivel muy bajo, en la pre-prueba, ascendió al nivel muy alto en la post-prueba, lo cual coincidió con los de las sesiones en profundidad.

RECOMENDACIONES

Continuar profundizando en los fundamentos de las ciencias pedagógicas en el contexto de la educación médica para desarrollar nuevas alternativas que contribuyan al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

A partir de la implementación gradual de la metodología propuesta, extender el estudio a la evaluación del resto de las competencias profesionales pedagógicas en el contexto de la educación médica, a fin de vincularlas con la evaluación profesoral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Abuljanova, K. A. (1980). *La personalidad en la actividad vital. La actividad y la comunicación*. Moscú, URSS: Editorial Nauka.
2. Achiong, G. (2007). *Propuesta de procedimientos para el diseño de las actividades de formación profesional en el contexto de la universalización*. Informe del resultado del proyecto territorial: Diseño de actividades de formación profesional en la universalización. (DIDU-T)
3. Addine F., F., González, S., A. M. y Recarey F., S. (2002). Principios para la dirección del Proceso Pedagógico. En G. García Batista (Ed.). *Compendio de Pedagogía* (pp.80-101). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
4. Addine, F. y otros. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
5. Addine, F. (2006). *Modo de actuación profesional pedagógico. De la teoría a la práctica*. La Habana, Cuba: Academia.
6. Addine, F. y García, G. (2011). *La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica*. Aportes e impacto. Recuperado de www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/articulo/.../937
7. Alarcón, R. (2013). *La calidad de la educación superior cubana: retos contemporáneos*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.
8. Aguiar, X. (2010). *Modelo de formación pedagógica continua para la formación de competencias pedagógicas en los profesores de la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte "Manuel Fajardo"* Facultad de Villa Clara. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.Santa Clara, Cuba.
9. Alemañy, E., Masjuán del Pino, M., Gutiérrez, M.A. (2009). Estándares de calidad para la Carrera de Medicina. *Revista Habanera Ciencias Médicas*, (8): [aprox. 17 p.]. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729519X2009000200021&script=sci_arttext

10. Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
11. Alterio, G. H. y Pérez, H. A. (2009). Evaluación de la función docente según el desempeño de los profesores y la opinión estudiantil. *Educación Médica Superior*, 23(3) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000300001&lng=es&tlng=es
12. Álvarez-Gayou, J. L. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Editorial Paidós Ibérica.
13. Añorga, J. (1995). La Educación Avanzada. Una teoría para el mejoramiento profesional y humano. *Boletín Educación Avanzada*, 1(1).
14. Asamblea General de las Naciones Unidas. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. September 2015. Recuperado de <http://www.unfpa.org/es/resources/transformar-nuestro-mundo-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible-0>
15. Bacharach, S. B. (1983): *Consensus and power in school organizations*. Final Report. Ithaca, State Univ. of New York.
16. Bailey G.D. (1981). *Teacher self-assesement: A means for improving instruction*. National Education Association. Washington D.C.
17. Barber, LW. (1991). Autoevaluación. En Evaluación Educativa. Capítulo 17. National Educatios Association. Washington D.C.
18. Barber, L. (1996). *Autoevaluación. Manual para la evaluación*. España: Editorial La Muralla.
19. Barbón, O. G., Borges, L., y Añorga, J. A. (2015). La Educación Avanzada ante las exigencias de los procesos de profesionalización pedagógica en la Educación Médica. *Educación Médica Superior*, 29(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000200006&lng=es&tlng=es
20. Barciela, L., M. de la C., Grau I. B., Urbizo, J. J., y Soto, L. A. (2014). Evaluación de la calidad de las carreras de Estomatología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 260-271. Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000200007&lng=es&tlng=es

21. Baxter, E. (2006). El proceso de investigación en la metodología cualitativa. El enfoque participativo y la investigación acción. En *Metodología de la Investigación Educativa. Desafíos y problemas actuales*. La Habana, Cuba: ECIMED
22. Bermúdez, R., Rodríguez, M. (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
23. Bill y Melinda Gates Foundation. (2013). *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: Culminating findings from the MET Project's three - year study*. Seattle, WA: Author.
24. Blanco, M. Á., Rodríguez, H., Moreno, M. A., Díaz, L., Salas, R. S., Del Pozo, H., y Armenteros, S. (2015). Propuesta de competencias profesionales para el perfil del egresado en la especialidad de medicina interna en Cuba. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14(6), 823-838. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2015000600012&lng=es&tlng=es.
25. Blanco, A. (2004). Acerca del rol profesional del maestro. En *Profesionalidad y Práctica Pedagógica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
26. Borroto, R., y Salas, R. S. (1999). El reto por la calidad y la pertinencia: la evaluación desde una visión cubana. *Educación Médica Superior*, 13(1), 70-79. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411999000100011&lng=es&tlng=es
27. Borroto, R., Salas, R. S. (2000). La acreditación y los créditos académicos como base de la calidad universitaria. Experiencia cubana. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 14(1). Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol14_1_00/ems07100.htm
28. Borroto, E. R., Salas, R. S., Hernández, L., Fernández, B., y Nolla, N.. (2012). La formación de educadores en salud y la pertinencia de La Maestría en Educación Médica. *Educación Médica Superior*, 26(4), 562-575.

Recuperado

de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000400009&lng=es&tlng=es

29. Borroto, E., y Salas, R. (2017). El proceso docente educativo en el pensamiento de Fidel. *Educación Médica Superior*, 31(2). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1179>
30. Bosch, K., Panizo, S., Ureña, M., Rodríguez, Y., y Pérez, Y. (2016). Evaluación de la carrera de Estomatología en la provincia Las Tunas durante cinco cursos académicos. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 41(8). Recuperado de <http://revzoilomarinello.sld.cu/index.php/zmv/article/view/842>
31. Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* (19), ene. – abr.1999
32. Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2) 27-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140203>
33. Brito, S. (2015). *La autoevaluación de las carreras universitarias: proceso científico, sistémico, sistemático y participativo*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Sancti Spíritus, “José Martí Pérez”. Sancti Spíritus, Cuba.
34. Brunner, J. (1998). La Universidad Latinoamericana frente al próximo milenio. *Revista UNIVERSIDADES, UDUAL*, 4 (16).
35. Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
36. Burguet, I. , Rodríguez, B., Cejas, M. (2016). Un modelo de competencia pedagógica del docente de la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Revista IPLAC*, mayo-junio (3), 63-74. Recuperado de

<http://www.revista.iplac.rimed.cu/images/pdf/2016/3ac/09ivonne63-74.pdf>

37. Cabezas, A., Cabezas, I., González, J., Montano, M., y Echemendía, Y. (2015). Desempeño investigativo de los docentes del ciclo básico de Medicina en la Universidad de Ciencias Médica de Sancti Spíritus. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 1-11. Recuperado de <http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/282>
38. Calatrava, L. A. (2010). Educación por competências em odontología. *Acta Odontológica Venezolana*, 48(1), 101-106. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-63652010000100016&lng=es&tIng=es.
39. Calderón, H. (2015). *La evaluación del proceso de preparación de los jefes de departamentos de la Facultad de Ciencias Pedagógicas*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez". Sancti Spiritus, Cuba
40. Calderón M., M. (2007). *La formación de la capacidad de dirección en futuros directivos jóvenes en condiciones de universalización*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela". Santa Clara, Cuba.
41. Calzada, J. (2005). *Modelo para la formación de la competencia de dirección del proceso pedagógico en la formación inicial del profesor*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Isla de la Juventud, Cuba.
42. Campistrous P, L. y Rizo C., C. (2006a). *Indicadores e investigación educativa* (segunda parte). *Ciencias Pedagógicas*, 1 (3). Recuperado de <http://cied.rimed.cu/revista/13/portada/laportada1r3.html>
43. Campistrous P., L, Rizo C., C. (2006b). Indicadores e investigación educativa. En *Metodología de la Investigación Educativa. Desafíos y polémicas actuales*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
44. Carraccio C, Wolfsthal S, Englander R, Ferentz K, Martin C. (2002). Shifting paradigms: from Flexner to competencias. *Acad Med*, 77: 361-7.
45. Castellanos S., B. y otros. (2005). *Esquema conceptual, referencial y*

operativo sobre investigación educativa. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

46. Castro, M., Díaz, P. A., Muñoz, A. L., Rodríguez, M., Escalona, L., y Rodríguez, M. (2017). La competencia investigativa del Licenciado en Imagenología: reto contemporáneo en el sector de la salud. *EDUMECENTRO*, 9(1), 31-47. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000100003&lng=es&tlng=es
47. Castro, O. (1999). *Evaluación integral. Del paradigma a la práctica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
48. Castro Ruz, F. (1981). Discurso pronunciado en el acto de graduación del destacamento pedagógico "Manuel Ascunce Domenech". [Online]. Jul.1981. Recuperado de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos>
49. Cavanagh, R.R. (1996). Formative and Summative Evaluation in the Faculty Peer Review of Teaching. *Innovative Higher Education*, 4(20), 225-240.
50. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) (2006) *Avances y perspectivas de la investigación universitaria*, Universidad de la Habana. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
51. Centro Superior de Formación del Profesorado (2010). *Estudio de tendencias en la formación permanente del profesorado*. Valladolid: Consejería de Educación Junta de Castilla y León. Recuperado de [http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/1.Tendencias en la formación.pdf](http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/1.Tendencias%20en%20la%20formacion.pdf)
52. Cerezal, J. y Fiallo, J. (2004). *Cómo investigar en Pedagogía*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
53. Colina, Z., Medina, N., Parra, D., Cendrós, J., y Montoya, C. (2014). Modelo para la evaluación del desempeño docente en la función docente universitaria. *Investigación Educativa*, 12(22) ,99-126. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3867>
54. Conde, B. (2010a). Acercamiento teórico a la evaluación institucional en la

- educación médica superior. *Revista INFOCIENCIA*, 14 (1). Recuperado de <http://www.magon.cu/infociencia/index.html>
55. Conde, B. (2010b). Acercamiento al concepto de calidad en la educación médica superior: Su importancia durante la formación inicial de la carrera de Medicina. *Gaceta Médica Espirituana*, 12 (1). Recuperado de <http://scielo.sld.cu>
56. Conde, B. (2010c). Aproximación sistémica a la definición de competencia clínica. *Gaceta Médica Espirituana*, 11(2). Recuperado de <http://scielo.sld.cu>
57. Conde, B. (2011). *La evaluación de la calidad del proceso de desarrollo de habilidades clínicas en los estudiantes de tercer año de la carrera de Medicina*. (Tesis de doctorado inédita). UCP "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.
58. Contreras, I., Rittershaussen, S., Correa, E., Solís, C., Núñez, C., y Vásquez, N. (2013). IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente en aula: Su generación y validación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 85-96. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200006>
59. Correa, A.J. (2011). *La evaluación institucional del Hospital Militar de Ejército de Holguín en su condición de sede universitaria*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero". Holguín, Cuba. Recuperado de http://bvscuba.sld.cu/?read_result=tesis-489&index_result=0
60. Corona, L.A. y Fonseca, M.A. (2009). El método clínico como método de enseñanza en la carrera de medicina. En: *Revista Medisur*, 7(6), 1-6. Recuperado de <http://www.Medisur.sld.cu>.
61. Corona, L.A. (2010). El método clínico como contenido de aprendizaje en la carrera de medicina. *Revista. MediSur*; 8(Supl. 5). Recuperado de: <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/issue/view/47>
62. Crespo, T. P. (2007). *Dieciséis respuestas a preguntas sobre el criterio de expertos en investigaciones pedagógicas*. Lima, Perú: Editorial San

Marcos.

63. Cronbach, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation*. College Record 64.
64. Champin, D. (2014). Evaluación por competencias en la educación médica. *Rev. perú. med. exp. salud publica* [online]. 31(3): 566-571. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342014000300023&lng=es&nrm=iso
65. Chávez, J.A., Suárez, A., Permuy, L.D. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
66. Clayton, C. (2013). *Understanding current reforms to evaluate teachers: A literature review on teacher evaluation across the career span*. Nueva York: Pace University.
67. De Armas, N. y otros. (2004). Informe sobre resultado científico. Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico Félix Várela. Villa Clara.
68. De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
69. De la Orden, A. y Jornet, J.M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Revista de Pedagogía*, 64(2).
70. De Miguel, M. (1998). La Evaluación del Profesorado Universitario. Criterios y Propuestas para mejorar la Función Docente. *Revista de Educación*, 315, 67-83.
71. De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
72. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. J México. Ediciones UNESCO.
73. Díaz Barriga, Ángel. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos*, XXVIII (111),7-36 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

74. Díaz, J. (2012). ¿Se corresponde el proceso evaluativo actual con el proceso de enseñanza aprendizaje asumido? *Gaceta Médica Espirituana*, 14(1), 2. Recuperado de <http://www.revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/112/47>
75. Díaz, J.A. (2013). *El perfeccionamiento del proceso evaluativo del diagnóstico médico con enfoque desarrollador*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitán "Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba. Recuperado de http://tesis.repo.sld.cu/687/1/TESIS_DR_JOS%C3%89_DIAZ_Q.pdf
76. Díaz, J. y Valdés, M. (2015). Consideraciones para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Médica Superior. *Medisur*, 13(5). Recuperado de <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3133>
77. Díaz, J., y Valdés, M. (2017). La función del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior cubana. *Medisur*, 15(1). Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3415>
78. Díaz, C.A. (2013). *Modelo didáctico del proceso de formación de competencias profesionales específicas en la especialidad de Estomatología General Integral*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Guantánamo, Cuba.
79. Díaz, I., Pérez, L.M. y Gutiérrez, A.M. (2014). *Sistema de acreditación de escenarios docentes para las carreras de las ciencias médicas*. La Habana, Cuba. (CD-ROM). II Conferencia Internacional Educación Médica para el siglo XXI.
80. Díaz, L., Sánchez, L. y Vilvey, L. (2013). *Competencias didácticas de los docentes del departamento Tecnología de la Salud*. 9no Congreso Provincial de Educación Superior Universidad 2014. Sancti Spíritus, Cuba. (CD-ROM). ISBN 978- 959-250- 883- 5.
81. Díaz, L., Sánchez, L. y Martín, O. (2014). *Una mirada a la calidad educativa en la asignatura Ortodoncia del Técnico en Prótesis Estomatológica*.

- Evento provincial Pedagogía 2015. Sancti Spíritus, Cuba. (CD-ROM). ISBN. 978-959-18-1024-3.
82. Díaz, L. (2014). La evaluación de la calidad de la competencia didáctica: un reto para los profesionales de la salud *Revista IPLAC*. enero-febrero (1) sección: Experiencia Educativa. Recuperado de www.revista.iplac.rimed.cu
83. Díaz, L. y Valle, R. (2014). *La evaluación de la competencia didáctica en los docentes de la Educación Médica desde una nueva perspectiva*. II Evento Científico Las ciencias sociales presente y futuro en el desarrollo de la sociedad humana. Morón, Cuba. (CD-ROM). ISBN 978-959-16-2280-8.
84. Díaz, L., Sánchez, L. y Vilvey, L. (2015). *La evaluación de la competencia didáctica del docente desde la perspectiva de sus estudiantes*. Congreso Internacional Estomatología 2015. La Habana, Cuba. (CD-ROM).ISBN 978-959-283-141-4. Recuperado de <http://www.estomatologia2015.sld.cu/index.php/estomatologia/nov2015/paper/view/381/190>
85. Díaz, L., Valdés, A. y Valle, R. (2015). *Didáctica de la educación ambiental en las ciencias médicas*. III Conferencia Científica Internacional de la UNISS YAYABOCIENCIA 2015. Sancti Spíritus, Cuba. (CD-ROM).ISBN 978-959-312-101-9.
86. Díaz, L. Valdés, A. y Valle, R. (2015).*La educación ambiental desde la didáctica de las ciencias médicas*. II Taller internacional sobre el manejo de los ecosistemas frágiles 2015 .Cienfuegos, Cuba. (CD-ROM).ISBN 978-959-257-437-3
87. Díaz, L. (2016).*La competencia didáctica como objeto de evaluación en la educación médica cubana*. IV Evento Científico Las Ciencias Sociales presente y futuro en el desarrollo de la sociedad humana. II Simposio Psicología Médica PSICOMED 2016. Morón, Cuba. (CD-ROM).ISBN 978-959-16-3096-4.
88. Díaz, L. y Valdés, A. (2016).*La competencia didáctica del profesional de la salud en la inclusión educativa del estudiante sordo*. IV Evento Científico

Las Ciencias Sociales presente y futuro en el desarrollo de la sociedad humana. II Simposio Psicología Médica PSICOMED 2016. Morón, Cuba. (CD-ROM).ISBN 978-959-16-3096-4.

89. Díaz, L. y Valdés, A. (2016). *La competencia didáctica ante las exigencias de la inclusión educativa en la Educación Médica*. Evento Provincial Pedagogía 2017. Sancti Spiritus, Cuba. (CD-ROM).ISBN 978-959-18-1157-8.
90. Díaz, L. y Valdés, A. (2016). *Retos de la competencia didáctica para la inclusión educativa en la Educación Médica*. 8vo Seminario Internacional de Docencia Universitaria (CD-ROM). ISBN 978-959-257-453-3. Recuperado de <http://biblioteca.ucf.edu.cu/biblioteca/eventos/>
91. Díaz, L. y Pérez, L. (2017). *El proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de Estomatología*. III Convención Internacional Tecnología y Salud. (CD-ROM). ISSN 2218-6719 Edición Especial.
92. Díaz, L., y Pérez, L. (2017). La evaluación de la competencia didáctica en el ámbito de la Educación Médica. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(1). Recuperado de <http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1412>
93. Díaz Velis, E., y Ramos, R. (2013). Reflexiones orientadoras sobre la Didáctica Especial en las asignaturas clínicas. *EDUMECENTRO*, 5(1), 30-46. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742013000100006&lng=es&tlng=es
94. Escudero, J.M. (n.d.) Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos, Universidad de Murcia. Recuperado de http://www.redu.um.es/Red_U/1/.
95. Escudero, J.M. (2002). *Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa?* España: Ed. FORCE.
96. Escudero, T. (1993). *Enfoques Modélicos en la Evaluación de la Enseñanza Universitaria*. III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional. Ponencias y Réplicas (pp. 5- 59). Las

Palmas de Gran Canaria España.: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

97. Escudero, T. (2000). Avance histórico de la evaluación educativa. Recuperado de <https://line.do/es/evaluacion/e56/vertical>.
98. Escudero, T. (2014). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* Recuperado de www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm -98
99. Fenoll, M.R. (2016). El concepto de internacionalización en enseñanza superior universitaria y sus marcos de referencia en educación médica. *Educación Médica*.17 (3),119-127 Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-linkresolver-el-concepto-internacionalizacion-ensenanza-superior-S157518131630095X>
100. Fernández, J. (2000). *La Enseñanza de la clínica*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
101. Fernández, J.A. (2004). El nuevo modelo formativo en Ciencias Médicas. *Revista Habanera de Ciencias Médica* [en línea] 3 (7). Recuperado de <http://scielo.sld.cu>
102. Fernández, J. A. (2012a). La triangulación epistemológica en la interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la medicina. *Educación Médica Superior*, 26(3), 459-466. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000300011&lng=es&tlng=es.
103. Fernández, J.A. (2012b). Educación médica: el objeto, el sujeto desdoblado y el contexto. *Educación Médica Superior*, 26 (3): [aprox. 4 p.]. Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/44/34>
104. Fernández, J.A (2013). El principio rector de la Educación Médica cubana. *Educación Médica Superior*, 27(2). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/170/94>
105. Ferrández, A. (1997). El perfil profesional de los formadores, Departamento de Pedagogía Aplicada, Documento digital p.14

106. Ferrández, A. (2012). Presentación: Crítica superación de la situación actual. Tarragona: IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. 1996: 107-110 *Humanidades Médicas* 12(3): 531-549.
107. Flexner, A. (1910). *Medical education in the United States and Canada*. A Report to the Carnegie Foundation for the advancement of Teaching. Updyke.
108. Flores, F., Contreras, N., Martínez, M. (2012). Evaluación del aprendizaje en la educación médica. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 55(3), 42-48. Recuperado de <http://www.mediagraphic.com/pdfs/facmed/un-2012/un123h.pdf>
109. Forgas, J.A. (2003). *Modelo para la Formación Profesional en la Educación Técnica y Profesional, sobre la base de Competencias Profesionales, en la Rama Mecánica*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Frank País García", Santiago de Cuba. Cuba.
110. Fuentes, H. (2008). *Pedagogía y didáctica de la Educación Superior desde la concepción científica holística configuracional*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente. Centro de Estudios de Educación Superior.
111. Fugill, M. (2005). Teaching and learning in dental student clinical practice. *European Journal of Dental Education*, 9 (3).
112. Gago, A. (1994). La evaluación en la educación superior mejicana. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista96_S2A1ES.pdf
113. Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica* 16, enero-diciembre, 48 – 57. Recuperado de <http://files.diplomado-docentes.webnode.mx/200000031-066820761a/contenido%20%20DE%20UN%20PERFIL%20DOCENTE%20TRADICIONAL....pdf>
114. García, G., y Caballeros, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
115. García, G. (2009). *El trabajo de diploma. Presentación oral y escrita*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

116. García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 124-136.
117. García, J.A., González, J.F., Estrada, L., González, S. (2010). Educación médica basada en competencias. *Rev Med Hosp Gen Mex*, 73 (1), 57-69
Recuperado de <http://lcead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/competencias%20mexico.pdf>
118. Gimeno, S. (1992). Evaluación según Gimeno Sacristán. Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Evaluacion-Segun-Gimeno-Sacristan/2642091.html>.
119. Gómez, J.F. (2008). Desarrollo y validación de un cuestionario para evaluar la docencia clínica odontológica (CEDCO) en la FES Iztacala de la UNAM. *Revista Odontológica Mexicana*, 12(3),120-125. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/odon/uo-2008/uo083b.pdf>
120. Gonczi, A., Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. México: Ed. Limusa.
121. González, B., y Pérez, L. (2013). Por la calidad de la atención estomatológica integral. *Gaceta Médica Espirituana*, 15(1), 2. Recuperado de <http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/209/157>
122. González, S., y Ortiz, M. (2011). Las competencias profesionales en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 25(3), 234-243.
Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000300011&lng=es&tlng=es.
123. González, S., Capó J.R, Lombillo I. (2016). Estudio diagnóstico del proceso de evaluación del desempeño docente en la Universidad Agraria de La Habana. *Revista IPLAC.*, marzo-abril (2), 83-92. Recuperado de <http://www.revista.iplac.rimed.cu/images/pdf/2016/2ed/10saily83-92.pdf>
124. González, R., y Cardentey, J. (2017). Evaluación profesoral en docentes del Policlínico Universitario Raúl Sánchez Rodríguez. *Archivo Médico de*

Camagüey, 21(3), 422-431. Recuperado de <http://www.revistaamc.sld.cu/index.php/amc/article/view/4762/2755>

125. González, V. y otros. (1995). Personalidad y actividad. Aspectos psicológicos de la actividad de la personalidad. En *Psicología para educadores* (pp.35-43). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
126. González, V. (2000). Pedagogía no directiva: la enseñanza centrada en el Estudiante En *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Editora universitaria. Tarija, Bolivia.
127. González V. (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*. XXIII (1), 45 – 53.
128. Guadarrama, P. (2012). *Dirección y asesoría de la investigación científica*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
129. Guerra, J. A., Coste, J., y Carmona, J. A. (2016). Los modos de actuación profesional: necesidad y reto en el proceso formativo de la carrera de Estomatología. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 20(1) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942016000100019&lng=es&tlng=es.
130. Gutiérrez, M.T. y Téllez, L. (2012). *Universidad de Holguín. Acreditación universitaria. Algunas experiencias internacionales* [Internet]. 2012 [citado 18 May 2013]; (2): [aprox. 8 p.]. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos13/artacre/artacre.shtml>
131. Guzmán, I., Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14(1): 151-163. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192012.
132. Harden R.M. Crosby J.R. Davis M.H. (1999). An introduction to outcome-based education. *MedTeach*, (21), 125-6.
133. Hernández, A. y otros (2004). El proceso de enseñanza-aprendizaje. En *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

134. Hernández, T. (2010). *El proceso de evaluación de la calidad del desempeño didáctico de los docentes de las universidades de ciencias pedagógicas*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus, Cuba.
135. Hernández, T. y otros. (2013). Una mirada al desempeño didáctico del docente de la carrera Pedagogía-Psicología. *Revista Pedagogía y Sociedad*, 16(37).
136. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación* (4ta ed.) México: Editorial Mc Graw Hill Interamericana.
137. Herrera, G.L. y Horta, D.M. (2015). *La superación pedagógica y didáctica, necesidad impostergable para los profesores y tutores del proceso de especialización*. *Educación Médica Superior* Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/737>
138. Horruitinier, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
139. Ilizástigui Dupuy F. (1993). *Educación en el trabajo como principio rector de la Educación Médica cubana*. La Habana, Cuba: Taller Nacional de Integración de la Universidad Médica a la organización de la salud, su contribución al cambio y al desarrollo prospectivo. Recuperado de http://instituciones.sld.cu/socecs/files/2012/05/De-Iliz%C3%A1stigui-completo-sobre-educaci%C3%B3n-en-el-trabajo_version-revisada-Suiberto.pdf
140. Ilizástigui, F. y Douglas, R. (1993). La formación del médico general básico en Cuba. *Educ Med Salud*, 27(2) ,181-205. Recuperado de <http://files.sld.cu/sccs/files/2010/07/la-formacion-del-mgb-ilizastigui.pdf>
141. Iñigo, B.E. y Sosa, A.M. (2003). Emergencia y actualidad de las competencias profesionales: Apuntes para su análisis. *Revista Cubana de Educación Superior*, 23(2) ,53-79.
142. Iñigo, E. y otros (2006) *Acercamiento de una propuesta de relación y clasificación de competencias profesionales para la evaluación del desarrollo profesional de los egresados de la Educación Superior en Cuba*.

La Habana, Cuba: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES).

143. Irigoin M. E. (2005). *Desafíos de la formación por Competencias en la Educación Superior*. Coordinadora de autoevaluación. Vicerrectoría Académica de la Universidad de Chile.
144. Kane, M.T. (1992). The Assessment of Professional Competence. *Evaluation and The Health Professions*. 15(2), 163-182.
145. Katz, F.M. y Snow, R. (1981). Evaluación del Rendimiento de los Trabajadores de la Salud. Cuaderno de Salud Pública (72). Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.
146. Kuh, G. (1981). *Index of qualityintb-un~uate experience*. AAHE Research Report.
147. Labarrere R., G. y Valdivia P., G. E. (2001). *Pedagogía*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
148. Lemaitre, M. y Sueli, P. (2008). *Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Conferencia Regional de Educación Superior. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela (CD-ROM). Recuperado de www.ielsac.unesco.org.ve.
149. Léméz, R. (2002). *La acreditación de la educación superior en el Uruguay*. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO–IESALC). Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/scieloOrg/php/reference.php?pid=S1729-519X2007000300005&caller=scielo.sld.cu&lang=es>
150. Lenin V. I. (1978). *Materialismo y Empiriocriticismo*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
151. León, M., Acebo, M., Pérez, L., Cervantes, A., y Gonzáles, M. (2015). Actividades para la educación en el trabajo de estudiantes de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 40(12). Recuperado de

<http://revzoilomarinaldo.sld.cu/index.php/zmv/article/view/532>

152. Levi-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*, Ediciones Gestión 2000, Barcelona. España.
153. López, J. (1996). *El carácter científico de la Pedagogía en Cuba*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
154. López, J. y otros. (2006). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. Grupo de Pedagogía del ICCP. *Compendio de Pedagogía* (pp. 45-67). La Habana, Cuba: ECIMED.
155. López, S. y González, D. (2013). La evaluación del desempeño profesional en profesores de inglés desde su propia visión de la excelencia. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 4 (2).
156. Losada, J.L. y Hernández, E.V. (2006). La calidad del proceso formativo en la universidad médica cubana. *Gaceta Médica Espirituana*, 8(3). Recuperado de [http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.8.\(3\)06/p6.html](http://bvs.sld.cu/revistas/gme/pub/vol.8.(3)06/p6.html)
157. Lukas, J.F. Karlos, E., Lizasocin, L., Jouristi, L. (2009). Evaluación del impacto y pertinencia de programas educativos municipales. *Revista Española de Pedagogía*. LXVII (243), 67.
158. Manzo, L., Rivera, N., y Rodríguez, A. R. (2006). Competencias docentes en los profesores de medicina de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *Educación Médica Superior*, 20(2) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000200008&lng=es&tlng=es.
159. Marinko, I. (1982). *Metodología de la enseñanza de la Economía Política*. Moscú, URSS: Editorial Progreso.
160. Maroto O. (2011). Docencia de clínicas de Odontología: un acercamiento hacia el perfil de sus docentes. *Publicación Científica Facultad de Odontología*, 13 (52-60). Recuperado de http://www.fodo.ucr.ac.cr/sites/default/files/revista/Docencia%20de%20cl%C3%ADnicas%20de%20Odontolog%C3%ADa.%20%20un%20acercamiento%20hacia%20el%20perfil%20de%20sus%20docentes_0.pdf
161. Martell, M., y Moreno, M. (2016). Consideraciones teóricas en torno al

proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica. *Revista Cubana de Educación Superior*. 35(3), 88-97. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300007&lng=es&tlng=es.

162. Martínez, J. Placeres, J.F. (2014). El mejoramiento continuo de la calidad, a través de los sistemas universitarios de acreditación. *RevMéd Electrón*, julio-agosto 36(4). Recuperado de <http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202014/vol4%202014/tema01.htm>
163. Martínez, A., López, J., Herrera, P., Ocampo, J., Petra, I., Uribe, G., García, M.C., y Morales, S. (2008). Modelo de competencias del profesor de medicina. *Educación Médica*, 11(3), 157-167. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132008000300008&lng=es&tlng=es.
164. Martínez, M. (1998). *Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.
165. Martínez, M. y otros. (2004). *Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
166. Martínez, M. y otros. (2006). *Metodología de la investigación educacional*. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
167. Mazón, J. J., Martínez, J., y Martínez, A. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de la Educación Superior*, 38(149), 113-140. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000100006&lng=es&tlng=es.
168. Mena, E. (2004). La autoevaluación en la formación profesional pedagógica. En *Didáctica teoría y práctica* (pp.173-183) La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
169. Mertens, L. (2005). *La Gestión por Competencia Laboral en la empresa y la*

formación profesional: Capacitación por competencia laboral. [serie en Internet]. Recuperado de <http://www.cinterfor.org.uy>

170. Ministerio de Educación Superior. (1999). *Resolución 150/99. Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA)*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
171. Ministerio de Educación Superior. (2002). *Sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias*. La Habana, Cuba: Comisión Nacional del Sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias (SEA-CU).
172. Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento del Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior. Resolución Ministerial 210/2007*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
173. Ministerio de Educación Superior. (2009). *Junta de Acreditación Nacional. Sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias (SEA-CU): Manual de implementación*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
174. Ministerio de Educación Superior. (2014). *Resolución No. 66/14. Procedimiento para la evaluación de los profesores universitarios del Sistema de la Educación Superior*. Recuperado de <http://legislacion.sld.cu/index.php?P=FullRecord&ID=272>
175. Ministerio de Educación Superior. (2016). *Resolución No. 85/16. Reglamento para la Aplicación de las Categorías Docentes de la Educación Superior*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
176. Miller, G. (1990). The assesment of clinical skills/competence/ performance. *Acad. Med.* 65(3).
177. Ministerio de Salud Pública (1996). *Resolución Ministerial No. 142: Plan de acción para la evaluación de la competencia de recursos humanos en el Sistema Nacional de Salud*. La Habana, Cuba: Dirección Jurídica Ministerio de Salud Pública.
178. Ministerio de Salud Pública (2008). *Programa de Calidad Universitaria en Salud*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Médicas.

179. Ministerio de Salud Pública, Cuba. (2010). *Plan de estudio "D". Carrera de Estomatología. Área de Docencia*. La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
180. Ministerio de Salud Pública (2014). *Resolución Ministerial No. 282/2014. Reglamento sobre la contratación, ubicación, reubicación, promoción, inhabilitación, y suspensión temporal en el ejercicio de la profesión de los profesionales y técnicos de la medicina*. La Habana, Cuba.
181. Ministerio de Salud Pública (2016). *Objetivos de trabajo del Ministerio de Salud Pública para el año 2016*. La Habana, Cuba.
182. Ministerio de Salud Pública. (2015). Resolución Ministerial No. 718/2015. *Procedimiento para la evaluación anual de los profesores universitarios que ejercen la docencia en los centros de educación médica superior y otros del Sistema Nacional de Salud*. Recuperado de <https://www.gacetaoficial.gob.cu/pdf/GOC-2016-EX26.rar>
183. Miranda, T., Paéz, V. y Silverio, M. (2000). Modelo del profesional de la educación. Resultado del proyecto de investigación Diseño, desarrollo y evaluación del currículo del profesional de la educación. Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
184. Miranda, T. (2002). Ante los nuevos retos: Cambios curriculares en la formación del profesional de la educación. La Habana, Cuba. Dirección de Ciencia y Técnica. (manuscrito).
185. Miranda, T. (2009) Transformaciones educacionales y nuevo modelo curricular para la formación inicial de los profesionales de la educación. Editorial Academia. La Habana, Cuba.
186. Miranda, T. (2011). La didáctica de la educación superior. En *La didáctica de la formación de formadores: resultados teóricos y experiencias prácticas*. Curso 15, Pedagogía 2011. La Habana, Cuba: Sello Editor Educación Cubana.
187. Mora, C. M. y otros. (2009). Competencias docentes básicas del profesor de estomatología: Su perfeccionamiento. *Medisur*, 7(1). Recuperado de

<http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/534/847>

188. Morales, X. (2012). *La preparación de los docentes de las ciencias básicas biomédicas para la enseñanza de la disciplina Morfofisiología con enfoque integrador*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Cap. Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spíritus Cuba.
189. Morales, I. R, Fernández, B. (2005). La evaluación institucional en los centros de educación médica de Cuba. *Educación Médica Superior* Sep 19(3): Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000300007&lng=es.
190. Moreno, G. (2008). *La competencia metodológica para la dirección de la clase en el proceso de formación del profesor general integral de secundaria básica*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Holguín, Cuba.
191. Municio, P. (2003). *Sistemas de evaluación en la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/evaluacion/lib-evaluacion-de-la-calidad-en-la-educ-superior-modelo-rueca-2003.pdf>
192. Municio, P. y otros. (2013). *La calidad de la educación superior: ¿un reto o una utopía?* Colombia: Ediciones Academia Colombiana de Ciencias Económicas y Editorial Escuela Colombiana de Ingenieros.
193. Neave, G. (2001). *Política e Historia de la Educación Superior. Educación superior: historia y política: Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. (pp. 9 – 22). Barcelona: GEDISA.
194. Nieto, L.E. (2005). *Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las competencias profesionales en la actividad educativa con profesores de los ISP*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Villa Clara, Cuba.
195. Nogueira, M. y otros. (2003). Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior. *Revista Educación Médica Superior*, 17(3). Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000300004&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

196. Nogueira, M. (2005). Competencias docentes del Médico de Familia en el desempeño de la tutoría en la carrera de Medicina. *Revista Educación Médica Superior*, 19(1),1-1. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000100004&lng=es
197. Nolla, M. (2009). La evaluación en educación médica: Principios básicos. *Educación Médica*, 12(4), 223-229. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132009000500004&lng=es&tlng=es.
198. Núñez, N., Palacios, P.G. (2003). La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento. *RevIberoamEduc*, (771), [aprox. 9 p.]. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/771Nunez.PDF>
199. Ocampo, I. M.; Castellanos, M. F.; Cañellas, J.; Aguila, M. (2008). Evaluación de la calidad en la Educación Médica. Perspectivas en el contexto del Policlínico Universitario. *MediSur*, 6(2), 72-80. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180020309014>.
200. Oramas, R., Jordán, T., Valcárcel, N. (2012). Propuesta de modelo del profesor universitario en la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 26(4), 618-634. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000400014&lng=es.
201. Oramas, R., Jordán, T., y Valcárcel, N. (2013). Competencias y desempeño profesional pedagógico hacia un modelo del profesor de la carrera de Medicina. *Educación Médica Superior*, 27(1), Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000100015&lng=es&tlng=es.
202. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Medición de la calidad de la educación superior; ¿Por qué, cómo y para qué? Vol. I: Una nueva propuesta sobre el mejoramiento de

la calidad y las nuevas demandas de información. *REPLAD*. Santiago de Chile, Chile.

203. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998a). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de www.unesco.org/iiep/sacmeq/htm
204. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998b). *Marco de acción prioritaria para el cambio y desarrollo de la educación superior*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París, [en línea] Recuperado de www.unesco.org/iiep/sacmeq/htm
205. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en>.
206. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2013). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*. *OECD Publishing*.
207. Ortiz García, M., Vicedo Tomey, A., Rodríguez Rivalentas, I., y Sardiñas Arce, M. E. (2015). Propuesta de competencias profesionales específicas para el perfil del egresado en Pediatría en Cuba. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14(4), 516-526. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2015000400015&lng=es&tlng=es.
208. Palma, A. y otros (2012). El perfeccionamiento de la evaluación profesoral: garantía de calidad para la educación médica superior. *Multimed*, 16(1) Enero- Marzo Recuperado de <http://www.multimedgrm.sld.cu/articulos/2012/v16-1/17.html>
209. Parra, I. B. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana, Cuba.

210. Parra, I. (2004). La dirección de la Competencia Didáctica en la formación inicial del Profesional de la Educación. Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
211. Partido Comunista de Cuba. (2017). Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021. Recuperado de <http://media.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2017/07/PDF-321.pdf>
212. Pelegrín, N. (2006). *Metodología para la formación de competencias directivas en las escuelas de hotelería y turismo*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara, Cuba.
213. Perdomo, I. (2007). *Estrategia metodológica para evaluar competencias profesionales en especialistas de Higiene y Epidemiología*. (Tesis de doctorado inédita en Ciencias de la Salud). Escuela Nacional de Salud Pública. La Habana, Cuba.
214. Pérez, L. M. (2014a). *La enseñanza con enfoque desarrollador del diagnóstico de anomalías dentomaxilofaciales centrado en el método clínico*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Sancti Spíritus, "José Martí". Sancti Spíritus, Cuba. Recuperado de http://tesis.repo.sld.cu/973/1/Tesis_MSc_Lizandro_Michel_P%C3%A9rez_Garc%C3%ADa.pdf
215. Pérez, L. M. y Calderón, M. M. (2014b). Enfoque desarrollador en la enseñanza del diagnóstico clínico de anomalías dentomaxilofaciales. *Gaceta Médica Espirituana*, 16(2). Recuperado de <http://revgmespirituana.sld.cu>.
216. Pérez, L. M., Díaz, I. y Gutiérrez, A.M. (2015). *Sistema de acreditación de escenarios docentes para la carrera Estomatología*. Recuperado de <http://www.convencionsalud2015.sld.cu/index.php/convencionsalud/2015/paper/view/345/329>
217. Pérez, L., Calderón, M., Salvat, M., Concepción, J., Cáceres, I., y Pérez, S. (2017). Efectividad del empleo del método clínico en la enseñanza aprendizaje del diagnóstico de anomalías dentomaxilofaciales.

- EDUMECENTRO*, 9(2), 157-178. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/625>
218. Pérez, A.I. (2007) Las Competencias Básicas: Su naturaleza e implicaciones pedagógicas. *Cuaderno de Educación nº 1*. Santander, España. Consejería de Educación.
219. Pérez, G. y otros, (1996). *Metodología de la investigación educacional*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
220. Pérez, M. (2015). *La educación para la salud desde la integración de los componentes organizacionales del proceso pedagógico*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Sancti Spíritus, "José Martí Pérez". Sancti Spiritus, Cuba.
221. Pérez, C., Fasce, E., Coloma, K., Vaccarezza, G. y Ortega, J. (2013). Percepción de académicos de carreras de la salud de Chile sobre el perfeccionamiento docente. *Revista médica de Chile*, 141(6), 787-792. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872013000600014>
222. Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, España: Graó.
223. Pina, M., Portal, C., Cubillas, F. (2016). Apuntes acerca de la evaluación docente. *Revista Márgenes*, 4(1), 1-14. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/margenes/article/view/412/393>
224. Pinilla-Roa, A.E. (2013a). Evaluación de competencias profesionales en salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(1), 53-70. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112013000100008&lng=en&tlng=es.
225. Pinilla-Roa, A.E. (2013b). Aproximación conceptual a las competencias profesionales en ciencias de la salud. *Rev. Salud Pública*, 14 (5), 852-864. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/25255>
226. Pinilla Roa, A. (2013c). Competencias en educación universitaria. *Revista Virtual EDUCyT*, 2. Recuperado de

<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/educyt/article/view/1816>

227. Pinilla-Roa, A.E., Cárdenas F.A. (2014). Evaluación y construcción de un perfil de competencias profesionales en medicina interna. *ActAMédica colombiana*, 39(2),165-173. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/amc/v39n2/v39n2a12.pdf>
228. Pla, R. (2005). *Las competencias profesionales para el desempeño del docente en la educación de los alumnos desde un enfoque integrador*. Pedagogía 2005, curso 52. La Habana, Cuba.
229. Quintanilla, M. (1999). Nociones de Calidad de los Académicos Españoles y Determinantes Socio-profesionales. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815039804>.
230. Recarey, S. (2004). La Preparación del Profesor General Integral de Secundaria Básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
231. Reinoso, E. (2013). *La formación inicial de los maestros de Educación Primaria para la prevención de las alteraciones en el comportamiento de los escolares*. (Tesis de doctorado inédita). ISP “Capitán Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spíritus, Cuba.
232. Remedios, J. M. (2003). *Modelo Teórico Metodológico para Evaluar el Desempeño Profesional de los Docentes del Instituto Superior Pedagógico “Capitán Silverio Blanco Núñez”*. Informe del Proyecto Asociado al Programa Ramal 4 Evaluación del desempeño profesional de los docentes del Instituto Superior Pedagógico. Sancti Spíritus, Cuba.
233. Remedios, J. M. (2005.). *Desempeño, creatividad y evaluación de los docentes en el contexto de los cambios educativos de la escuela cubana*. Curso en Congreso internacional Pedagogía 2005. La Habana, Cuba. Recuperado de <http://biblioteca.uniss.edu.cu/sites/default/files/CD/pedagogia/cursos/pdfp2005/Curso75.pdf>
234. Remedios, J. M. y otros. (2006). Desempeño profesional y evaluación de los

docentes del ISP: propósitos y perspectivas. La Habana, Cuba: Editorial Academia.

235. Remedios González, J.M. (2008). *El desempeño de los docentes de las universidades pedagógicas cubanas: Una metodología para su evaluación*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior
236. Remedios, J. (2009). *Evaluación y acreditación: una vía para la mejora de la calidad en la educación superior pedagógica*. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2010. La Habana, Cuba.
237. Reta, A.M., López, M.J., Vargas, A.L., y Montbrun, M.C. (2008). Evaluación de competencias médicas en un currículo de grado no diseñado por competencias. *Educación Médica*, 11(4), 207-218. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132008000400005&lng=es&tlng=es.
238. Rico, P. y Silvestre, M (2006). Proceso de enseñanza aprendizaje. Grupo de Pedagogía del ICCP. *Compendio de pedagogía* (pp. 68-79). La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Médicas.
239. Rivera, N. (2017). Impacto del enfoque sistémico del proceso docente en el desarrollo de la personalidad competente. *EDUMECENTRO*, 9(2), 207-214. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/916>
240. Rizo, C., C. y Campistrous, P. L. (1999). *Sobre las hipótesis y las preguntas científicas en los trabajos de investigación. Taller de metodología de la investigación educativa*. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba (Material en soporte magnético).
241. Roca, A. (2001). *El desempeño pedagógico profesional. Modelo para su mejoramiento en la Educación Técnico Profesional*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín, Cuba.
242. Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (2006). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

243. Rodríguez, S. (2003). Evaluación comprensiva del profesorado universitario. *Educación Médica*, 6(3), 25-30.
244. Rodríguez, S. (2004). *Una apuesta institucional por la evaluación contextualizada de la actividad docente del profesorado. Contribución a la mesa redonda: Prácticas de Evaluación de la Docencia en la Universidad: Lecciones aprendidas y nuevas perspectivas*. III Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Universidad de Deusto, Bilbao, España.
245. Rodríguez, Z., Rizo, R., Mirabal, A., García, M., Nazario, A. y otros. (2016). La discusión diagnóstica como actividad de educación en el trabajo en la enseñanza médica superior. *Educación Médica Superior*, 31(2). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1044>
246. Rodríguez, Z., Rizo, R., Mirabal, A., Nazario, A., y García, M. (2017). Educación en el trabajo en la enseñanza médica superior. *MEDISAN*, 21(7). Recuperado de <http://medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/911>
247. Rosales, S. (2007). La autoevaluación de la carrera, una vía para el mejoramiento de la calidad académica. *Revhabancienméd*, 6(3).
248. Rosental, M. y Ludin, P. (1981). *Diccionario Filosófico*. Editora Política. La Habana, Cuba.
249. Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (10), 8-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/196/336>
250. Ruiz de Gauna, P. (1999). Innovación de la enseñanza y formación continua del profesorado universitario.
251. Rusavin, G.I. (1990). *Métodos de la investigación científica*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
252. Saavedra, M. (2014). *Formación docente eficaz: estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria*. México: Pax.
253. Salas, R.S., Aneiros, R. y Hatim, A. (1996). La evaluación de la competencia clínica de los educandos mediante las inspecciones integrales en la

- Educación Médica Superior. *Educación Médica Superior*, 10(1), 19-27.
Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol10_1_96/ems04196.htm
254. Salas, R.S., Hatim, A. y Rey, R. (1997). Sistema de monitoreo y control de calidad de la competencia y el desempeño profesional. *EducMedSuper* 11(1), 17-30. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086421411997000100004&script=sci_arttext&tlng=pt.
255. Salas, R.S. (1999). La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos. *Revista Educación Médica Superior*, 14(2) Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol14_2_00/ems03200.htm
256. Salas, R.S., Borroto, R., y Hernández, A. (2000). Universidad sin fronteras; mito o realidad. *Educación Médica Superior*, 14(1) ,26-35. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000100004&lng=es&tlng=es
257. Salas, R.S. (2009). *Propuesta de estrategia para la evaluación del desempeño laboral de los médicos en Cuba*. (Tesis de doctorado inédita). Escuela Nacional de Salud Pública. La Habana, Cuba.
258. Salas, R.S. (2010). Propuesta de estrategia para la evaluación del desempeño laboral de los médicos en Cuba. *Educación Médica Superior*, 24(3), 387-417. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412010000300011&lng=es&tlng=es.
259. Salas, R. y Salas, A. (2012a). La educación médica cubana. Su estado actual. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 10, 293-326. (Número especial). Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
260. Salas, R. S., Díaz, L., y Pérez, G. (2012b). Las competencias y el desempeño laboral en el Sistema Nacional de Salud. *Educación Médica Superior*, 26(4), 604-617. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000400013&lng=es&tlng=es.

261. Salas, R. S., Díaz, L., y Pérez, G. (2013a). Normalización de las competencias laborales de las especialidades médicas en el sistema nacional de salud. *Educación Médica Superior*, 27(2), 287-293. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000200015&lng=es&tlng=es.
262. Salas, R. S., Díaz, L., Pérez, G. (2013b). Identificación y diseño de las competencias laborales en el Sistema Nacional de Salud. *Educación Médica Superior*; 27(1), 92-102. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000100012&lng=es.
263. Salas, R. S., Díaz, L., y Pérez, G. (2013c). El currículo de formación de especialistas médicos basado en competencias laborales. *Educación Médica Superior*, 27(3), 262-274. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-2141201300030_y_Salas_y_salas_mainegra0012&lng=es&tlng=es
264. Salas, R.S. y Salas, A. (2014a). Estado de la educación médica mundial en el siglo XXI. *Revista Educación Médica Superior*, 28(3), 119- 128.
265. Salas, R. S., Díaz, L., y Pérez, G. (2014b). Evaluación y certificación de las competencias laborales en el Sistema Nacional de Salud en Cuba. *Educación Médica Superior*, 28(1), 50-64. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000100007&lng=es&tlng=es.
266. San Juan, M.A. y otros (2010). La educación centrada en competencias. Una mirada reflexiva desde la teoría. *Medisur*, 8(6) Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/rt/printerFriendly/1438/468>
267. Santos, M. Á. (2007). *La evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana*. Argentina: Bonum Narcea. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-una-flecha-en-la-diana-la-evaluacion-como-aprendizaje/9788427714342/907178>
268. Sánchez, G., y Cisterna, F. (2014). La evaluación de los aprendizajes

- orientada al desarrollo de competencias en Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(1). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/72/147>
269. Sarasa, N.L. y otros (2013). ¿Por qué didácticas o metodologías particulares en el proceso docente-educativo de Medicina? *EDUMECENTRO* [5(1) Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/rt/prINTERfriendly/205/413>
270. Sarasa, N.L. (2015). La Pedagogía en las carreras de las ciencias médicas. *EDUMECENTRO* 2015; 7(1) ,193-213. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/rt/prINTERfriendly/542/html33>
271. Sarasa, N.L., Cañizares, O., Menéndez, B.M. (2016). Lo distintivo en la subcompetencia sociocultural de la comunicación en instituciones médicas. *EDUMECENTRO* 8(1),190-192 Recuperado de http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/rt/prINTERfriendly/324/html_104
272. Saravia, M. A. (2004). *Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2342>
273. Schwarz M.R, Wojtczak A. (2002). Global minimum essential requirements: a road towards competence-oriented medical education. *Med Teach*, 24, 125-9.
274. Scriven, M.S. (1967). The Methodology of evaluation, en perspectives of curriculum evaluation. Chicago. 1967 En Perspectives of curriculum evaluation. [Online]. 2002. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/plwlumuj/kualitatiboa/bibliografia_doctorado.htm
275. Sierra, R. A. y Caballero, E. (2009). *Selección de lecturas de metodología de la investigación educativa*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

276. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una Didáctica Desarrolladora*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
277. Smith S.R. y Dollase R. (1999). Planning, implementing and evaluating a competency-based curriculum, *Med Teach*, 21, 15-22.
278. Soler, C. y Hatim, C. A. (2003). Sistema de Superación Profesional Pedagógica dirigida a los Licenciados en Tecnología de la Salud. *Educación Médica Superior*, 17(2) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000200005&lng=es&tlng=es
279. Soler, C. (2004). Reflexiones acerca del término competencias en la actividad docente. *Educación Médica Superior*, 18(1) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000100005&lng=es&tlng=es
280. Solis, S. (2016). La evaluación del desempeño profesional y las funciones básicas del Licenciado en Higiene y Epidemiología. *Revista Cubana De Tecnología De La Salud*, 7(2), 48-57. Recuperado de <http://www.revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/view/735>
281. Sosa, D. (2009). Reflexiones necesarias acerca de las didácticas general y especial en las ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 4(3), 8 Recuperado de [http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol4\(3\)/cartaeditor.html](http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol4(3)/cartaeditor.html)
282. Stufflebeam, D. (1974). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Recuperado de www.wiley.com/WileyCDA/.../productCd-111806318X.html.
283. Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). Improving personal evaluation through professional standards. *Journal of personal. Evaluation in Education*. 4 (3).
284. Suárez, L., Barrios, I., González, M.E. (2007). Sistema de evaluación y acreditación de carreras universitarias. Implantación en el Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba. *RevHabanCiencMéd* (6),11 Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-

[519X2007000300004](#)

285. Suárez, L., Barrios, I., y González, M. (2012). Metodología para la evaluación externa de la carrera de Estomatología. *Educación Médica Superior*, 26(2). Recuperado de <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/31/27>
286. Tapia, R. M., Núñez, R. M., Salas, S.R., y Rodríguez, A. R. (2008). El examen clínico objetivo estructurado como herramienta para la evaluación de competencias clínicas del internado de pregrado. *Educación Médica Superior*, 22(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000100005&lng=es&tIng=es.
287. Teichler, U. (1992). *International higher education*. Recuperado de http://www.utwente.nl/bms/cheps/summer_school/literature/internationalisation.pdf.
288. Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
289. Tejada, R. y Sánchez del Toro, P. R. (2009). *La formación basada en competencias en los contextos universitarios*. Libro electrónico: Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación Superior. Universidad de Holguín, "Oscar Lucero Moya". Holguín, Cuba. ISBN: 978-959-16-0961-8 300 378.
290. Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 153-182.
291. Tiana, A. (2000) *¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales?* Brasilia, Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).
292. Tobón, S. (2006). *Aspectos Básicos de la Educación Basada en Competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
293. Tobón, S. (2008) *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Universidad autónoma de Guadalajara.

México. Recuperado de www.cife.ws y www.exicom.org.

294. Toledo, L., Ramos, I. y Espinosa, L. (2012). La atención ambulatoria como forma organizativa esencial de la Estomatología Integral. *Revista Educación Médica del Centro*, 4(1) ,8-10. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v4n1/edu02112.pdf>
295. Torres, J.A. y otros. (2004). *Informática médica. Bioestadística*. Tomo 2. La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
296. Torres, F. P. y otros (2003). Consideraciones para la determinación de una metodología de evaluación institucional en la educación cubana. ICCP.ISPMAD e ISPJLC. En: *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/torres.htm>.
297. Torres F. P. y otros (2004). Estrategia cubana para la determinación de una metodología de evaluación internacional. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*. 1 (2), ISSN: 1696-4713. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art5.pdf>.
298. Torres F. P. y Galdós, L. (2005). Metodología de la Evaluación Institucional. Informe de Investigación. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
299. Torres, P. (2006). Las investigaciones sobre evaluación educativa en Cuba. *Revista digital de Ciencias Pedagógicas*, 6(1). Recuperado de <http://cied.rimed.cu>
300. Torres, P. (2007). *La evaluación educativa en Cuba, qué se ha logrado y qué falta por lograr*. CALILED 2007. ISPFPG. Santiago de Cuba. Cuba. pp. 4-8. (CD-ROM). ISBN 978-959-2007-322-7.
301. Torres, P. y otros. (2008). *Sistema Cubano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. ICCP, La Habana, Cuba. (Resultado de investigación).
302. Torres, P., Valdés, H, Valiente, P., Guerra, M., Remedios, J.M. y otros. (2009). *Evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Fundamentos, estructura, resultados*. Pedagogía 2009. Curso 12.La Habana, Cuba: Sello

Editor Educación Cubana. Recuperado de <http://biblioteca.uniss.edu.cu/sites/default/files/CD/pedagogia/cursos/pdfp2009/Curso12.pdf>

303. Torres, P. y otros. (2010). La función de mejora de la evaluación educativa en Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1).
304. Torres, P. (2016). *Retos de la Investigación Educativa cubana actual. Aportes a su tratamiento*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba.
305. Travieso, N. (2010). *Alternativa para el desarrollo de competencias profesionales en la superación del docente de tecnología de la salud*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Frank País García". Santiago de Cuba, Cuba.
306. Trujillo, N. (2007). *La evaluación de la calidad del desempeño investigativo de los docentes de las Universidades Pedagógicas*. (Tesis de doctorado inédita). Instituto Superior Pedagógico Capitán "Silverio Blanco Núñez" Sancti Spíritus. Cuba. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/greenstone/collect/repo/import/repo/20080717/9789591607454.pdf>
307. Trujillo, Z. C., González, E., Concepción, N. S., y Sosaz, H. P. (2014). Evaluación de competencias clínicas en estomatología como expresión de la calidad del proceso docente educativo. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(3), 492-501. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942014000300013&lng=es&tlng=es.
308. Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Recuperado de <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf>.
309. Urbina, O., Soler, S.F. y Otero, M. (2006a). Evaluación del desempeño del Profesional de Enfermería del Servicio de Neonatología. *Educación Médica Superior* 20(1).
310. Urbina, O. y otros. (2006b). Competencias laborales del profesional de

enfermería en el servicio de neonatología. *Educación Médica Superior* 22(4).

311. Urbina, O., Torres, J. M., Otero, M., y Martínez, N. (2008). Competencias laborales del profesional de enfermería en el servicio de neonatología. *Educación Médica Superior*, 22(4) Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000400006&lng=es&tlng=es
312. Urbina, O. (2010). Metodología para la evaluación de las competencias laborales en salud. *Rev Cubana Salud Pública [en línea]*. 36 (2). Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/spu/vol_36_02_10/spu11210.htm.
313. Valdés, M., Alfonso, M., Remedios, J., y Echemendía, D. (2015). El proceso de autoevaluación en las instituciones universitarias pedagógicas: Una estrategia para su mejora. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2). Recuperado de <http://revgmespirituana.sld.cu/index.php/gme/article/view/711>
314. Valdés, H. (1997 a). De la utopía de la cantidad a la utopía de la realidad: reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación. *Desafío Escolar*, 1(1).
315. Valdés, H. (1997 b). Presente y futuro de la metaevaluación en América Latina. *Desafío Escolar*, 1(3).
316. Valdés Veloz H. y Pérez Álvarez F. (1999a). *Calidad de la educación básica y su evaluación*. (1era ed.) La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
317. Valdés Veloz, H. (1999b). Dilemas actuales en la evaluación de la calidad de la gestión de los sistemas educativos latinoamericanos. *Desafío Escolar*, 2(7).
318. Valdés, H. (2000). *Evaluación del desempeño profesional del docente*. Congreso Iberoamericano de Educación. México. Recuperado de http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiK7_HJvJHWAhWJ64MKHfxmDVUQFggIMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fdocentes%2Farticulos%2Fdocentes_sistema_educativo_cubano_analisis_carrera_desarrollo_profesional_evalua

[cion_desempeno_valdes.pdf&usg=AFQjCNFyAEajQy2PXAIR4_QGgtVMcl-b9Q](#)

319. Valdés, H. (2003). *Evaluación del desempeño profesional de los docentes. Cartas al Maestro*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación
320. Valdés V., H. (2004). *Propuesta de un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente de la escuela básica cubana, que contribuya a la realización de un proceso evaluativo más objetivo, preciso y desarrollador*. (Tesis de doctorado inédita). La Habana, Cuba.
321. Valdés Veloz, H. y Torres Fernández, P. (2005). *Calidad y Equidad de la Educación: Concepciones teóricas y tendencias metodológicas para su evaluación*. Pedagogía 2005 (Curso Pre-reunión). IPLAC, La Habana, Cuba.
322. Valera, O. (s.f.). *Las tendencias pedagógicas contemporáneas. Valoración desde la perspectiva del proyecto de la pedagogía cubana del ICCP*. (Soporte Digital).
323. Valera, R. y Fuentes, H. (2004). *La formación del profesional en la educación superior: de la noción de calificación a la de competencias*. 4to Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba.
324. Valiente, P., Góngora, G., Torres, J.L. y Otero, Y. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, octubre- diciembre 11(3), 91-123. Recuperado de <http://www.red-u.net/>
325. Valliant, D. (2008). Algunos Marcos Referenciales en la Evaluación del Desempeño Docente. *Revista de Investigación Educativa*, 1(2).
326. Van Vught F.A. (1993). Evaluación de la calidad en la educación superior: El próximo paso. En Heber Vesuri. *Evaluación Académica*. Caracas, Venezuela: Ediciones IUIC.
327. Vargas, F. (2002). La formación por competencias, instrumento para incrementar la empleabilidad. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional/Oficina Internacional del Trabajo (CINTERFOR/OIT). Recuperado de www.cinterfor.org.uy

328. Vargas, Z.F. (2004). 40 preguntas sobre competencia laboral. Montevideo, Uruguay: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), 135. Recuperado de <http://www.oitcinterfor.org/publicaci%C3%B3n/40-preguntas-sobre-competencia-laboral>
329. Vega, N. C. (2016). Neocompetencias, nuevo enfoque de competencias laborales en Salud Ocupacional. *Educación Médica Superior*, 30(3), 627-638. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000300016&lng=es&tlng=es.
330. Vergara, C. y Zaror, C. (2008). Proceso de enseñanza-aprendizaje en la clínica odontológica. Aspectos teóricos. *Rev Educ Cienc Salud*, 5(1), 6-11. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol512008/esq51.htm>
331. Vicedo, A.G. (2011a). Abraham Flexner y la educación médica, a cien años de distancia. *EDUMECENTRO*, 3(3),7. Recuperado de <http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol3%283%29/entrevicedo.html>
332. Vicedo, A. G. (2011b). Cinco propuestas doctrinales en relación con la formación por competencias *Educación Médica Superior*, 25(3), 361-371. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v25n3/ems14311.pdf>
333. Vicedo, A. G. (2011c). La educación médica del futuro. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 25(4),550-556. Recuperado de <http://scielo.sld.cu>.
334. Vidal, M., y Fernández, J. A. (2005). La enseñanza de la Clínica Reflexiones sobre el tema. *Educación Médica Superior*, 19(2), 1. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000200010&lng=es&tlng=es.
335. Vidal M. y Del Pozo, C.R. (2006). Medios de enseñanza. *RevEduMedSup*. 20(1). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/scielo.php>
336. Vidal, M., Salas, R., Fernández, B., y García, A. (2015). Educación basada en Competencias. *Educación Médica Superior*, 30(1). Recuperado de

<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/801/335>

337. Vigo, P., Segrea, J., León, B., López, T., Pons, J., León, C. (2014). Autoevaluación institucional. Una herramienta indispensable en la calidad de los procesos universitarios. *Medisur* 12 (5), 8. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2563>
338. Vigotsky L.S. (1986). *Escuela Histórico Cultural*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
339. Villar, L. (1989). Evaluación de la conducta docente y del clima psicosocial de clase. En *Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria. Informes de Investigación Evaluativa*, nº1(pp. 31-50). Valencia, España: Universitat de Valencia.
340. Vincench, M. (2016). Conocimiento de los profesores de Cirugía sobre el proceso de evaluación profesoral y sus resultados en el curso 2011-2012. *Correo Científico Médico*. 20(4). Recuperado de <http://www.revcoemed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/2515/932>
341. Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Graó.
342. Zilberstein, J. (2009). Aprendizaje desarrollador. En *Estrategias de aprendizaje en la nueva universidad*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria.

GUÍA DE ANEXOS

- Anexo 1 Perfil de la competencia didáctica para el profesor de la carrera Estomatología.
- Anexo 2 Observación de actividades relacionadas con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.
- Anexo 3 Guía de entrevista a ejecutivos.
- Anexo 4 Encuesta a profesores en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera de Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.
- Anexo 5 Guía para el análisis de los documentos vigentes relacionados con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores en las Universidades de Ciencias Médicas.
- Anexo 6 Propuesta de dimensiones e indicadores para evaluar la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.
- Anexo 7 Guía de observación para ser aplicada por el ejecutivo para la evaluación del profesor en las diferentes formas de organización de la docencia.
- Anexo 8 Guía para la autoevaluación del profesor en las diferentes formas de organización de la docencia.
- Anexo 9 Guía para la recopilación y valoración de la información en el portafolio.
- Anexo 10 Encuesta para constatar las opiniones de los estudiantes sobre la competencia didáctica de sus profesores.
- Anexo 11 Guía para la autorreflexión de los profesores en la Universidad de Ciencias Médicas en función de la evaluación de la competencia didáctica.
- Anexo 12 Propuesta de acciones para la preparación de los evaluadores y evaluados en el contexto de la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.
- Anexo 13 Precisiones acerca de cómo, cuándo y con quién aplicar los instrumentos.
- Anexo 14 Comunicación a expertos y encuesta para la determinación del coeficiente de competencia.
- Anexo 15 Análisis para la determinación de la competencia de los posibles expertos.
- Anexo 16 Guía para orientar la valoración de los expertos.
- Anexo 17 Tablas resumen del procesamiento estadístico del criterio expresado por los expertos.
- Anexo 18 Observación de actividades relacionadas con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr.

- Faustino Pérez Hernández”.
- Anexo 19 Guía de entrevista a ejecutivos.
 - Anexo 20 Encuesta a profesores en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera de Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.
 - Anexo 21 Escala para evaluar el nivel de perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica, a partir de las dimensiones e indicadores propuestos.
 - Anexo 22 Modelo de consentimiento informado.
 - Anexo 23 Información estadística resultante de la pre-prueba.
 - Anexo 24 Información estadística resultante de la post-prueba.
 - Anexo 25 Representación gráfica del comportamiento de la evaluación integral de la variable operacional en el pre-experimento.
 - Anexo 26 Modelo de organización y planificación de las sesiones en profundidad.

ANEXO 1. Perfil de la competencia didáctica para el profesor de la carrera Estomatología

COMPETENCIA DIDÁCTICA	
Dirección del proceso enseñanza aprendizaje	
Unidades de competencia	Elementos de competencia
PLANIFICACIÓN	
- Determina y formula los objetivos de la actividad docente	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza los objetivos de la política educacional, de la educación médica, del año, la asignatura y realiza su derivación gradual. - Determina la habilidad que se pretende lograr. - Determina el sistema de conocimientos. - Determina la intencionalidad formativa. - Determina el nivel de asimilación del contenido. - Determina la relación conocimientos-habilidades e intencionalidad formativa en el objetivo propuesto. - Formula los objetivos, de acuerdo a las competencias del perfil profesional, los modos de actuación del estomatólogo y al cuadro de salud de la población. - Determina, a partir del objetivo, el resto de los componentes didácticos de la clase.
- Determina el contenido de la actividad docente	<ul style="list-style-type: none"> - Determina los conceptos, hechos y fenómenos esenciales de acuerdo con el objetivo de la clase, las necesidades de los estudiantes y la especificidad del contexto. - Determina los conocimientos procedimentales que debe adquirir el estudiante, según el objetivo. - Determina las relaciones del nuevo contenido con el precedente y el conocimiento cotidiano del estudiante. - Concreta los elementos educativos relacionados con el contenido, a partir del objetivo. - Determina las relaciones interdisciplinarias que se establecerán entre el contenido a impartir y los contenidos para el logro de los objetivos formativos del nivel.
- Consulta bibliografía diversa y materiales bibliográficos sobre el contenido a tratar para lograr dominio del contenido a impartir	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta la bibliografía básica de la asignatura. - Consulta otras bibliografías referentes a la temática que se va a desarrollar. - Gestiona entornos virtuales de aprendizaje. - Utiliza las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del estudiante. - Estimula la búsqueda de información válida y confiable tanto en inglés como en español y la integración de la misma. - Consulta el software educativo. - Analiza los videos clases. -Selecciona recursos de las tecnologías de la información y la comunicación que apoyen el desarrollo de los contenidos de la asignatura que imparte.

	-Selecciona y/o construye materiales didácticos y de evaluación.
- Planifica el método general de acuerdo con el objetivo y el contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Determina la estructura de la habilidad. - Establece la relación de la estructura de la habilidad y del conocimiento. - Determinar las técnicas y procedimientos del método, a partir de la estructura de la habilidad y la lógica del conocimiento. - Diseña estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y la especificidad del contexto.
- Planifica las tareas que va a realizar el estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Diseña tareas que contribuyan al cumplimiento del objetivo de la actividad. - Diseña tareas según los niveles de desempeño de los estudiantes. - Diseña tareas de carácter integrador y contextualizado. - Diseña actividades para el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo. - Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. -Establece estrategias alternativas para apoyar a los estudiantes, de acuerdo con sus necesidades de formación. -Planifica los turnos de los pacientes que asistirán a la consulta estomatológica -Garantiza la existencia de modelos de Historia Clínica, medios de protección, materiales y el instrumental según la cantidad de estudiantes.
ORGANIZACIÓN	
- Organiza el método o los métodos y procedimientos a emplear para el logro de los objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza el método seleccionado con su sistema procedimental, haciendo énfasis en el método clínico y epidemiológico, para el cumplimiento de los objetivos a lograr, en la búsqueda de los rasgos de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. - Determina el orden de los pasos del método, técnicas y procedimientos que mejor se adecuen a su concepción. - Garantiza que las acciones del profesor y el estudiante estén acordes con el contenido, el objetivo y el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. - Determina las vías y métodos para revelar las relaciones interdisciplinarias que se evidencien con el contenido a impartir. - Determina las relaciones del método con los restantes componentes. - Concibe el trabajo independiente, que incluye la organización de las tareas del estudiante, sus formas de evaluación y control.
- Selecciona los medios de enseñanza acordes con el método de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> - Determina los medios de enseñanza, en correspondencia con el objetivo planificado, el contenido y su relación directa con los métodos previstos, de manera que tributen a un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. - Emplea al organismo vivo mediante situaciones reales (proceso salud enfermedad que se personifica en el paciente) promoviendo la

docente, contenido objetivo	el y	<p>ética profesional y el respeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elabora medios necesarios para el logro del aprendizaje de los estudiantes y de los cuales no disponga. - Interactúa con el medio para precisar el uso que se le va a dar y en qué momentos serán utilizados. - Determina el momento adecuado de la clase para la utilización del medio.
- Determina formas de organización a emplear	las de a	<ul style="list-style-type: none"> - Selecciona las formas organizativas de acuerdo con los objetivos y su correspondencia con el contenido, el método y las potencialidades de los estudiantes. - Emplea la educación en el trabajo como forma de organización fundamental de la docencia (presentación de caso, discusión diagnóstica y atención ambulatoria). - Organiza el proceso, de forma que se trabaje en el aula o fuera de ella parte del tiempo en grandes grupo, en pequeños grupos y cada estudiante individualmente. - Distribuye el tiempo, en función de las actividades a desarrollar en la clase.
-Precisa las condiciones higiénicas de la actividad docente	las	<ul style="list-style-type: none"> - Determina el horario más adecuado. - Determina las vías para garantizar la limpieza y organización del aula. - Garantiza la visibilidad y posibilidad de interacción con los medios a emplear. -Garantiza la iluminación, ventilación de la consulta y las condiciones adecuadas del sillón dental
EJECUCIÓN		
- Prepara a los estudiantes para el aprendizaje del nuevo contenido		<ul style="list-style-type: none"> - Orienta hacia los objetivos, mediante acciones reflexivas y valorativas de los estudiantes: qué, cómo, para qué y bajo qué condiciones va a aprender. - Motiva a los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos relacionados con el perfil del profesional y los problemas a resolver según modo de actuación profesional . - Implica a los estudiantes en la comprensión del valor del nuevo aprendizaje - Orienta a los estudiantes para que detecten los elementos educativos de la actividad docente.
- Desarrolla el contenido de acuerdo con el objetivo		<ul style="list-style-type: none"> - Se expresa claramente y utiliza adecuadamente el vocabulario técnico. - Dirige el proceso de apropiación del contenido con el rigor científico requerido. No comete errores de contenido, omisiones, ni imprecisiones. Transmite conocimientos científicos actualizados y significativos. - Exige corrección científica en las respuestas que ofrezcan los estudiantes. - Favorece el establecimiento de relaciones entre los conocimientos,

	<p>habilidades y procesos valorativos del contenido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla el proceso de enseñanza o sistematización de la habilidad. - Muestra seguridad y pertinencia en el desarrollo de la actividad. - Logra que los estudiantes establezcan relaciones entre los conocimientos antecedentes y los nuevos, de acuerdo con el contexto y la vida. - Aplica a situaciones reales los conocimientos teóricos. - Domina la tecnología apropiada a cada supuesto o problema profesional. - Dirige la aplicación correcta de los procedimientos indispensables para la apropiación del contenido. - Orienta al estudiante el método de aprendizaje a seguir a partir de la habilidad. - Implica a los estudiantes en el análisis de hechos y fenómenos de la vida que se relacionen con el contenido para que encuentren el valor de lo que aprenden. - Utiliza al máximo las potencialidades del contenido de la clase para el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes. - Realiza el tratamiento interdisciplinar del contenido a través de tareas integradoras. - Propone tareas de aprendizaje donde se expresen los niveles de desempeño cognitivo de los estudiantes. - Orienta las tareas de estudio independiente, en correspondencia con los objetivos y el diagnóstico que expresen los niveles de desempeño. - Fomenta el uso y búsqueda de información formal, de fuentes reconocidas en diferentes medios, tanto en inglés como en español, por parte de los estudiantes. - Analiza diferentes situaciones de relación médico-paciente que involucran la visión humanista y ética, en su práctica profesional. - Favorece la reflexión sobre la realidad actual del ámbito médico. - Guía a los estudiantes en la identificación y solución de problemas asociados a las enfermedades de mayor trascendencia y relevancia en el país. - Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista. - Aplica el juicio clínico y raciocinio que le permita llegar a conclusiones diagnósticas
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza métodos que hagan pensar al estudiante y a aprender por sí mismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Evidencia el método adecuado para el cumplimiento de los objetivos a lograr. - Revela el sistema de acciones de profesores y estudiantes. - Regula el uso de las técnicas y procedimientos, en correspondencia con los medios y las condiciones concretas. - Estimula un pensamiento reflexivo y valorativo e independiente en el estudiante.

	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla en los estudiantes la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje. - Propicia el uso del método científico, clínico y/o epidemiológico, como fundamento para buscar e interpretar información sobre problemas médicos. - Plantea problemas de salud, promoviendo en los estudiantes el uso del análisis, síntesis y evaluación, para la implementación de diversas estrategias y acciones de prevención, diagnóstico, tratamiento y/o rehabilitación. - Orienta adecuadamente el trabajo independiente para la actividad docente y como tarea. - Promueve el debate grupal, la confrontación y el intercambio de estrategia de aprendizaje y vivencias.
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza los medios de enseñanza en la actividad docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza el medio que responda al sistema de acciones planificadas para la aplicación de los métodos desarrolladores. - Garantiza el empleo del organismo vivo mediante situaciones reales (proceso salud enfermedad que se personifica en el paciente) promoviendo la ética profesional y el respeto. - Garantiza el empleo del medio como vía para la adquisición del nuevo conocimiento. - Logra, a través del medio, el control de la actividad independiente del estudiante.
<ul style="list-style-type: none"> - Logra un clima psicológico afectivo durante la actividad 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje. - Logra compromiso y establece acuerdos con los estudiantes ante el desarrollo de la actividad y el cumplimiento del objetivo. -Emplea adecuadamente su autoridad y poderes, en un clima de respeto mutuo profesor- estudiante. -Logra una adecuada comunicación profesor- estudiante-paciente-familiar -Muestra flexibilidad y receptividad al atender con amabilidad las preguntas y dudas de los estudiantes. - Motiva a los estudiantes a desarrollar el contenido, a través de las tareas del trabajo independiente. -Brinda niveles de ayuda a los estudiantes según lo requieran. - Favorece que el estudiante exprese su juicio crítico con respecto a conocimientos, habilidades y actitudes, tanto propias como ajenas, de manera asertiva y constructiva. - Maneja diversas estrategias de comunicación que le permiten interactuar con los estudiantes, pares, y/o pacientes, etc. -Muestra flexibilidad al reflexionar con los estudiantes sobre diversos problemas y situaciones que involucran aspectos éticos. -Respeto la diversidad de los estudiantes, incluyendo lenguaje, cultura, raza, género, orientación sexual y necesidades educativas especiales.
<p>CONTROL</p>	

<p>- Evalúa adecuadamente el proceso, a través del control sistemático con un enfoque formativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Controla el trabajo independiente durante todo el desarrollo de la actividad. - Utiliza formas (individual, grupal y por parejas) de control y evaluación del resultado de las tareas de aprendizaje que promuevan la autorregulación de los estudiantes. - Controla el cumplimiento del objetivo durante la actividad. - Garantiza que, en el proceso de evaluación, se revelen las relaciones objetivo -contenido -método, a través de las tareas que desarrolla el estudiante. - Desarrolla el control y la evaluación educativa de la personalidad del estudiante. - Controla la expresión oral y escrita. - Usa los resultados de la evaluación para orientar a los estudiantes en los aspectos en que tienen dificultades de aprendizaje y como pueden mejorarlos. - Rediseña el proceso, lo que implica tomar medidas para enmendar los errores cometidos que influyen en la calidad del mismo. -Utiliza la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación con fines formativos. -Utiliza la evaluación externa del paciente y sus familiares - Emplea métodos de evaluación pertinentes a la asignatura que imparte y coherentes con el logro de los objetivos de aprendizaje basados en competencias. - Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes mediante la evaluación continua. - Comunica los resultados de las evaluaciones a los estudiantes y sugiere alternativas para su mejora.
---	---

ANEXO 2. Observación de actividades relacionadas con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Guía para la observación de actividades relacionadas con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Objetivo: Observar cómo se instrumenta el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Condiciones de observación: Directa

Tipo de actividad a observar:

Sesiones de conciliación del plan individual____

Análisis colectivo de evaluaciones en los cortes parciales y finales_____

1. Aspectos vinculados a la competencia didáctica que son objeto de análisis a nivel individual y grupal.
2. Orientación sumativa o formativa que adquiere el análisis.
3. Validez y confiabilidad que se evidencia en la obtención y procesamiento de la información resultante de la evaluación de la competencia didáctica.
4. Carácter orientador en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología.
5. Participación de los agentes coactuantes en el proceso evaluativo.
6. Carácter sistémico, sistemático, objetivo y formativo del proceso evaluativo.
7. Actitud colaborativa en los agentes implicados.

Análisis cualitativo de la guía de actividades relacionadas con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Alto: Considera que el aspecto que se evalúa se ha comportado de manera óptima expresando todas las propiedades, consideradas como componentes esenciales para determinar su calidad.

Medio: Considera que el aspecto que evalúa tiene en cuenta una parte importante de las cualidades que distinguen su calidad, las cuales expresan elementos de valor con determinado nivel de suficiencia, aunque puede ser susceptible de perfeccionamiento.

Bajo: Considera que el aspecto que evalúa expresa marcadas limitaciones y contradicciones que no le permiten adecuarse a las cualidades esenciales que determinan su calidad.

Resultados de la observación de actividades relacionadas con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Aspectos a observar	Escala de valoración		
	Alto (3)	Medio (2)	Bajo (1)
1. Aspectos vinculados a la competencia didáctica que son objeto de análisis a nivel individual y grupal.	0	0	15
2. Orientación formativa que adquiere el análisis.	0	3	12
3. Validez y confiabilidad que se evidencia en la obtención y procesamiento de la información resultante de la evaluación de la competencia didáctica.	0	0	15
4. Carácter orientador en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología.	0	3	12
5. Participación de los agentes coactuantes en el proceso evaluativo.	1	5	9
6. Carácter procesal, sistémico, sistemático, objetivo y formativo del proceso evaluativo.	0	0	15
7. Actitud colaborativa en los agentes implicados.	0	7	8

ANEXO 3. Guía de entrevista a ejecutivos

Objetivo: Constatar el criterio de los ejecutivos en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández.

Estimado Profesor:

Esta entrevista forma parte de una investigación que pretende realizar un diagnóstico del estado actual del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”. Por la importancia de la labor que usted realiza, se necesita que conteste con sinceridad la información que se le solicita. Le agradecemos su colaboración y el tiempo que pueda dedicarnos.

Aspectos a considerar:

1. ¿Cómo asegura el carácter sistémico, sistemático, objetivo y formativo del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores?
2. Según su criterio. ¿Cuáles son las etapas del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores en la Universidad de Ciencias Médicas?
3. ¿Qué elementos toma en consideración para la evaluación de la competencia didáctica de los profesores?
4. ¿Qué vías utiliza usted para evaluar la competencia didáctica de los profesores?
5. ¿Qué participación tienen los profesores, estudiantes y demás agentes coactuantes en el proceso de evaluación de la competencia didáctica?
6. ¿Cómo logra que la información obtenida del proceso de evaluación de la competencia didáctica oriente la instrumentación de estrategias de mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología?
7. ¿Qué modificaciones realizaría al proceso de evaluación de la competencia didáctica?

ANEXO 4. Encuesta a profesores en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera de Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Cuestionario a profesores en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera de Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Objetivo: Constatar el criterio de los profesores en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera de Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus

Datos generales:

Grado de especialización: _____ Años de experiencia en la especialidad: _____
Categoría docente: _____ Años de experiencia como docente: _____
Máster en Ciencias: Sí ___ No ___

Tipo: Individual con guía estructurada

Cuestionario:

Estimado profesor:

En la Universidad de Ciencias Médicas se desarrolla una investigación relacionada con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores, para lograrlo se necesita que conteste con sinceridad la información que se le solicita a través de esta encuesta. Agradecemos su colaboración. Esta información tiene carácter anónimo; no tiene que escribir su nombre en el cuestionario.

Marque con una (X) la respuesta deseada.

1. ¿Ha tenido usted participación en el proceso de evaluación de la competencia didáctica?

Sí _____ No _____

En caso afirmativo, enumere a través de qué vías:

2. ¿Dispone de métodos, técnicas e instrumentos para la obtención de información en el proceso de evaluación de su competencia didáctica?

Sí _____ No _____

En caso de respuesta afirmativa menciónelos:

3. Tiene usted definido los elementos que se tienen en cuenta para realizar la evaluación del deber ser de su competencia didáctica.

Sí ____ No ____

En caso de respuesta afirmativa refiérase a algunos de ellos:

4. ¿En la evaluación de la competencia didáctica se tiene en cuenta la opinión de sus estudiantes?

Sí ____ No ____

¿A través de qué vías?:

5. ¿En su evaluación se le ofrecen indicaciones sobre cómo perfeccionar la competencia didáctica?

Sí ____ No ____

Argumente: _____

6.- Existe relación entre los resultados de la evaluación de su competencia didáctica y las acciones que se proponen para su transformación en pos de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología.

Sí ____ No ____

Argumente:

7. Considera usted que el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores tiene carácter sistémico, sistemático, objetivo, formativo y está orientado hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología.

Sí ____ No ____

Argumente: _____

Resultados del cuestionario aplicado

Preguntas	Respuestas			
	Si		No	
	#	%	#	%
1. ¿Ha tenido usted participación en el proceso de evaluación de la competencia didáctica?	60	92.31	5	7.69
2. ¿Dispone de métodos, técnicas e instrumentos para la obtención de información en el proceso de evaluación de su competencia didáctica?	42	64.62	23	35.38
3. Tiene usted definido los elementos que se tienen en cuenta para realizar la evaluación de su competencia didáctica.	33	50.77	32	49.23
4. ¿En la evaluación de la competencia didáctica se tiene en cuenta la opinión de sus estudiantes?	35	53.85	30	46.15
5. ¿En su evaluación se le ofrecen indicaciones sobre cómo perfeccionar la competencia didáctica?	20	30.77	45	69.23
6.- Existe relación entre los resultados de la evaluación de su competencia didáctica y las acciones que se proponen para su transformación en pos de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología.	24	36.92	41	63.08
7. Considera usted que el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores tiene carácter sistémico, sistemático, objetivo, formativo y está orientado hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología.	2	3.08	63	96.92

ANEXO 5. Guía para el análisis de los documentos vigentes relacionados con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores en las Universidades de Ciencias Médicas.

Objetivo: Constatar el tratamiento que se le brinda a la evaluación de la competencia didáctica de los profesores en la educación superior en Cuba de manera general y en particular en la educación médica, con énfasis en la carrera Estomatología.

➤ Documentos a analizar:

- MES. Resolución Ministerial 210/2007: Reglamento para el trabajo docente metodológico
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Ley No. 116. Código del trabajo. Resolución Ministerial 66/2014: procedimiento para la evaluación de los profesores universitarios del Sistema de la Educación Superior.
- Resolución 718/2015 del Ministerio de Salud Pública: Procedimiento para la evaluación anual de los profesores universitarios que ejercen la docencia en los centros de educación médica superior y otros del Sistema Nacional de Salud

Otros documentos donde se registran evidencias de la evaluación de la competencia didáctica de los profesores

a) Actas de reuniones e informes de inspecciones, supervisiones y auditorías al proceso pedagógico:

- Actas de las reuniones del claustro de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández de Sancti Spíritus, en el período 2011 - 2016.
- Actas de las reuniones del Departamento Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández de Sancti Spíritus, en el período 2012 - 2016
- Actas de las reuniones de los colectivo de año de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández” de Sancti Spíritus, en el período 2012 - 2016
- Actas de las reuniones de los colectivos de asignaturas de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández” de Sancti Spíritus, en el período 2012 - 2016
- Informes de las visitas de supervisión y auditorías del proceso pedagógico realizadas por la Universidad de Ciencias Médicas en el período 2012–2016.

b) Documentos relacionados con el control metodológico del proceso pedagógico:

- Informes de controles metodológicos a clases y evaluaciones académicas de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández de Sancti Spíritus, en el período 2012 - 2016
- Actividades contempladas en el plan de trabajo docente metodológico del departamento Estomatología: clase metodológica instructiva, clase metodológica demostrativa, clase abierta, actividades de superación docente metodológica, en el período 2012-2016.

- Planes de desarrollo individual de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández de Sancti Spíritus, en el período 2012–2016.
- Evaluación docente de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández de Sancti Spíritus, en el período 2012–2016.
- Informe final del primer y segundo semestre, así como anual de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández de Sancti Spíritus, en el período 2012-2016.
- Los expedientes de las asignaturas de la carrera Estomatología.

➤ Dimensiones que se precisan en relación con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores:

- Para qué evaluar (fines, orientación sumativa o formativa, centrada en el proceso o en el resultado).
- Qué evaluar (contenidos, dimensiones e indicadores).
- Cómo evaluar (métodos).
- Cuándo y con quién evaluar (agentes implicados, recomendaciones).
- Etapas por las que debe transitar.
- Participación de los evaluados.
- Recomendaciones para el análisis de la información, la emisión de juicios de valor y el diseño de las acciones para la mejora.
- Seguimiento de las transformaciones resultantes de la evaluación de la competencia didáctica de los profesores.
- Precisión acerca de los documentos legales que se sugieren para las acciones de planificación y ejecución de la evaluación.

➤ Categorías de búsqueda

- Presencia explícita de aspectos relacionados con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la educación superior con énfasis en los de las ciencias médicas y la carrera Estomatología.
- Presencia de alguna referencia no explícita relacionada directamente con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la educación superior con énfasis en los de las ciencias médicas y la carrera Estomatología.
- Presencia de referencia explícita o asociada a el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la educación superior con énfasis en los de las ciencias médicas y la carrera Estomatología.

ANEXO 6. Propuesta de dimensiones e indicadores para evaluar la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández.

DIMENSIÓN 1: Modo de actuación del profesor en la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en Estomatología.

SUBDIMENSIÓN 1.1 Acciones generalizadoras asociadas a la planificación y organización del proceso enseñanza-aprendizaje en Estomatología.

1.1.1 Dominio de los aspectos teóricos y procedimentales para lograr una adecuada determinación y formulación de los objetivos.

- *Nivel alto*: La derivación de los objetivos de las formas de organización se realiza en función de los de la disciplina, del programa, los resultados del diagnóstico de los estudiantes y teniendo en cuenta lo establecido en la Resolución 210/2007, de manera que se garantice su proyección futura, la unidad del aspecto lógico del contenido y la relación entre sus componentes estructurales: conocimientos, habilidades, hábitos, ideas, normas, valores vinculados a la actividad profesional. También se tiene en cuenta las necesidades y problemáticas de los servicios de las instituciones asistenciales académicas, así como al cuadro de salud de la población.
- *Nivel medio*: La derivación y formulación de los objetivos de las formas de organización en ocasiones se realiza en función de los del programa y los resultados del diagnóstico de los estudiantes. Se aprecian intentos de considerar la proyección futura, la unidad del aspecto lógico del contenido y la relación entre sus componentes estructurales, aunque no siempre se logra explicitar la intencionalidad educativa del objetivo.
- *Nivel bajo*: La derivación y formulación de los objetivos se concibe sin tener en cuenta los del programa y los resultados del diagnóstico de los estudiantes. No se tiene en cuenta la proyección, la unidad del aspecto lógico del contenido y la relación entre sus componentes estructurales.

1.1.2. Determinación del contenido de enseñanza y aprendizaje.

- *Nivel alto*: La selección de los elementos del contenido (conocimientos, habilidades, normas, ideas, valores) se realiza teniendo en cuenta el objetivo, su actualidad científica, las necesidades de los estudiantes de manera que propicie la formulación de problemáticas vinculadas a su contexto de actuación profesional y problemas de salud del territorio, colocando en posición de búsqueda a los estudiantes durante la apropiación de los saberes con un enfoque interdisciplinario e incluye el método clínico y/o epidemiológico como contenido de la enseñanza. Se determina el nivel de profundidad y sistematicidad en que se trabajará cada elemento.
- *Nivel medio*: La selección de los elementos del contenido no siempre tiene en cuenta el nivel de actualidad y la formulación de problemáticas

vinculadas al enfoque profesional que coloquen en posición de búsqueda a los estudiantes durante la apropiación de los saberes. En ocasiones se determina el nivel de profundidad y sistematicidad en que se trabajarán.

- *Nivel bajo*: En la selección de los elementos del contenido solo se enfatiza en los conocimientos y habilidades y no se determina el nivel de profundidad y sistematicidad en que se trabajarán.

1.1.3 Selección de la bibliografía diversa

- *Nivel alto*: La selección de bibliografía básica y complementaria referentes a la temática que se va a desarrollar, utilización de las TICs para el trabajo presencial y no presencial del estudiante, búsqueda de información válida y confiable tanto en inglés como en español, software educativo, videos clases, materiales didácticos, gestión de entornos virtuales de aprendizaje.
- *Nivel medio*: La selección de bibliografía básica y complementaria referentes a la temática que se va a desarrollar, utilización de las TICs para el trabajo presencial y no presencial del estudiante.
- *Nivel bajo*: En la selección de la bibliografía solo se enfatiza en la bibliografía básica referente a la temática que se va a desarrollar.

1.1.4 Selección de los métodos de enseñanza y aprendizaje

- *Nivel alto*: Selección del método con su sistema procedimental para el cumplimiento de los objetivos a lograr en la búsqueda de un proceso enseñanza aprendizaje desarrollador en correspondencia con el para qué, el qué y el quién. Utiliza métodos activos de enseñanza. Propicia el uso del método clínico y/o epidemiológico como fundamento para buscar e interpretar información sobre problemas estomatológicos.
- *Nivel medio*: Selección del método en correspondencia con el para qué y el qué y en ocasiones el quién.
- *Nivel bajo*: Selección del método en correspondencia con el para qué.

1.1.5 Selección de los medios de enseñanza

- *Nivel alto*: Selección de los medios de enseñanza en correspondencia con el para qué, el qué y el quién teniendo en cuenta el objetivo planificado, el contenido y su relación directa con los métodos con énfasis en las nuevas tecnologías. Se emplea al organismo vivo mediante situaciones reales, como medio de enseñanza ya que el sujeto cognoscente se desdobra en dos figuras, el profesor y el estudiante, que interactúan entre sí y de conjunto lo hacen sobre el objeto (proceso salud enfermedad que se personifica en el paciente).
- *Nivel medio*: Selección de los medios de enseñanza en correspondencia con el para qué y el qué y en ocasiones el quién, por lo que no siempre facilita la utilización de los diferentes medios de enseñanza con énfasis en las nuevas tecnologías.

- *Nivel bajo*: Selección de los medios de enseñanza en correspondencia con el para qué. No se tienen en cuenta las potencialidades del método para la utilización de los diferentes medios de enseñanza con énfasis en las nuevas tecnologías.

1.1.6. Diseño de las tareas docentes a realizar.

- *Nivel alto*: Diseño de tareas docentes de carácter integrador y contextualizado según los niveles de desempeño de los estudiantes teniendo en cuenta los problemas de salud en el país, de manera que se distinga lo que van hacer el estudiante y el profesor, para qué, por qué, con quién, cómo, con qué, qué les aportan, qué contradicciones pueden encontrar y cómo resolverlas. qué, dónde, cuándo, cómo, por qué, para qué, con qué y con quiénes
- *Nivel medio*: En ocasiones en el diseño de tareas docentes se distingue lo que van hacer el estudiante y el profesor, para qué lo van hacer, por qué, con quién, cómo, con qué, qué les aportan, qué contradicciones pueden encontrar y cómo resolverlas.
- *Nivel bajo*: En el diseño de tareas docentes no se distinguen las acciones que realiza el estudiante, solo se aprecia lo que ejecuta el profesor.

1.1.7. Diseño del estudio independiente.

- *Nivel alto*: Diseñar actividades para el aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo en correspondencia con los objetivos y el diagnóstico determinando los elementos del conocimiento que requieren de tratamiento en el estudio independiente de los estudiantes. Se precisan las condiciones para su desarrollo y las vías para conocer los resultados e identificar aciertos y desaciertos. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje, las TICs y la búsqueda de información válida y confiable tanto en inglés como en español.
- *Nivel medio*: Determinación de los elementos del conocimiento que requieren de tratamiento en el estudio independiente de los estudiantes. Se observan limitaciones en la precisión de las condiciones para su desarrollo y las vías para conocer los resultados e identificar aciertos y desaciertos.
- *Nivel bajo*: Determinación de los elementos del conocimiento que requieren de tratamiento en el estudio independiente de los estudiantes y no se precisan las condiciones para su desarrollo y las vías para conocer los resultados e identificar aciertos y desaciertos.

SUBDIMENSIÓN 1.2 Acciones generalizadoras asociadas a la ejecución y control del proceso enseñanza-aprendizaje en Estomatología.

1.2.1 Orientación hacia el objetivo durante la actividad docente.

- *Nivel alto*: Orienta con claridad los objetivos, precisando las acciones de la habilidad y mediante acciones reflexivas y valorativas de los estudiantes

respecto a: qué, cómo, para qué y bajo qué condiciones va a aprender. Se expresan en términos de aprendizaje, o sea en función del estudiante.

- *Nivel medio*: Orienta los objetivos con claridad pero no precisa las acciones de la habilidad por lo que no siempre orienta al estudiante en el para qué. Se expresan en términos de aprendizaje.
- *Nivel bajo*: Se observan limitaciones en la orientación del objetivo pues no se expresa con claridad la intención de que el estudiante sea quien lo ejecute y que toda actividad que este realice se dirija hacia su logro.

1.2.2 Desarrollo del contenido de acuerdo al objetivo

- *Nivel alto*: Se expresa claramente transmitiendo conocimientos científicos y actualizados aplicando a situaciones reales los conocimientos teóricos promoviendo el debate grupal y el intercambio de estrategias de aprendizaje y vivencias. .Considera al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje. Favorece la reflexión sobre la realidad actual del ámbito estomatológico. Utiliza las potencialidades de la clase para el desarrollo integral de la personalidad del estudiante propiciando la visión humanista y ética en su práctica profesional.
- *Nivel medio*: Se observan limitaciones en la trasmisión de conocimientos científicos y actualizados.
- *Nivel bajo*: Se comete errores de contenido, omisiones e imprecisiones en la trasmisión de conocimientos.

1.2.3 Dirección de la tarea docente de los estudiantes en función del logro de los objetivos propuestos.

- *Nivel alto*: Orienta el rol de cada estudiante en las tareas docentes que se realizan, ofreciendo los niveles de ayuda necesarios de manera que se apropie de los conocimientos, métodos y procedimientos para obtenerlos.
- *Nivel medio*: Se observan limitaciones en la orientación del rol de cada estudiante en las tareas docentes que se realizan. Se ofrecen los niveles de ayuda de manera grupal y no individual por lo que no se logra una total apropiación de los conocimientos, métodos y procedimientos.
- *Nivel bajo*: No se precisa el rol de cada estudiante en las tareas docentes que se realizan. Se observan limitaciones en los niveles de ayuda que se ofrecen y no se realizan en función del diagnóstico individual y grupal.

1.2.4 Evaluación del aprendizaje.

- *Nivel alto*: Comprueba cómo los estudiantes se han apropiado de las acciones que le permiten asimilar el contenido objeto de aprendizaje, determinando el desarrollo alcanzado en los procedimientos para realizar las situaciones de aprendizaje orientadas y evalúa la calidad de los resultados mediante ejercicios que posibiliten la aplicación de conocimientos y habilidades en situaciones nuevas. Se utilizan diferentes instrumentos para evaluar la integración de saberes, que tiene en cuenta el

contexto de actuación predominante. El estudiante participa activamente en la evaluación de su aprendizaje a través de la autoevaluación y coevaluación. A través de la heteroevaluación el profesor comunica los resultados de las evaluaciones a los estudiantes emitiendo opiniones constructivas y sugiriendo alternativas para su mejora.

- *Nivel medio*: Se observan limitaciones al comprobar cómo los estudiantes se han apropiado de las acciones que le permiten asimilar el contenido objeto de aprendizaje y para determinar el desarrollo alcanzado en los procedimientos para realizar las situaciones de aprendizaje orientadas. Evalúa los resultados mediante ejercicios reproductivos. No se logra una participación activa del estudiante en la evaluación de su aprendizaje.
- *Nivel bajo*: Se comprueba el contenido objeto de aprendizaje de forma reproductiva y no el cómo los estudiantes se apropian de las acciones que les permite asimilarlo. El estudiante no participa en la evaluación de su aprendizaje.

DIMENSIÓN 2: Motivación profesional pedagógica.

- *Nivel alto*: se expresa la orientación plena del profesor hacia aspectos esenciales del contenido de la profesión y se manifiesta a través del gusto por la profesión pedagógica y por la especialidad. Entre los planes, proyectos, propósitos del profesor se incluye la realización de la profesión pedagógica. Es positivo el estado de satisfacción de las vivencias que el profesor tiene de la realización de su motivación.
- *Nivel medio*: expresa la orientación del profesor hacia el contenido de la profesión limitada al gusto por la especialidad y no por la profesión pedagógica. Entre los planes, proyectos, propósitos, se expresa indefinición, contradicción, ambigüedad en la realización de la profesión pedagógica. Es contradictorio el estado de satisfacción de las vivencias que el profesor tiene de la realización de su motivación.
- *Nivel bajo*: expresa la orientación del sujeto hacia aspectos no esenciales del contenido de la profesión y se manifiesta en la situación motivacional en que no se expresa gusto por la profesión pedagógica ni por la especialidad. Cuando entre los planes, proyectos, propósitos no se incluye la profesión pedagógica o se plantea la posibilidad de no ejercerla. Es negativo el estado de satisfacción de las vivencias que el profesor tiene de la realización de su motivación.

DIMENSIÓN 3: Cualidades de la personalidad asociadas a la competencia didáctica del profesor de Estomatología (flexibilidad, independencia, compromiso, originalidad)

- *Nivel alto*: El profesor ajusta las ejecuciones a las exigencias del contexto de la educación médica, de los sujetos inmersos en él y a las posibilidades y limitaciones personales. Expresa la autodeterminación en sus ejecuciones, en tener criterios propios y en la posibilidad personal para autorregular su desempeño. El profesor se implica en los eventos del

contexto de actuación profesional con la responsabilidad que ello supone y emite respuestas novedosas, inesperadas y válidas en la solución de problemas de la práctica pedagógica y estomatológica.

- *Nivel medio*: El profesor ajusta las ejecuciones a las exigencias del contexto de la educación médica, de los sujetos inmersos en él y a las posibilidades y limitaciones personales. En ocasiones expresa la autodeterminación en sus ejecuciones, en tener criterios propios y en la posibilidad personal para autorregular su desempeño. El profesor se implica en los eventos del contexto de actuación profesional con la responsabilidad que ello supone
- *Nivel bajo*: El profesor ajusta con limitaciones las ejecuciones a las exigencias del contexto de la educación médica. Expresa, en ocasiones, la autodeterminación en sus ejecuciones, en tener criterios propios y en la posibilidad personal para autorregular su desempeño. El profesor se implica, en ocasiones, en el contexto de actuación profesional con la responsabilidad que ello supone.

ANEXO 7. Guía de observación para ser aplicada por el ejecutivo para la evaluación del profesor en las diferentes formas de organización de la docencia

Objetivo: Obtener información que posibilite evaluar la competencia didáctica del profesor de la carrera de Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández

Escenario docente: _____ Curso escolar: _____
 Fecha: _____ Grupo: _____
 Profesor: _____
 Categoría docente: _____
 Forma Organizativa Docente: _____
 Asignatura: _____
 Tema: _____

Instrucciones para el trabajo con la guía:

A partir de las unidades de competencia a tener en cuenta en la evaluación de la competencia didáctica y teniendo en cuenta sus elementos marque con una cruz la alternativa que se corresponde con el nivel que alcanza en la evaluación cada una de ellas.

LEYENDA

1. No lo sabe hacer. Se considera aquel aspecto en el que se expresan marcadas limitaciones y contradicciones que no le permiten adecuarse a las cualidades esenciales que determinan el nivel de la unidad de competencia que se evalúa, por lo que no resulta procedente. Implica que el profesor no ha logrado apropiarse del indicador en cuestión.
2. Debería mejorarlo. Se considera aquel aspecto que tiene en cuenta una parte importante de la unidad de competencia a evaluar, la cual expresa elementos de valor con determinado nivel de suficiencia, aunque puede ser susceptible de perfeccionamiento. Significa que el profesor se ha apropiado en un nivel aceptable del indicador en cuestión.
3. Lo hace bien. Se considera aquel aspecto que es óptimo, en el cual se expresan todas y cada uno de los elementos de competencia considerados como componentes esenciales para determinar el nivel de la unidad de competencia que se evalúa. Significa que se ha alcanzado un elevado nivel de apropiación de este indicador.

COMPETENCIA DIDÁCTICA

Unidades de competencia	1	2	3
Planificación			
1. Determinar y formular los objetivos de la actividad docente			
2. Determinar el contenido de la actividad docente			
3. Consultar bibliografía diversa y materiales no bibliográficos sobre el contenido a tratar para lograr dominio del contenido a impartir			
4. Planificar el método general de acuerdo con el objetivo y el contenido			

5. Planificar las tareas que va a realizar el estudiante			
Organización			
6. Organizar el método o los métodos y procedimientos a emplear para el logro de los objetivos			
7. Seleccionar los medios de enseñanza acordes con el método de la actividad docente, el contenido y objetivo			
8. Determinar las formas de organización a emplear			
9. Precisar las condiciones higiénicas de la actividad docente			
Ejecución			
10. Preparar a los estudiantes para el aprendizaje del nuevo contenido.			
11. Desarrollar el contenido de acuerdo con el objetivo			
12. Utilizar métodos que hagan pensar al alumno y aprender por sí mismo			
13. Utilizar los medios de enseñanza en la actividad docente			
14. Lograr un clima psicológico afectivo durante la actividad.			
Control			
15. Evaluar adecuadamente el proceso, a través del control sistemático con un enfoque formativo.			

Elementos a considerar para la evaluación de cada unidad de competencia

Función: Planificación

1. Determina y formula los objetivos de la actividad docente:
 - 1.1 Analiza los objetivos de la política educacional, de la educación médica, del año, la asignatura y realiza su derivación gradual.
 - 1.2 Determina la habilidad que se pretende lograr.
 - 1.3 Determina el sistema de conocimientos.
 - 1.4 Determina la intencionalidad formativa.
 - 1.5 Determina el nivel de asimilación del contenido.
 - 1.6 Determina la relación conocimientos- habilidades e intencionalidad formativa en el objetivo propuesto.
 - 1.7 Formula los objetivos, de acuerdo a las competencias del perfil profesional, los modos de actuación del estomatólogo y al cuadro de salud de la población.
 - 1.8 Determina, a partir del objetivo, el resto de los componentes didácticos de la clase.
2. Determina el contenido de la actividad docente
 - 2.1 Determina los conceptos, hechos y fenómenos esenciales de acuerdo con el objetivo de la clase, las necesidades de los estudiantes y la especificidad del contexto.
 - 2.2 Determina los conocimientos procedimentales que debe adquirir el estudiante, según el objetivo.
 - 2.3 Determina las relaciones del nuevo contenido con el precedente y el conocimiento cotidiano del estudiante.
 - 2.4 Concreta los elementos educativos relacionados con el contenido, a partir del objetivo.
 - 2.5 Determina las relaciones interdisciplinarias que se establecerán entre el contenido a impartir y los contenidos para el logro de los objetivos formativos del nivel.
3. Consulta bibliografía diversa y materiales no bibliográficos sobre el contenido a tratar para lograr dominio del contenido a impartir
 - 3.1 Consulta la bibliografía básica de la asignatura.
 - 3.2 Consulta otras bibliografías referentes a la temática que se va a desarrollar.
 - 3.3 Gestiona entornos virtuales de aprendizaje.
 - 3.4 Utiliza las TICs para la combinación del trabajo presencial y no presencial del estudiante.
 - 3.5 Estimula la búsqueda de información válida y confiable tanto en inglés como en español y la integración de la misma.
 - 3.6 Consulta el software educativo.
 - 3.7 Analiza los videos clases.

- 3.8 Selecciona recursos de las tecnologías de la información y la comunicación que apoyen el desarrollo de los contenidos de la asignatura que imparte.
- 3.9 Selecciona y/o construye materiales didácticos y de evaluación.
- 4. Planifica el método general de acuerdo con el objetivo y el contenido
 - 4.1 Determina la estructura de la habilidad.
 - 4.2 Establece la relación de la estructura de la habilidad y del conocimiento.
 - 4.3 Determina las técnicas y procedimientos del método, a partir de la estructura de la habilidad y la lógica del conocimiento.
 - 4.4 Diseña estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y la especificidad del contexto.
- 5. Planifica las tareas que va a realizar el estudiante
 - 5.1 Diseña tareas que contribuyan al cumplimiento del objetivo de la actividad.
 - 5.2 Diseña tareas según los niveles de desempeño de los estudiantes.
 - 5.3 Diseña tareas de carácter integrador y contextualizado.
 - 5.4 Diseña actividades para el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo.
 - 5.5 Incorpora el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
 - 5.6 Establece estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación.
 - 5.7 Planifica los turnos de los pacientes que asistirán a la consulta estomatológica
 - 5.8 Garantiza la existencia de modelos de Historia Clínica, medios de protección, materiales y el instrumental según la cantidad de estudiantes.

Función: Organización

- 6. Organiza el método o los métodos y procedimientos a emplear para el logro de los objetivos
 - 6.1 Analiza el método seleccionado con su sistema procedimental haciendo énfasis en el método clínico y epidemiológico, para el cumplimiento de los objetivos a lograr, en la búsqueda de los rasgos de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador.
 - 6.2 Determina el orden de los pasos del método, técnicas y procedimientos que mejor se adecuen a su concepción.
 - 6.3 Garantiza que las acciones del profesor y el estudiante estén acordes con el contenido, el objetivo y el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador.
 - 6.4 Determina las vías y métodos para revelar las relaciones interdisciplinarias que se evidencien con el contenido a impartir.
 - 6.5 Determina las relaciones del método con los restantes componentes.
 - 6.6 Concibe el trabajo independiente, que incluye la organización de las tareas del estudiante, sus formas de evaluación y control.
- 7. Selecciona los medios de enseñanza acordes con el método de la actividad docente, el contenido y objetivo
 - 7.1 Determina los medios de enseñanza, en correspondencia con el objetivo planificado, el contenido y su relación directa con los métodos previstos, de manera que tributen a un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador.
 - 7.2 Emplea al organismo vivo mediante situaciones reales (proceso salud enfermedad que se personifica en el paciente) promoviendo la ética profesional y el respeto.
 - 7.3 Elabora medios necesarios para el logro del aprendizaje de los estudiantes y de los cuales no disponga.
 - 7.4 Interactúa con el medio para precisar el uso que se le va a dar y en qué momentos serán utilizados.
 - 7.5 Determina el momento adecuado de la clase para la utilización del medio.
- 8. Determina las formas de organización a emplear
 - 8.1 Selecciona las formas organizativas de acuerdo con los objetivos y su correspondencia con el contenido, el método y las potencialidades de los estudiantes.
 - 8.2 Emplea la educación en el trabajo como forma de organización fundamental de la docencia (presentación de caso, discusión diagnóstica y atención ambulatoria).
 - 8.3 Organiza el proceso, de forma que se trabaje en el aula o fuera de ella parte del tiempo en grandes grupo, en pequeños grupos y cada estudiante individualmente.

- 8.4 Distribuye el tiempo, en función de las actividades a desarrollar en la clase.
- 9. Precisa las condiciones higiénicas de la actividad docente
 - 9.1 Determina el horario más adecuado.
 - 9.2 Determina las vías para garantizar la limpieza y organización del aula.
 - 9.3 Garantiza la visibilidad y posibilidad de interacción con los medios a emplear.
 - 9.4 Garantiza la iluminación, ventilación de la consulta y las condiciones adecuadas del sillón dental.

Función: Ejecución

- 10. Prepara a los estudiantes para el aprendizaje del nuevo contenido
 - 10.1 Orienta hacia los objetivos, mediante acciones reflexivas y valorativas de los estudiantes: qué, cómo, para qué y bajo qué condiciones va a aprender.
 - 10.2 Motiva a los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos relacionados con el perfil del profesional y los problemas a resolver según modo de actuación profesional.
 - 10.3 Motiva a los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos.
 - 10.4 Implica a los estudiantes en la comprensión del valor del nuevo aprendizaje
 - 10.5 Orienta a los estudiantes para que detecten los elementos educativos de la actividad docente.
- 11. Desarrolla el contenido de acuerdo con el objetivo
 - 11.1 Se expresa claramente y utiliza adecuadamente el vocabulario técnico.
 - 11.2 Dirige el proceso de apropiación del contenido con el rigor científico requerido. No comete errores de contenido, omisiones, ni imprecisiones. Transmite conocimientos científicos actualizados y significativos.
 - 11.3 Exige corrección científica en las respuestas que ofrezcan los estudiantes.
 - 11.4 Favorece el establecimiento de relaciones entre los conocimientos, habilidades y procesos valorativos del contenido.
 - 11.5 Desarrolla el proceso de enseñanza o sistematización de la habilidad.
 - 11.6 Muestra seguridad y pertinencia en el desarrollo de la actividad.
 - 11.7 Logra que los estudiantes establezcan relaciones entre los conocimientos antecedentes y los nuevos, de acuerdo con el contexto y la vida.
 - 11.8 Aplica a situaciones reales los conocimientos teóricos.
 - 11.9 Domina la tecnología apropiada a cada supuesto o problema profesional.
 - 11.10 Dirige la aplicación correcta de los procedimientos indispensables para la apropiación del contenido.
 - 11.11 Orienta al estudiante en el método de aprendizaje a seguir a partir de la habilidad.
 - 11.12 Implica a los estudiantes en el análisis de hechos y fenómenos de la vida que se relacionen con el contenido para que encuentren el valor de lo que aprenden.
 - 11.13 Utiliza al máximo las potencialidades del contenido de la clase para el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.
 - 11.14 Realiza el tratamiento interdisciplinar del contenido a través de tareas integradoras.
 - 11.15 Propone tareas de aprendizaje donde se expresen los niveles de desempeño cognitivo de los estudiantes.
 - 11.16 Orienta las tareas de estudio independiente, en correspondencia con los objetivos y el diagnóstico que expresen los niveles de desempeño.
 - 11.17 Fomenta el uso y búsqueda de información formal, de fuentes reconocidas en diferentes medios, tanto en inglés como en español, por parte de los estudiantes.
 - 11.18 Analiza diferentes situaciones de relación médico-paciente que involucran la visión humanista y ética, en su práctica profesional.
 - 11.19 Favorece la reflexión sobre la realidad actual del ámbito médico.
 - 11.20 Guía a los estudiantes en la identificación y solución de problemas asociados a las enfermedades de mayor trascendencia y relevancia en el país.
 - 11.21 Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista.
 - 11.22 Aplica el juicio clínico y raciocinio que le permita llegar a conclusiones diagnósticas.
- 12. Utiliza métodos que hagan pensar al estudiante y a aprender por sí mismo
 - 12.1 Evidencia el método adecuado para el cumplimiento de los objetivos a lograr.
 - 12.2 Revela el sistema de acciones de profesores y estudiantes.

- 12.3 Regula el uso de las técnicas y procedimientos, en correspondencia con los medios y las condiciones concretas.
- 12.4 Estimula un pensamiento reflexivo y valorativo e independiente en el estudiante.
- 12.5 Desarrolla en los estudiantes la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje.
- 12.6 Propicia el uso del método científico, clínico y/o epidemiológico, como fundamento para buscar e interpretar información sobre problemas médicos.
- 12.7 Plantea problemas de salud, promoviendo en los estudiantes el uso del análisis, síntesis y evaluación, para la implementación de diversas estrategias y acciones de prevención, diagnóstico, tratamiento y/o rehabilitación.
- 12.8 Orienta adecuadamente el trabajo independiente para la actividad docente y como tarea.
- 12.9 Promueve el debate grupal, la confrontación y el intercambio de estrategia de aprendizaje y vivencias.
13. Utiliza los medios de enseñanza en la actividad docente
- 13.1 Utiliza el medio que responda al sistema de acciones planificadas para la aplicación de los métodos desarrolladores.
- 13.2 Garantiza el empleo del organismo vivo mediante situaciones reales (proceso salud enfermedad que se personifica en el paciente) promoviendo la ética profesional y el respeto.
- 13.3 Garantiza el empleo del medio como vía para la adquisición del nuevo conocimiento.
- 13.4 Logra, a través del medio, el control de la actividad independiente del estudiante.
14. Logra un clima psicológico afectivo durante la actividad
- 14.1 Considera al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje.
- 14.2 Logra compromiso y establecer acuerdos con los estudiantes ante el desarrollo de la actividad y el cumplimiento del objetivo.
- 14.3 Emplea adecuadamente su autoridad y poderes, en un clima de respeto mutuo profesor – estudiante.
- 14.4 Logra una adecuada comunicación profesor- estudiante-paciente-familiar.
- 14.5 Muestra flexibilidad y receptividad al atender con amabilidad las preguntas y dudas de los estudiantes.
- 14.6 Motiva a los estudiantes a desarrollar el contenido, a través de las tareas del trabajo independiente.
- 14.7 Brinda niveles de ayuda a los estudiantes según lo requieran.
- 14.8 Favorece que el estudiante exprese su juicio crítico con respecto a conocimientos, habilidades y actitudes, tanto propias como ajenas, de manera asertiva y constructiva.
- 14.9 Maneja diversas estrategias de comunicación que le permiten interactuar con los estudiantes, pares, y/o pacientes, etc.
- 14.10 Muestra flexibilidad al reflexionar con los estudiantes sobre diversos problemas y situaciones que involucran aspectos éticos.
- 14.11 Respeta la diversidad de los estudiantes, incluyendo lenguaje, cultura, raza, género, orientación sexual y necesidades educativas especiales.

Función: Control

15. Evalúa adecuadamente el proceso, a través del control sistemático con un enfoque formativo
- 15.1 Controla el trabajo independiente durante todo el desarrollo de la actividad.
- 15.2 Utiliza formas (individual, grupal y por parejas) de control y evaluación del resultado de las tareas de aprendizaje que promuevan la autorregulación de los estudiantes.
- 15.3 Controla el cumplimiento del objetivo durante la actividad.
- 15.4 Garantiza que, en el proceso de evaluación, se revelen las relaciones objetivo - contenido - método, a través de las tareas que desarrolla el estudiante.
- 15.5 Desarrolla el control y la evaluación educativa de la personalidad del estudiante.
- 15.6 Controla la expresión oral y escrita.
- 15.7 Usa los resultados de la evaluación para orientar a los estudiantes en los aspectos en que tienen dificultades de aprendizaje y como pueden mejorarlos.
- 15.8 Rediseña el proceso, lo que implica tomar medidas para enmendar los errores cometidos que influyen en la calidad del mismo.
- 15.9 Utiliza la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación con fines formativos.
- 15.10 Utiliza la evaluación externa del paciente y sus familiares.

15.11 Emplea métodos de evaluación pertinentes a la asignatura que imparte y coherentes con el logro de los objetivos de aprendizaje basados en competencias.

15.12 Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes mediante la evaluación continua.

15.13 Comunica los resultados de las evaluaciones a los estudiantes y sugiere alternativas para su mejora.

REGISTRO NARRATIVO DE OBSERVACIÓN A LAS ACTIVIDADES DEL PROCESO PEDAGÓGICO		
Descripción narrativa	Comentarios del observador	Código del indicador

Resumen de evaluación integral

Competente: El profesor expresa todas las unidades de competencia y cada uno de los elementos de competencia considerados como componentes esenciales de las mismas. El profesor se ha apropiado de la competencia didáctica.

Aún no competente: Una o más unidades de competencia no las sabe hacer, o dos o más unidades de competencia debería mejorarlas. Se recomienda un plan de mejora.

Incompetente: El profesor ha fallado en su progreso en el plan de mejora de la competencia y el desempeño o ha estado consistentemente por debajo de los estándares establecidos, o se desempeña en una manera que es inconsistente con la misión y las metas de la educación médica.

Recomendaciones:

Unidades de competencia a mejorar:

ANEXO 8. Guía para la autoevaluación del profesor en las diferentes formas de organización de la docencia.

Objetivo: Obtener información que posibilite complementar la información necesaria para la evaluación de la competencia didáctica en las funciones de planificación, organización, ejecución y control desde la autoevaluación del profesor.

Escenario docente: _____ Curso escolar: _____

Fecha: _____ Grupo: _____

Profesor: _____

Categoría docente: _____

Forma Organizativa Docente: _____

Asignatura: _____

Tema: _____

Instrucciones para el trabajo con la guía:

A partir de las unidades de competencia a tener en cuenta en la evaluación de la competencia didáctica y teniendo en cuenta sus elementos marque con una cruz la alternativa que se corresponde con el nivel que alcanza en la evaluación cada una de ellas.

LEYENDA

1. No lo sé hacer. Se considera aquel aspecto en el que se expresan marcadas limitaciones y contradicciones que no le permiten adecuarse a las cualidades esenciales que determinan el nivel de la unidad de competencia que se evalúa, por lo que no resulta procedente. Implica que usted no ha logrado apropiarse del indicador en cuestión

2. Debería mejorarlo. Se considera aquel aspecto que tiene en cuenta una parte importante de la unidad de competencia a evaluar, la cual expresa elementos de valor con determinado nivel de suficiencia, aunque puede ser susceptible de perfeccionamiento. Significa que usted se ha apropiado en un nivel aceptable del indicador en cuestión.

3. Lo hago bien. Se considera aquel aspecto que es óptimo, en el cual se expresan todas y cada uno de los elementos de competencia considerados como componentes esenciales para determinar el nivel de la unidad de competencia que se evalúa. Significa que usted ha alcanzado un elevado nivel de apropiación de este indicador.

COMPETENCIA DIDÁCTICA

Unidades de competencia	1	2	3
Planificación			
1. Determinar y formular los objetivos de la actividad docente			
2. Determinar el contenido de la actividad docente			

3.Consultar bibliografía diversa y materiales no bibliográficos sobre el contenido a tratar para lograr dominio del contenido a impartir			
4. Planificar el método general de acuerdo con el objetivo y el contenido			
5. Planificar las tareas que va a realizar el estudiante			
Organización			
6. Organizar el método o los métodos y procedimientos a emplear para el logro de los objetivos			
7. Seleccionar los medios de enseñanza acordes con el método de la clase, el contenido y objetivo			
8. Determinar las formas de organización a emplear			
9. Precisar las condiciones higiénicas de la actividad docente			
Ejecución			
10. Preparar a los estudiantes para el aprendizaje del nuevo contenido.			
11. Desarrollar el contenido de acuerdo con el objetivo			
12. Utilizar métodos que hagan pensar al alumno y aprender por sí mismo			
13. Utilizar los medios de enseñanza en la actividad docente			
14. Lograr un clima psicológico afectivo durante la actividad			
Control			
15. Evaluar adecuadamente el proceso, a través del control sistemático con un enfoque formativo			

Elementos a considerar para la evaluación de cada unidad de competencia

Función: Planificación

1. Determino y formulo los objetivos de la actividad docente:
 - 1.1 Analizo los objetivos de la política educacional, de la educación médica, del año, la asignatura y realizo su derivación gradual.
 - 1.2 Determino la habilidad que se pretende lograr.
 - 1.3 Determino el sistema de conocimientos.
 - 1.4 Determino la intencionalidad formativa.
 - 1.5 Determino el nivel de asimilación del contenido.
 - 1.6 Determino la relación conocimientos- habilidades e intencionalidad formativa en el objetivo propuesto.
 - 1.7 Formulo los objetivos, de acuerdo a las competencias del perfil profesional, los modos de actuación del estomatólogo y al cuadro de salud de la población.
 - 1.8- Determino, a partir del objetivo, el resto de los componentes didácticos de la clase.
2. Determino el contenido de la actividad docente
 - 2.1 Determino los conceptos, hechos y fenómenos esenciales de acuerdo con el objetivo de la clase, las necesidades de los estudiantes y la especificidad del contexto.
 - 2.2 Determino los conocimientos procedimentales que debe adquirir el estudiante, según el objetivo.
 - 2.3 Determino las relaciones del nuevo contenido con el precedente y el conocimiento cotidiano del estudiante.
 - 2.4 Concreto los elementos educativos relacionados con el contenido, a partir del objetivo.
 - 2.5 Determino las relaciones interdisciplinarias que se establecerán entre el contenido a impartir y los contenidos para el logro de los objetivos formativos del nivel.
3. Consulto bibliografía diversa y materiales no bibliográficos sobre el contenido a tratar para lograr dominio del contenido a impartir
 - 3.1 Consulto la bibliografía básica de la asignatura.
 - 3.2 Consulto otras bibliografías referentes a la temática que se va a desarrollar.
 - 3.3 Gestiono entornos virtuales de aprendizaje.
 - 3.4 Utilizo las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del estudiante.

- 3.5 Estimulo la búsqueda de información válida y confiable tanto en inglés como en español y la integración de la misma.
- 3.6 Consulto el software educativo.
- 3.7 Analizo los videos clases.
- 3.8 Selecciono recursos de las tecnologías de la información y la comunicación que apoyen el desarrollo de los contenidos de la asignatura que imparte.
- 3.9 Selecciono y/o construyo materiales didácticos y de evaluación.
- 4. Planifico el método general de acuerdo con el objetivo y el contenido
 - 4.1 Determino la estructura de la habilidad.
 - 4.2 Establezco la relación de la estructura de la habilidad y del conocimiento.
 - 4.3 Determino las técnicas y procedimientos del método, a partir de la estructura de la habilidad y la lógica del conocimiento.
 - 4.4 Diseño estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y la especificidad del contexto.
- 5. Planifico las tareas que va a realizar el estudiante
 - 5.1 Diseño tareas que contribuyan al cumplimiento del objetivo de la actividad.
 - 5.2 Diseño tareas según los niveles de desempeño de los estudiantes.
 - 5.3 Diseño tareas de carácter integrador y contextualizado.
 - 5.4 Diseño actividades para el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo.
 - 5.5 Incorporo el uso de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
 - 5.6 Establezco estrategias alternativas para apoyar a los alumnos, de acuerdo con sus necesidades de formación.
 - 5.7 Planifico los turnos de los pacientes que asistirán a la consulta estomatológica
 - 5.8 Garantizo la existencia de modelos de Historia Clínica, medios de protección, materiales y el instrumental según la cantidad de estudiantes.

Función: Organización

- 6. Organizo el método o los métodos y procedimientos a emplear para el logro de los objetivos
 - 6.1 Analizo el método seleccionado con su sistema procedimental haciendo énfasis en el método clínico y epidemiológico, para el cumplimiento de los objetivos a lograr, en la búsqueda de los rasgos de un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador.
 - 6.2 Determino el orden de los pasos del método, técnicas y procedimientos que mejor se adecuen a su concepción.
 - 6.3 Garantizo que las acciones del profesor y el estudiante estén acordes con el contenido, el objetivo y el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador.
 - 6.4 Determino las vías y métodos para revelar las relaciones interdisciplinarias que se evidencien con el contenido a impartir.
 - 6.5 Determino las relaciones del método con los restantes componentes.
 - 6.6 Concibo el trabajo independiente, que incluye la organización de las tareas del estudiante, sus formas de evaluación y control.
- 7. Selecciono los medios de enseñanza acordes con el método de la actividad docente, el contenido y objetivo
 - 7.1 Determino los medios de enseñanza, en correspondencia con el objetivo planificado, el contenido y su relación directa con los métodos previstos, de manera que tributen a un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador.
 - 7.2 Empleo al organismo vivo mediante situaciones reales (proceso salud enfermedad que se personifica en el paciente) promoviendo la ética profesional y el respeto.
 - 7.3 Elaboro medios necesarios para el logro del aprendizaje de los estudiantes y de los cuales no disponga.
 - 7.4 Interactúo con el medio para precisar el uso que se le va a dar y en qué momentos serán utilizados.
 - 7.5 Determino el momento adecuado de la clase para la utilización del medio.
- 8. Determino las formas de organización a emplear
 - 8.1 Selecciono las formas organizativas de acuerdo con los objetivos y su correspondencia con el contenido, el método y las potencialidades de los estudiantes.

- 8.2 Empleo la educación en el trabajo como forma de organización fundamental de la docencia (presentación de caso, discusión diagnóstica y atención ambulatoria).
- 8.3 Organizo el proceso, de forma que se trabaje en el aula o fuera de ella parte del tiempo en grandes grupo, en pequeños grupos y cada alumno individualmente.
- 8.4 Distribuyo el tiempo, en función de las actividades a desarrollar en la clase.
- 9. Preciso las condiciones higiénicas de la actividad docente
 - 9.1 Determino el horario más adecuado.
 - 9.2 Determino las vías para garantizar la limpieza y organización del aula.
 - 9.3 Garantizo la visibilidad y posibilidad de interacción con los medios a emplear.
 - 9.4 Garantizo la iluminación, ventilación de la consulta y las condiciones adecuadas del sillón dental

Función: Ejecución

- 10. Preparo a los estudiantes para el aprendizaje del nuevo contenido
 - 10.1 Oriento hacia los objetivos, mediante acciones reflexivas y valorativas de los estudiantes: qué, cómo, para qué y bajo qué condiciones va a aprender.
 - 10.2 Motivo a los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos relacionados con el perfil del profesional y los problemas a resolver según modo de actuación profesional.
 - 10.3 Motivo a los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos.
 - 10.4 Implico a los estudiantes en la comprensión del valor del nuevo aprendizaje
 - 10.5 Oriento a los estudiantes para que detecten los elementos educativos de la actividad docente.
- 11. Desarrollo el contenido de acuerdo con el objetivo
 - 11.1 Me expreso claramente y utilizo adecuadamente el vocabulario técnico.
 - 11.2 Dirijo el proceso de apropiación del contenido con el rigor científico requerido. No cometo errores de contenido, omisiones, ni imprecisiones. Transmito conocimientos científicos actualizados y significativos.
 - 11.3 Exijo corrección científica en las respuestas que ofrezcan los estudiantes.
 - 11.4 Favorezco el establecimiento de relaciones entre los conocimientos, habilidades y procesos valorativos del contenido.
 - 11.5 Desarrollo el proceso de enseñanza o sistematización de la habilidad.
 - 11.6 Muestro seguridad y pertinencia en el desarrollo de la actividad.
 - 11.7 Logro que los estudiantes establezcan relaciones entre los conocimientos antecedentes y los nuevos, de acuerdo con el contexto y la vida.
 - 11.8 Aplico a situaciones reales los conocimientos teóricos.
 - 11.9 Domino la tecnología apropiada a cada supuesto o problema profesional.
 - 11.10 Dirijo la aplicación correcta de los procedimientos indispensables para la apropiación del contenido.
 - 11.11 Oriento al estudiante en el método de aprendizaje a seguir a partir de la habilidad.
 - 11.12 Implico a los estudiantes en el análisis de hechos y fenómenos de la vida que se relacionen con el contenido para que encuentren el valor de lo que aprenden.
 - 11.13 Utilizo al máximo las potencialidades del contenido de la clase para el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.
 - 11.14 Realizo el tratamiento interdisciplinar del contenido a través de tareas integradoras.
 - 11.15 Propongo tareas de aprendizaje donde se expresen los niveles de desempeño cognitivo de los estudiantes.
 - 11.16 Oriento las tareas de estudio independiente, en correspondencia con los objetivos y el diagnóstico que expresen los niveles de desempeño.
 - 11.17 Fomento el uso y búsqueda de información formal, de fuentes reconocidas en diferentes medios, tanto en inglés como en español, por parte de los estudiantes.
 - 11.18 Analizo diferentes situaciones de relación médico-paciente que involucran la visión humanista y ética, en su práctica profesional.
 - 11.19 Favorezco la reflexión sobre la realidad actual del ámbito médico.
 - 11.20 Guío a los estudiantes en la identificación y solución de problemas asociados a las enfermedades de mayor trascendencia y relevancia en el país.
 - 11.21 Hago frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista.

- 11.22 Aplico el juicio clínico y raciocinio que me permita llegar a conclusiones diagnósticas
- 12. Utilizo métodos que hagan pensar al estudiante y a aprender por sí mismo
- 12.1 Evidencio el método adecuado para el cumplimiento de los objetivos a lograr.
- 12.2 Revelo el sistema de acciones de profesores y estudiantes.
- 12.3 Regulo el uso de las técnicas y procedimientos, en correspondencia con los medios y las condiciones concretas.
- 12.4 Estimulo un pensamiento reflexivo y valorativo e independiente en el estudiante.
- 12.5 Desarrollo en los estudiantes la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje.
- 12.6 Propicio el uso del método científico, clínico y/o epidemiológico, como fundamento para buscar e interpretar información sobre problemas médicos.
- 12.7 Planteo problemas de salud, promoviendo en los estudiantes el uso del análisis, síntesis y evaluación, para la implementación de diversas estrategias y acciones de prevención, diagnóstico, tratamiento y/o rehabilitación.
- 12.8 Oriento adecuadamente el trabajo independiente para la actividad docente y como tarea.
- 12.9 Promuevo el debate grupal, la confrontación y el intercambio de estrategia de aprendizaje y vivencias.
- 13. Utilizo los medios de enseñanza en la actividad docente
- 13.1 Utilizo el medio que responda al sistema de acciones planificadas para la aplicación de los métodos desarrolladores.
- 13.2 Garantizo el empleo del organismo vivo mediante situaciones reales (proceso salud enfermedad que se personifica en el paciente) promoviendo la ética profesional y el respeto.
- 13.3 Garantizo el empleo del medio como vía para la adquisición del nuevo conocimiento.
- 13.4 Logro, a través del medio, el control de la actividad independiente del estudiante.
- 14. Logro un clima psicológico afectivo durante la actividad
- 14.1 Considero al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje.
- 14.2 Logro compromiso y establecer acuerdos con los estudiantes ante el desarrollo de la actividad y el cumplimiento del objetivo.
- 14.3 Empleo adecuadamente su autoridad y poderes, en un clima de respeto mutuo profesor – estudiante.
- 14.4 Logro una adecuada comunicación profesor- estudiante-paciente-familiar.
- 14.5 Muestro flexibilidad y receptividad al atender con amabilidad las preguntas y dudas de los estudiantes.
- 14.6 Motivo a los estudiantes a desarrollar el contenido, a través de las tareas del trabajo independiente.
- 14.7 Brindo niveles de ayuda a los estudiantes según lo requieran.
- 14.8 Favorezco que el estudiante exprese su juicio crítico con respecto a conocimientos, habilidades y actitudes, tanto propias como ajenas, de manera asertiva y constructiva.
- 14.9 Manejo diversas estrategias de comunicación que le permiten interactuar con los estudiantes, pares, y/o pacientes, etc.
- 14.10 Muestro flexibilidad al reflexionar con los estudiantes sobre diversos problemas y situaciones que involucran aspectos éticos.
- 14.11 Respeto la diversidad de los estudiantes, incluyendo lenguaje, cultura, raza, género, orientación sexual y necesidades educativas especiales.

Función: Control

- 15. Evalúo adecuadamente el proceso, a través del control sistemático con un enfoque formativo
- 15.1 Controlo el trabajo independiente durante todo el desarrollo de la actividad.
- 15.2 Utilizo formas (individual, grupal y por parejas) de control y evaluación del resultado de las tareas de aprendizaje que promuevan la autorregulación de los estudiantes.
- 15.3 Controlo el cumplimiento del objetivo durante la actividad.
- 15.4 Garantizo que, en el proceso de evaluación, se revelen las relaciones objetivo - contenido - método, a través de las tareas que desarrolla el estudiante.
- 15.5 Desarrollo el control y la evaluación educativa de la personalidad del estudiante.
- 15.6 Controlo la expresión oral y escrita.
- 15.7 Uso los resultados de la evaluación para orientar a los estudiantes en los aspectos en que tienen dificultades de aprendizaje y como pueden mejorarlos.

15.8 Rediseño el proceso, lo que implica tomar medidas para enmendar los errores cometidos que influyen en la calidad del mismo.

15.9 Utilizo la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación con fines formativos.

15.10 Utilizo la evaluación externa del paciente y sus familiares.

15.11 Empleo métodos de evaluación pertinentes a la asignatura que imparte y coherentes con el logro de los objetivos de aprendizaje basados en competencias.

15.12 Doy seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes mediante la evaluación continua.

15.13 Comunico los resultados de las evaluaciones a los estudiantes y sugiero alternativas para su mejora.

Verifique sus respuestas en la guía de análisis y procure IDENTIFICAR:

a) Sus puntos fuertes en la planificación, organización, ejecución y control (aquello que haces bien):

b) Sus puntos débiles en la planificación, organización, ejecución y control (aquello que quisieras hacer o mejorar):

c) Otros aspectos que le gustaría cambiar con respecto a la planificación, organización, ejecución y control:

ANEXO 9. Guía para la recopilación y valoración de la información en el portafolio.

Objetivo: Orientar la recopilación y valoración de documentos que representan evidencias del proceso y los resultados de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología en la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández.

1. Expediente de la disciplina o asignatura en la que debe aparecer entre otros aspectos:
 - Programa analítico de la asignatura.
 - Documentos que reflejen las relaciones interdisciplinarias e intradisciplinarias.
 - Plan de calendario de la asignatura P1.
 - Registro de asistencia y control de las evaluaciones.
 - Diseño del sistema de evaluación.
 - Estrategias curriculares de la asignatura.
 - Estrategia de trabajo político ideológico de la asignatura.
 - Planes de clases.
 - Medios de enseñanza digitales y analógicos
 - Bibliografía básica.
 - Bibliografía complementaria analógica y digital.
 - Uso de Plataformas Interactivas.
 - Patrones de evaluaciones frecuentes, parciales y finales con las firmas de los niveles correspondientes de aprobación.
 - Análisis semestral de la asignatura.
 - Plan de desarrollo metodológico de la asignatura.
 - Proyecto de trabajos de curso.
 - Proyecto de educación en el trabajo.
 - Investigaciones científico-pedagógicas para el perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura.
2. Productos derivados del trabajo metodológico: preparación de reuniones metodológicas, clases metodológicas demostrativas e instructivas, clases abiertas.
3. Materiales elaborados desde el trabajo de investigación en un proyecto: sistematizaciones teóricas, instrumentos científicos para la recogida de datos, propuestas metodológicas o didácticas, informe con el análisis de resultados obtenidos, ponencias presentadas en eventos, artículos científicos, libros, póster, entre otros productos.
4. Materiales derivados de las acciones de superación: en cursos de postgrado, maestría, especialidad, doctorado.

5. Productos realizados en las acciones de atención a los estudiantes en la educación en el trabajo.
6. Resultados de la aplicación del sistema de evaluación de sus estudiantes.

Aspectos que orientan la valoración de los documentos recogidos:

1. Nivel de actualidad y rigor científico que se expresa en el trabajo docente metodológico, e investigativo que realiza el profesor.
2. Carácter sistémico y sistemático del tratamiento a la formación docente metodológica de los profesores.
3. Relevancia e impacto de su producción científica. Coherencia con los problemas del contexto de actuación del profesor y con la realidad pedagógica en que se concreta su actuación.
4. Nivel en que se evidencia que el profesor aplica el método de la ciencia y el método clínico/epidemiológico como parte esencial de la estrategia que utiliza para desarrollar su práctica pedagógica a partir de la problematización, teorización y reconstrucción de la realidad educativa.

ANEXO 10. Encuesta para constatar las opiniones de los estudiantes sobre la competencia didáctica de sus profesores.

Año que cursa: _____

Nombre del profesor _____.

Asignatura _____

Estudiante:

La carrera de Estomatología ha puesto en marcha un proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores. La encuesta a estudiantes es una de las herramientas con las que se llevará a cabo este proceso de evaluación. Su opinión puede ayudar a perfeccionar la labor de los profesores por lo que le invitamos a contestar con sinceridad y precisión el presente cuestionario:

Al realizar sus valoraciones, tenga en cuenta las siguientes observaciones:

-Lee cuidadosamente todo el cuestionario antes de empezar a responder las preguntas.

- Haga sus valoraciones a título personal, sin tomar como referente lo que piensa u opinan los demás estudiantes.

- En cada pregunta, debe marcar una única casilla.

Muchas gracias.

Marque con una (X) la respuesta que se corresponde con tu opinión:

1- Los objetivos enunciados por el profesor han coincidido con lo realmente enseñado, de manera que siempre he sabido lo que debo aprender.

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

2- Las explicaciones del profesor han sido claras insistiendo en los aspectos más importantes y en los de difícil comprensión, resolviendo nuestras dudas con claridad y precisión.

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

3- El profesor hace resúmenes que facilitan la comprensión y retención.

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

4- Con su forma de presentar la materia, el profesor consigue mantener el interés durante toda la clase, ha sido dinámico y activo impartiendo la asignatura.

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

5- El profesor ha estimulado a los estudiantes a expresar sus propias ideas y a poner en duda las expresadas por él.

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

6- El profesor vincula el tema con otros temas y/o asignaturas lo que me ha permitido aprender cosas valiosas.

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

7-El profesor utiliza los recursos informáticos (computadora, multimedia en CD, imagen digital, etc.) sin renunciar a los recursos tradicionales como libros, modelos, láminas y otros

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

8- Existe correspondencia entre las diferentes formas de evaluación y los objetivos de la asignatura.

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

9- El profesor fomenta que el estudiante autoevalúe su participación, como un medio para mejorar su aprendizaje.

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

10- El profesor me atiende y dedica tiempo cuando le he pedido ayuda en la clase y en las horas de consulta.

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

11- El profesor debate acerca de los avances actuales en la materia y recomienda bibliografía que resulta útil y accesible para la realización del estudio independiente individual o en grupo.

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

12- El profesor tiene en cuenta las características y necesidades del grupo y de cada estudiante

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

13- He aprendido y comprendido los contenidos de esta asignatura aumentando mi interés y motivación por la misma.

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

14- El profesor propicia la actitud ética, humanista y reflexiva de los estudiantes ante situaciones vinculadas a su práctica profesional teniendo en cuenta los problemas de salud de mayor prevalencia.

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

15- El profesor favorece la participación de los estudiantes en el desarrollo de la actividad docente (facilita que exprese sus opiniones, incluye tareas individuales o de grupo, etc.).

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

16- El profesor manifiesta una actitud receptiva, flexible y respetuosa en su relación con los estudiantes.

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

17- Me gustaría recibir clase otra vez con este profesor

Sí ___ No ___ En ocasiones ___

Otros aspectos de interés que usted desee comentar sobre este tema.

ANEXO 11. Guía para la autorreflexión de los profesores en la Universidad de Ciencias Médicas en función de la evaluación de la competencia didáctica.

Objetivo: Orientar la autorreflexión del profesor sobre la calidad de su actuación en el contexto del proceso de evaluación de la competencia didáctica.

Instrucciones para el trabajo con la guía:

A partir de su autorreflexión marque con una cruz el nivel que alcanza en los indicadores de su competencia didáctica.

ASPECTOS PARA ORIENTAR SU AUTORREFLEXIÓN	
DIMENSIÓN 1: Modo de actuación del profesor en la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje en Estomatología.	
SUBDIMENSIÓN 1.1 Acciones generalizadoras asociadas a la planificación y organización del proceso enseñanza-aprendizaje en Estomatología.	
1.1.1 Dominio de los aspectos teóricos y procedimentales para lograr una adecuada determinación y formulación de los objetivos.	
Nivel alto	
Nivel medio	
Nivel bajo	
1.1.2. Determinación del contenido de enseñanza y aprendizaje	
Nivel alto	
Nivel medio	
Nivel bajo	
1.1.3 Selección de la bibliografía diversa	
Nivel alto.	
Nivel medio	
Nivel bajo	
1.1.4 Selección de los métodos de enseñanza y aprendizaje	
Nivel alto	
Nivel medio	
Nivel bajo	
1.1.5 Selección de los medios de enseñanza	
Nivel alto	
Nivel medio	
Nivel bajo	
1.1.6. Diseño de las tareas docentes a realizar.	
Nivel alto	
Nivel medio	
Nivel bajo	
1.1.7. Diseño del estudio independiente.	
Nivel alto	
Nivel medio	
Nivel bajo	
SUBDIMENSIÓN 1.2 Acciones generalizadoras asociadas a la ejecución y control	

del proceso enseñanza-aprendizaje en Estomatología.	
1.2.1 Orientación hacia el objetivo durante la actividad docente.	
Nivel alto	
Nivel medio	
Nivel bajo	
1.2.2 Desarrollo del contenido de acuerdo al objetivo	
Nivel alto	
Nivel medio	
Nivel bajo	
1.2.3 Dirección de la tarea docente de los estudiantes en función del logro de los objetivos propuestos.	
Nivel alto	
Nivel medio	
Nivel bajo	
1.2.4 Evaluación del aprendizaje.	
Nivel alto	
Nivel medio	
Nivel bajo	
DIMENSIÓN 2: Motivación profesional pedagógica.	
Nivel alto	
Nivel medio	
Nivel bajo	
DIMENSIÓN 3: Cualidades de la personalidad asociadas a la competencia didáctica del profesor de Estomatología (flexibilidad, independencia, compromiso, originalidad).	
Nivel alto	
Nivel medio	
Nivel bajo	

ANEXO 12. Propuesta de acciones para la preparación de los evaluadores y evaluados en el contexto de la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

Objetivos: Preparar a los agentes participantes en la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología con vistas a implementar la metodología propuesta, lo que implica la posibilidad de asumir en diferentes momentos, de una manera flexible, los roles de evaluadores y evaluados.

Introducción: La evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología reconoce en la autoevaluación un enfoque globalizador. Ello determina que los agentes coactuantes pueden asumir indistintamente los roles de evaluadores y evaluados. En la implementación de las acciones diseñadas para su preparación resulta necesario tener en cuenta su diferente nivel de desarrollo, lo que requiere adecuar los contenidos para lograr su apropiación por los profesores y ejecutivos.

Se consideran contenidos básicos en esta preparación, los conceptuales, procedimentales y actitudinales que resultan necesarios para la aplicación de la metodología, los que incluyen:

- a) Generalidades sobre evaluación educativa y competencias profesionales pedagógicas en la educación médica. Tendencias y enfoques.
- b) La evaluación profesoral en la educación médica: Objetivos y propósitos. Modelos evaluativos.
- c) Perfil de competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología. Importancia de su evaluación.
- d) Fundamentos teórico-metodológicos de la metodología propuesta. Exigencias, etapas, indicadores, métodos e instrumentos.
- e) El perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica.
- f) Orientación a la mejora continua y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología.

Fases para implementar las acciones propuestas.

- Autodiagnóstico de las necesidades de preparación y planeación coparticipante de las actividades:

Reconoce como objetivo propiciar la reflexión colectiva en los principales agentes involucrados (profesores, ejecutivos) sobre la necesidad de una preparación previa para implementar la metodología propuesta, a la vez que se incrementa la cultura de la evaluación al profundizar en consideraciones referidas al proceso de evaluación de la competencia didáctica.

Se pretende así generar una motivación en los agentes coactuantes que les permita asumir el proceso evaluador con una finalidad formativa orientada al perfeccionamiento, en un clima de aceptación y consenso caracterizado por la responsabilidad compartida. Se delimitan las siguientes acciones:

1.- Caracterización del estado inicial en que se expresan los conocimientos referidos al proceso de evaluación de la competencia didáctica, en los profesores y ejecutivos.

2.- Diagnóstico inicial del nivel en que se evidencia en profesores y ejecutivos, la preparación para el proceso evaluativo en el contexto de la metodología, a partir de la consideración de su estado deseado.

3.- Precisión de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que resultan de la preparación proyectada, en correspondencia con los resultados del diagnóstico realizado.

4.- Planificación participativa del sistema de actividades de preparación, definición de su cronograma de ejecución y de los recursos necesarios, fondo de tiempo y recomendaciones metodológicas.

➤ Sistematización de los elementos conceptuales y los fundamentos teóricos y metodológicos

Pretende establecer las regularidades a seguir para lograr la apropiación de los elementos conceptuales que sustentan el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología y los fundamentos de la metodología. Incluye como acciones:

1.- Abordar en las actividades metodológicas los siguientes aspectos:

- Importancia de la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología. Necesidad individual y social. Su carácter formativo.
- Fundamentación filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.
- Objetivos, propósitos y enfoque del proceso evaluativo.
- Reflexión colectiva en torno al deber ser del proceso de la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología. La consideración del estado deseado para orientar la evaluación hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología.

Recomendaciones metodológicas: Las actividades contarán con un fondo de tiempo de dos horas; los participantes abordarán la temática mediante trabajo en equipos en la primera hora y en plenario durante la segunda hora. Cada equipo expondrá sus consideraciones y se procederá a la discusión colectiva. La organización incluye la selección de un facilitador y un relator. La actividad metodológica concluye con la lectura, discusión y aprobación de la relatoría final.

2.- Discusión de la propuesta de indicadores para la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

➤ Aplicación de los contenidos procedimentales de la metodología

La importancia de garantizar una información objetiva que sustente la emisión de juicios de valor y una toma de decisiones encaminada a la mejora, determina que

los profesores y ejecutivos, se entrenen en la aplicación de los métodos, técnicas e instrumentos propuestos en la metodología, para la obtención de datos válidos y fiables. Se consideran al respecto las siguientes acciones:

1.- Familiarización con el conjunto de métodos, técnicas e instrumentos incluidos en la metodología. Su adecuación a las características propias de la carrera.

Recomendaciones metodológicas: Esta actividad puede tener dos horas de duración. En el primer momento un experto realizará la presentación general de los métodos, técnicas e instrumentos. Posteriormente se profundizará en su estudio mediante trabajo en equipos y se discutirá en plenaria el informe elaborado por cada equipo y las propuestas de adecuaciones.

2.- Los evaluadores seleccionados participarán en un ejercicio de observación a una actividad docente y en una lluvia de ideas referidas a cómo analizar los datos obtenidos.

3.- Análisis de los procedimientos sugeridos para la recolección y procesamiento de datos, la emisión de juicios de valor y la toma de decisiones orientadas a la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología.

- Valoración de los niveles alcanzados y orientación de las acciones transformadoras

Resulta necesario propiciar la autorreflexión y la autovaloración con relación a las acciones que integran esta propuesta, de forma tal que cada agente participante aprenda a autoperfeccionar sus propias competencias, lo que se complementa con el intercambio y la reflexión grupal.

Se favorece así el análisis integral de lo aprendido y se caracterizan las transformaciones logradas. Importante resulta delimitar las fortalezas, las debilidades, estimular el estudio y la búsqueda independiente e incentivar una profunda motivación por la preparación, con vistas a enfrentar el proceso evaluativo con interés personal, compromiso, agrado responsabilidad. Se determinan como acciones:

1.- Análisis individual sistemático de las transformaciones que se evidencian durante la preparación, lo que contribuye también al entrenamiento en procedimientos de autoevaluación.

2.- Reflexión grupal con relación a estas transformaciones.

3.- Diagnóstico final de la preparación alcanzada, cuya duración puede determinarse de manera flexible, en función del impacto logrado por la propuesta de acciones y los intereses y expectativas de los agentes involucrados.

4.- Determinación de las necesidades de perfeccionamiento como resultado de las acciones anteriores y proyección de acciones de continuidad, lo que hace del proceso de preparación una línea de acción que transcurre paralelamente al proceso evaluativo.

.

ANEXO 13. Precisiones acerca de cómo, cuándo y con quién aplicar los instrumentos.

CÓMO	CUÁNDO	CON QUIÉN
1. Aplicación de la guía de observación a actividades docentes. Se obtendrán datos sobre las dimensiones 1, 2 y 3.	Sistemáticamente	Ejecutivos, colegas de la disciplina y de la carrera.
2. Aplicación de la guía de autoevaluación del profesor para obtener información sobre la dimensión 1,2 y 3	Sistemáticamente	Profesores
3. Revisión de los portafolios de los profesores y observación de ejercicios profesionales para conocer el comportamiento de las dimensiones 1,2 y 3.	Sistemáticamente	Ejecutivos, profesores, colegas de la disciplina y de la carrera.
4. Observación y autoanálisis de la competencia en los ejercicios de rendimiento profesional, para obtener datos sobre el comportamiento de las dimensiones 1,2 y 3.	Sistemáticamente	Ejecutivos, profesores, colegas de la disciplina y de la carrera.
5. Aplicación de la guía de autorreflexión, tributa a todos los indicadores en función de la autoevaluación y la coevaluación.	Sistemáticamente	Profesores y colegas
6. Aplicación de la guía de autorreflexión, tributa a todos los indicadores en función de la heteroevaluación.	Diciembre-enero y mayo-junio	Ejecutivos y evaluadores externos.
7. Aplicación de los cuestionarios de opiniones a estudiantes, aportan datos sobre los indicadores de las dimensiones 1 y 2.	Según plan de realización	Ejecutivos, profesores y evaluadores externos
8. Realización de grupos de discusión en los departamentos docentes con el fin de intercambiar opiniones sobre la autoevaluación de los profesores con el uso de los indicadores (cada profesor establecerá su juicio valorativo por dimensiones e indicadores, según la escala diseñada).	Sistemáticamente	Profesores y colegas

ANEXO 14. Comunicación a expertos y encuesta para la determinación del coeficiente de competencia

Estimado profesor:

En la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez” de Sancti Spíritus se desarrolla una investigación que aborda la temática del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología. En la misma se presenta una metodología para evaluar esta competencia, lo que ha exigido la realización de una valoración inicial acerca de su pertinencia.

Para la concreción de tal propósito, se solicita que usted, exprese su conformidad, marcando con una X, si está en condiciones de ofrecer sus criterios en calidad de experto para determinar el grado de relevancia que le concede.

Sí ___ No ___

Si su respuesta es positiva favor de llenar los siguientes datos: (enviar su respuesta a: liubadv@infomed.sld.cu).

Nombres y apellidos	
Categoría docente	
Categoría académica	
Grado científico	
Institución donde labora	
Dirección del centro	
Teléfono del centro	
Dirección particular:	
Teléfono	
Email	

Gracias por aceptar esta invitación a colaborar.

Presentación:

Al tener en cuenta su disposición a cooperar en calidad de posible experto, sometemos a su valoración los criterios expuestos en las dos tablas siguientes con el objetivo de valorar el coeficiente de conocimiento y de argumentación sobre la metodología que se propone para el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez” de Sancti Spíritus. Se le agradece de antemano su colaboración.

Cuestionario:

1. Marque con una X en escala creciente del 0 al 10 el grado de conocimiento o información sobre el tema abordado:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2. Valore los aspectos que influyen sobre el nivel de argumentación o fundamentación que usted posee sobre el tema objeto de estudio. Marque con X según corresponda, atendiendo a las fuentes de argumentación que se le sugieren.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	Alto (A)	Medio (M)	Bajo (B)
Estudios teóricos realizados por usted vinculados al proceso de evaluación de la competencia didáctica.			
Experiencia pedagógica.			
Investigaciones desarrolladas en relación con la competencia didáctica de los profesores.			
Investigaciones desarrolladas en relación con la temática de la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas.			
Estudios realizados por usted en relación con la evaluación educativa, concretados de manera particular en una metodología.			
Su intuición.			

ANEXO 15. Análisis para la determinación de la competencia de los posibles expertos.

Tabla 1. Resultados de la autoevaluación del conocimiento que poseen los posibles expertos sobre el tema objeto de investigación.

Experto	Grado de dominio que posee sobre el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										X	
2									X		
3									X		
4										X	
5					X						
6										X	
7										X	
8									X		
9										X	
10									X		
11										X	
12										X	
13										X	
14									X		
15										X	
16									X		
17									X		
18									X		
19										X	
20									X		
21									X		
22									X		
23									X		
24									X		
25									X		
26								X			
27										X	
28						X					
29									X		
30									X		
31								X			
32								X			
33									X		
34								X			
35						X					

Evaluación 0, indica absoluto desconocimiento del tema que se investiga.

Evaluación 10, indica pleno conocimiento del tema que se investiga.

Tabla 2. Resultados de la influencia de las fuentes de argumentación en el criterio de los posibles expertos sobre el tema objeto de investigación.

Expertos	Grado de influencia de las fuentes de argumentación en el criterio del experto						Total
	1	2	3	4	5	6	
1	0,30	0,05	0,16	0,08	0,30	0,05	0,94
2	0,30	0,05	0,16	0,10	0,30	0,05	0,96
3	0,24	0,04	0,16	0,10	0,24	0,04	0,82
4	0,30	0,05	0,20	0,10	0,30	0,05	1,00
5	0,24	0,025	0,16	0,10	0,15	0,025	0,70
6	0,30	0,05	0,16	0,08	0,30	0,05	0,94
7	0,30	0,05	0,16	0,10	0,15	0,04	0,80
8	0,30	0,05	0,16	0,10	0,24	0,05	0,90
9	0,30	0,05	0,16	0,10	0,24	0,05	0,90
10	0,30	0,05	0,16	0,10	0,24	0,05	0,90
11	0,30	0,05	0,20	0,10	0,30	0,05	1,00
12	0,24	0,05	0,16	0,10	0,30	0,05	0,90
13	0,30	0,05	0,16	0,10	0,24	0,05	0,90
14	0,30	0,05	0,20	0,08	0,30	0,05	0,98
15	0,30	0,05	0,20	0,10	0,30	0,05	1,00
16	0,30	0,05	0,16	0,10	0,24	0,05	0,90
17	0,24	0,05	0,16	0,10	0,30	0,05	0,90
18	0,30	0,05	0,20	0,10	0,30	0,05	1,00
19	0,30	0,05	0,20	0,10	0,30	0,05	1,00
20	0,24	0,05	0,16	0,10	0,30	0,05	0,90
21	0,30	0,05	0,16	0,10	0,24	0,05	0,90
22	0,30	0,05	0,20	0,10	0,30	0,05	1,00
23	0,24	0,05	0,16	0,10	0,30	0,05	0,90
24	0,30	0,05	0,16	0,10	0,24	0,05	0,90
25	0,24	0,05	0,16	0,10	0,30	0,05	0,90
26	0,30	0,05	0,20	0,05	0,30	0,04	0,94
27	0,30	0,05	0,20	0,10	0,30	0,05	1,00
28	0,24	0,025	0,16	0,10	0,15	0,025	0,70
29	0,30	0,05	0,20	0,10	0,30	0,05	1,00
30	0,30	0,05	0,20	0,10	0,30	0,05	1,00
31	0,30	0,05	0,20	0,05	0,30	0,04	0,94
32	0,30	0,05	0,20	0,05	0,30	0,04	0,94
33	0,30	0,05	0,16	0,10	0,3	0,05	0,96
34	0,30	0,05	0,20	0,05	0,30	0,04	0,94
35	0,24	0,025	0,16	0,10	0,15	0,025	0,70

Fuentes de argumentación:

1- Estudios teóricos realizados por usted vinculados al proceso de evaluación de la competencia didáctica.

2- Experiencia pedagógica.

- 3- Investigaciones desarrolladas en relación con la competencia didáctica de los profesores.
- 4- Investigaciones desarrolladas en relación con la temática de la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas.
- 5- Estudios realizados por usted en relación con la evaluación educativa, concretados de manera particular en una metodología.
- 6- Su intuición.

Tabla 3. Tabla patrón que se utilizó en la determinación del coeficiente de argumentación de cada especialista.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes en sus criterios		
	Alto (A)	Medio (M)	Bajo (B)
Estudios teóricos realizados por usted vinculados al proceso de evaluación de la competencia didáctica.	0,3	0,24	0,15
Experiencia pedagógica.	0,05	0,04	0,025
Investigaciones desarrolladas en relación con la competencia didáctica de los profesores.	0,2	0,16	0,1
Investigaciones desarrolladas en relación con la temática de la evaluación de las competencias profesionales pedagógicas.	0,1	0,08	0,05
Estudios realizados por usted en relación con la evaluación educativa, concretados de manera particular en una metodología.	0,3	0,24	0,15
Su intuición.	0,05	0,04	0,025
Total	1	0,8	0,5

Tabla 4. Resumen de la determinación de la competencia de los posibles expertos

Valores del coeficiente de conocimiento (kc), del coeficiente de argumentación (ka) y coeficiente de competencia (K) de los posibles expertos (Crespo Borges, T. 2007).

Expertos	Coeficiente de conocimiento (Kc)	Coeficiente de argumentación (Ka)	Coeficiente de competencia (K)	Competencia
1	0,90	0,94	0,92	ALTA
2	0,80	0,96	0,88	ALTA
3	0,80	0,82	0,81	ALTA
4	0,90	1,00	0,95	ALTA
5	0,40	0,70	0,55	MEDIA
6	0,90	0,94	0,92	ALTA

7	0,90	0.80	0,85	ALTA
8	0,80	0.90	0,85	ALTA
9	0,90	0.90	0,90	ALTA
10	0,80	0.90	0,85	ALTA
11	0,90	1.00	0,95	ALTA
12	0,90	0.90	0,90	ALTA
13	0,90	0.90	0,90	ALTA
14	0,80	0.98	0,89	ALTA
15	0,90	1.00	0,95	ALTA
16	0,80	0.90	0,85	ALTA
17	0,80	0.90	0,85	ALTA
18	0,80	1.00	0,90	ALTA
19	0,90	1.00	0,95	ALTA
20	0,80	0.90	0,85	ALTA
21	0,80	0.90	0,85	ALTA
22	0,80	1.00	0,90	ALTA
23	0,80	0.90	0,85	ALTA
24	0,80	0.90	0,85	ALTA
25	0,80	0.90	0,85	ALTA
26	0,70	0.94	0,81	ALTA
27	0,90	1.00	0,95	ALTA
28	0,50	0.70	0,60	MEDIA
29	0,80	1.00	0,90	ALTA
30	0,80	1.00	0,90	ALTA
31	0,70	0.94	0,81	ALTA
32	0,70	0.94	0,81	ALTA
33	0,80	0.96	0,88	ALTA
34	0,70	0.94	0,81	ALTA
35	0,50	0.70	0,60	MEDIA

Referencias:

a) El coeficiente de conocimiento o información que posee la persona sobre esta temática (k_c) se obtiene multiplicando el valor asignado en la escala, como resultado de la autoevaluación realizada por el posible experto, por 0,1.

b) El coeficiente de argumentación de los criterios de la persona consultada (k_a), resulta de la suma de los puntos alcanzados a partir de las respuestas obtenidas en la encuesta aplicada a los posibles expertos, utilizando los valores para cada casilla dados en una tabla patrón, contenida en el software DelfoSoft.

c) El coeficiente de competencia (K) para la selección de los expertos se calcula de la siguiente manera: $K=1/2(k_c + k_a)$. Se considera que:

- Si K toma valores entre 0,8 y 1 el coeficiente de competencia es alto.
- Si los valores de K se ubican entre 0,5 y 0,8 inclusive el coeficiente de competencia es medio.
- Si K es menor o igual que 0.5 el coeficiente de competencia es bajo.

ANEXO 16. Guía para orientar la valoración de los expertos.

Objetivo: Determinar la pertinencia de la metodología que se propone en función del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez” de Sancti Spíritus, desde la visión prospectiva de expertos en la temática.

Estimado colega:

Considerando su preparación y coeficiente de competencia en el tema, usted ha sido seleccionado para realizar una valoración de la metodología que se propone para perfeccionar el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez” de Sancti Spíritus. A tales efectos se le facilita la información que se ha considerado necesaria para que realice la valoración.

Asumiendo que se trata de una tarea compleja se da la posibilidad de solicitar cualquier otro aspecto que considere necesario y que se recoge en el informe de la investigación.

Se necesita que asuma la tarea con la responsabilidad que requiere y se le agradece su valiosa colaboración.

En la tabla se proponen los indicadores para conocer sus valoraciones y se le solicita una breve fundamentación de sus criterios.

Muy Adecuado (MA): Se considera aquel aspecto que es óptimo, en el cual se expresan todas y cada una de las propiedades, consideradas como componentes esenciales para determinar la calidad del objeto que se evalúa.

Bastante Adecuado (BA): Se considera aquel aspecto que expresa en casi toda su generalidad las cualidades esenciales del objeto que se evalúa, siendo capaz de representar con un grado bastante elevado, los rasgos fundamentales que tipifican su calidad.

Adecuado (A): Se considera aquel aspecto que tiene en cuenta una parte importante de las cualidades del objeto a evaluar, las cuales expresan elementos de valor con determinado nivel de suficiencia, aunque puede ser susceptible de perfeccionamiento en cuestiones poco significativas.

Poco Adecuado (PA): Se considera aquel aspecto que expresa un bajo nivel de adecuación en relación con el estado deseado del objeto que se evalúa al expresarse carencias en determinados componentes, considerados esenciales para determinar su calidad.

Inadecuado (I): Se considera aquel aspecto en el que se expresan marcadas limitaciones y contradicciones que no le permiten adecuarse a las cualidades esenciales que determinan la calidad del objeto que se evalúa por lo que no resulta procedente.

No.	Aspectos a valorar en relación con la metodología.	Escala valorativa					Argumente su selección
		MA	BA	A	PA	I	
1	Fundamentos en los que se sustenta la metodología.						
2	Posibilidad de su aplicación en el contexto de la carrera Estomatología.						
3	Pertinencia de las dimensiones e indicadores que se proponen para la evaluación de la competencia didáctica.						
4	Contribución al carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica.						
5	Validez y confiabilidad de la información que se obtiene.						
6	Contribución al carácter formativo de la evaluación, orientada en función de la mejora.						
7	Implicación de todos los agentes coactuantes en el proceso.						
8	Pertinencia de las etapas y procedimientos que se proponen.						

Refiera sintéticamente, cualquier otro criterio que usted tenga y considere valioso con relación a la metodología que se propone para perfeccionar el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Faustino Pérez" de Sancti Spíritus.

ANEXO 17. Tablas resumen del procesamiento estadístico del criterio expresado por los expertos.

Tabla 1. Valoración cualitativa por los expertos de los indicadores sometidos a su consideración

Aspectos a valorar	Expertos																															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1	4	3	5	3	4	3	4	3	4	5	4	5	4	4	5	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3
2	4	4	3	4	3	3	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	3	3	4	4	4	5	4	4	4	5	4	3	5	3	4	4
3	5	3	3	3	3	4	3	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3
4	3	3	4	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4	3	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4
5	5	5	4	5	4	4	5	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	3	3	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5
6	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	5	4	3	3	4	3	3	3
7	3	4	3	3	5	5	5	3	4	3	4	5	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3
8	4	4	4	4	3	3	4	5	3	4	4	4	4	5	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4

Tabla 2. Frecuencias absolutas de las evaluaciones por indicador

Frecuencias absolutas de categorías por indicador							
Aspectos a valorar	Categorías						Total
	MA	BA	A	PA	I	NR	
1	4	16	12	0	0	0	32
2	8	17	7	0	0	0	32
3	8	7	17	0	0	0	32
4	13	16	3	0	0	0	32
5	11	17	4	0	0	0	32
6	1	14	17	0	0	0	32
7	4	12	16	0	0	0	32
8	4	23	5	0	0	0	32
Total	53	122	81	0	0	0	256

Tabla 3. Frecuencias acumuladas de las evaluaciones por indicador

Aspectos a valorar	Frecuencias acumuladas de las evaluaciones por indicador				
	MA	BA	A	PA	I
1	4	20	32	32	32
2	8	25	32	32	32
3	8	15	32	32	32
4	13	29	32	32	32
5	11	28	32	32	32
6	1	15	32	32	32
7	4	16	32	32	32
8	4	27	32	32	32

Tabla 4. Frecuencias relativas acumuladas de las evaluaciones por indicador

Aspectos a valorar	Frecuencias relativas acumuladas de las evaluaciones por indicador				
	MA	BA	A	PA	I
1	0,125	0,625	1,000	1,000	1,000
2	0,250	0,781	1,000	1,000	1,000
3	0,250	0,469	1,000	1,000	1,000
4	0,406	0,906	1,000	1,000	1,000
5	0,344	0,875	1,000	1,000	1,000
6	0,031	0,469	1,000	1,000	1,000
7	0,125	0,500	1,000	1,000	1,000
8	0,125	0,844	1,000	1,000	1,000

Tabla 5: Puntos de corte y valores de escala de los indicadores mediante la determinación de los percentiles correspondientes a la curva normal estándar.

Cálculo de puntos de corte y escala de los indicadores								
Aspectos a valorar	MA	BA	A	PA	Suma	Prom.	N-Prom.	
1	-1,150	0,319	3,300	3,300	5,768	1,442	0,118	BA
2	-0,674	0,776	3,300	3,300	6,702	1,675	-0,116	BA
3	-0,674	-0,078	3,300	3,300	5,847	1,462	0,098	BA
4	-0,237	1,318	3,300	3,300	7,681	1,920	-0,360	BA
5	-0,402	1,150	3,300	3,300	7,348	1,837	-0,277	BA
6	-1,863	-0,078	3,300	3,300	4,659	1,165	0,395	BA
7	-1,150	0,000	3,300	3,300	5,450	1,362	0,197	BA
8	-1,150	1,010	3,300	3,300	6,460	1,615	-0,055	BA
Suma	-7,302	4,417	26,400	26,400	49,914			
<u>Promedio</u> Puntos de corte	-0,913	0,552	3,300	3,300	N=	1,560		

ANEXO 18. Observación de actividades relacionadas con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Guía para la observación de actividades relacionadas con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Objetivo: Observar cómo se instrumenta el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Condiciones de observación: Directa

Tipo de actividad a observar:

Sesiones de conciliación del plan individual____

Análisis colectivo de evaluaciones en los cortes parciales y finales_____

Selección del nivel que alcanza cada indicador.

1. Manifestación del carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientada en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología. (Indicador 2.1)

MA___, A___, M___, B___, MB_____

2. Manifestación del carácter formativo y objetivo de la evaluación orientada en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología. (Indicador 2.2)

MA___, A___, M___, B___, MB_____

3. Implicación de ejecutivos y profesores en el proceso de evaluación de la competencia didáctica. (Indicador 3.1)

MA___, A___, M___, B___, MB_____

4. Responsabilidad y compromiso que expresan los ejecutivos y profesores con el proceso de evaluación de la competencia didáctica. (Indicador 3.2)

MA___, A___, M___, B___, MB_____

5. Resumen de otras observaciones de interés:

ANEXO 19. Guía de entrevista a ejecutivos

Objetivo: Constatar el criterio de los ejecutivos en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández.

Estimado Profesor:

Esta entrevista forma parte de una investigación para contribuir al perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología. Por la importancia de la labor que usted realiza, se necesita que conteste con sinceridad la información que se le solicita. Le agradecemos su colaboración y el tiempo que pueda dedicarnos.

Aspectos a considerar:

1. Sobre el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología responda: (Indicador 1.1)
 - a. Explique en qué consiste el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientada en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.
 - b. A su juicio. ¿Cuáles son las etapas del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología?
 - c. ¿Cómo se logra que la información obtenida del proceso de evaluación de la competencia didáctica se oriente en función de la instrumentación de estrategias de mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología?
2. Sobre el carácter objetivo y formativo del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientada en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología responda: (Indicador 1.2)
 - a. Explique en qué consiste el carácter objetivo y formativo del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientada en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.
 - b. ¿Qué elementos se deben tener en cuenta para la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología?
 - c. ¿Qué vías se utilizan para evaluar la competencia didáctica de los profesores?
3. ¿Cómo logra el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientada en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología? (Indicador 2.1)
4. ¿Cómo logra el carácter objetivo y formativo del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientada en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología? (Indicador 2.2)
5. ¿Qué participación e implicación tienen los profesores, estudiantes y demás agentes coactuantes en el proceso de evaluación de la competencia didáctica? (Indicador 3.1)
6. ¿Cómo evalúa su responsabilidad y compromiso en el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología en la búsqueda de vías, alternativas y procedimientos para su perfeccionamiento? Indagar sobre el nivel de satisfacción y agrado que disfruta cuando logra tales propósitos. (Indicador 3.2)

ANEXO 20. Encuesta a profesores en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera de Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Cuestionario a profesores en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera de Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Objetivo: Constatar el criterio de los profesores en relación con las características del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera de Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez Hernández”.

Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus

Datos generales:

Grado de especialización: _____ Años de experiencia en la especialidad: _____

Categoría docente: _____ Años de experiencia como docente: _____

Máster en Ciencias: Sí__ No ____

Tipo: Individual con guía estructurada

Cuestionario:

Estimado profesor:

En la Universidad de Ciencias Médicas se desarrolla una investigación relacionada con el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores, para lograrlo se necesita que conteste con sinceridad la información que se le solicita a través de esta encuesta. Agradecemos su colaboración. Esta información tiene carácter anónimo; no tiene que escribir su nombre en el cuestionario.

1. Sobre el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientada en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología complete los espacios en blanco: (Indicador 1.1)

a. El carácter sistémico está dado _____

b. El carácter sistemático está dado _____

c. Las etapas del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología son: _____

d. Los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con _____

2. Sobre el carácter objetivo y formativo del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientada en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología complete los espacios en blanco: (Indicador 1.2)

a. El carácter objetivo está dado _____

b. El carácter formativo está dado _____

c. Los elementos a tener en cuenta para la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología son: _____

d. Los métodos, técnicas e instrumentos para la obtención de información en el proceso de evaluación de su competencia didáctica son: _____

3. ¿En qué nivel se encuentra el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientada en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología? (Indicador 2.1)

MA___, A___, M___, B___, MB_____

Argumente: _____

4. ¿En qué nivel se encuentra el carácter objetivo y formativo del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientada en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología? (Indicador 2.2)

MA___, A___, M___, B___, MB_____

Argumente: _____

5. ¿A través de qué vías ha tenido usted participación e implicación en el proceso de evaluación de su competencia didáctica? (Indicador 3.1)

6. ¿Cómo evalúa su responsabilidad y compromiso en el proceso de evaluación de la competencia didáctica en la búsqueda de vías, alternativas y procedimientos para su perfeccionamiento? ¿Cuál es el nivel de satisfacción y agrado que disfruta cuando logra tales propósitos? (Indicador 3.2)

ANEXO 21. Escala para evaluar el nivel de perfeccionamiento del proceso de evaluación de la competencia didáctica, a partir de las dimensiones e indicadores propuestos.

Dimensión 1: Cognitiva

Indicadores:

1.1 Dominio por parte de los ejecutivos y profesores del carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.

- Nivel muy alto: El profesor y el ejecutivo se apropian de los conocimientos relacionados con el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica teniendo en cuenta su desarrollo como un proceso planificado que se instrumenta por etapas de cuya relación y concatenación deviene el resultado esperado, de manera gradual, en un tiempo determinado, donde se reconozca al profesor como centro del mismo. Dominan las etapas y su relación de coordinación entre ellas, atendiendo a una lógica interna de sus relaciones. Dan razones del aporte específico de dichas etapas al proceso en su totalidad de manera orgánica. Conocen los momentos que no deben ser obviados, en un ordenamiento que no debe ser alterado, pero que se dispone a la consecución de un único fin previamente determinado, que orienta el rumbo de las acciones que se desarrollan. Conciben acciones que garantizan la sistematicidad en la obtención de la información y en la determinación de acciones de mejora. Los criterios de evaluación que ejecutan están estrechamente relacionados con el perfil del profesor de la carrera Estomatología teniendo en cuenta sus particularidades así como la teoría de la didáctica general contextualizada en la didáctica de las ciencias médicas.
- Nivel alto: El profesor y el ejecutivo generalmente se apropian de los conocimientos relacionados con el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica teniendo en cuenta su desarrollo como un proceso planificado que se instrumenta por etapas de cuya relación y concatenación deviene el resultado esperado, de manera gradual, en un tiempo determinado, donde reconocen al profesor como centro del mismo. Dominan las etapas y su relación de coordinación entre ellas, atendiendo a una lógica interna de sus relaciones. Dan razones del aporte específico de dichas etapas al proceso en su totalidad de manera orgánica. Conocen los momentos que no deben ser obviados, en un ordenamiento que no debe ser alterado, pero que se dispone a la consecución de un único fin previamente determinado, que orienta el rumbo de las acciones que se desarrollan. Conciben acciones que garantizan la sistematicidad en la obtención de la información y en la determinación de acciones de mejora. Los criterios de evaluación que ejecutan están estrechamente relacionados con el perfil del profesor de la carrera Estomatología teniendo en cuenta sus particularidades así como la teoría de la didáctica general contextualizada en la didáctica de las ciencias médicas.
- Nivel medio: El profesor y el ejecutivo se apropian de los conocimientos relacionados con el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica teniendo en cuenta algunas etapas que conforman el proceso evaluativo y se aprecian intentos de considerar el carácter de totalidad de los componentes del proceso, las relaciones que se

establecen entre las acciones dirigidas a la obtención de la información, la formulación de juicios de valor y a la reorientación de estrategias para la mejora y cierta regularidad en la instrumentación de las acciones. Consideran que los criterios de evaluación deben estar relacionados, en ocasiones, con el perfil del profesor de la carrera Estomatología

- Nivel bajo: El profesor y el ejecutivo se apropian de los conocimientos relacionados con el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica teniendo en cuenta que se concibe a partir del desarrollo de acciones, que se concretan en momentos aislados sin tener en cuenta la lógica de sus relaciones internas, la coordinación o subordinación entre ellas y no reconocen al profesor como centro del mismo. Consideran que no es necesario tener en cuenta el perfil del profesor de la carrera Estomatología.
- Nivel muy bajo: El profesor y el ejecutivo no se apropian de los conocimientos suficientes relacionados con el carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica por lo que realizan la evaluación sin obedecer a un sistema evaluativo que estuviera previamente concebido y planificado, es concebida como un momento y no como un proceso. La evaluación se realiza sin tener en cuenta las particularidades de la educación médica.

1.2 Dominio por parte de los ejecutivos y profesores del carácter formativo y objetivo del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.

- *Nivel muy alto*: El profesor y el ejecutivo se apropian de los conocimientos relacionados con el carácter objetivo y formativo teniendo en cuenta que la información se obtiene a partir de una clara y detallada precisión de indicadores característicos de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología, aceptada por evaluados y evaluadores, y se conciben los métodos, técnicas e instrumentos que permiten la obtención y procesamiento de la información con rigurosidad científica independientemente de la situación en que se apliquen. Conocen como debe estimularse la transformación en los profesores y ejecutivos, al utilizar la información recopilada y los resultados alcanzados durante el proceso evaluativo para favorecer la adopción de acciones de mejora y promover el cambio en la actuación individual, en el contexto del proceso de evaluación de la competencia didáctica. Orientan la transformación del propio proceso evaluativo a partir de las experiencias obtenidas y el compromiso de los agentes involucrados. Dominan los criterios de evaluación que están estrechamente relacionados con el perfil del profesor de la carrera Estomatología teniendo en cuenta sus particularidades así como la teoría de la didáctica general contextualizada en la didáctica de las ciencias médicas.
- *Nivel alto*: El profesor y el ejecutivo generalmente se apropian de los conocimientos relacionados con el carácter objetivo y formativo teniendo en cuenta que la información se obtiene a partir de indicadores característicos de la competencia didáctica de los profesores aceptada por evaluados y evaluadores y se conciben los métodos, técnicas e instrumentos que permiten la obtención y procesamiento de la información con rigurosidad científica. Conocen como estimular la transformación en los profesores y ejecutivos, al utilizar la información recopilada y los resultados alcanzados durante el

proceso evaluativo para favorecer la adopción de estrategias de mejora y promover el cambio en la actuación individual, en el contexto del proceso de evaluación de la competencia didáctica. Saben cómo favorecer la transformación del propio proceso evaluativo a partir de las experiencias obtenidas y el compromiso de los agentes involucrados. Los criterios de evaluación están relacionados con el perfil del profesor de la carrera Estomatología

- *Nivel medio:* El profesor y el ejecutivo se apropian de los conocimientos relacionados con el carácter objetivo y formativo pero existe desconocimiento en alguna de las cuestiones enunciadas anteriormente. Consideran que los criterios de evaluación deben estar relacionados, con el perfil del profesor de la carrera Estomatología.
- *Nivel bajo:* El profesor y el ejecutivo se apropian de los conocimientos relacionado con el carácter objetivo y formativo pero no tienen una concepción del deber ser de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología que orienten la selección adecuada de los métodos, técnicas e instrumentos para la obtención y procesamiento de la información. La información resultante no dominan como utilizarla para proponer estrategias de perfeccionamiento. No existen relaciones lógicas entre los juicios de valor resultantes de la información obtenida en la evaluación y las propuestas de acciones de mejora, que sólo reflejan puntos de vistas parcializados o intereses ajenos al proceso evaluativo.
- *Nivel muy bajo:* El profesor y el ejecutivo se apropian de los conocimientos relacionados con el carácter objetivo y formativo pero no tienen una concepción del deber ser de la competencia didáctica y las vías que se utilizan. La información resultante no se utiliza para proponer estrategias de perfeccionamiento. La evaluación se realiza sin tener en cuenta el perfil del profesor de la carrera Estomatología.

Dimensión 2: Procedimental

Indicadores:

2.1 Manifestación del carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.

- *Nivel muy alto:* La evaluación se realiza respetando un sistema evaluativo que está previamente concebido y planificado, a partir de determinadas etapas de cuya relación y concatenación deviene el resultado esperado, de manera gradual y progresiva, en un tiempo determinado, a partir del desarrollo de acciones que articulan el proceso como un todo. Se aprecia el carácter de totalidad de los componentes del proceso y se garantiza la sistematicidad en la obtención de la información, en la formulación de juicios de valor y en la reorientación de acciones de mejora. Las transformaciones propuestas se orientan a alcanzar el estado deseado, gozan de la aprobación y consenso de los agentes coactuantes y satisfacen sus expectativas y necesidades. Los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con el perfil del profesor de la carrera Estomatología teniendo en cuenta sus particularidades así como la teoría de la didáctica general contextualizada en la didáctica de las ciencias médicas.
- *Nivel alto:* Cuando la evaluación se planifica, organiza, ejecuta y controla como un proceso y existe imprecisión en los mecanismos de

retroalimentación (carácter cíclico). Existe un carácter sistémico y sistemático, pero es insuficientemente aprovechado. Los criterios de evaluación están relacionados con el perfil del profesor de la carrera Estomatología.

- Nivel medio: Se tienen en cuenta algunas etapas que conforman el proceso evaluativo y se aprecian intentos de considerar el carácter de totalidad de los componentes del proceso, las relaciones que se establecen entre las acciones dirigidas a la obtención de la información, la formulación de juicios de valor y a la reorientación de acciones para la mejora y cierta regularidad en la instrumentación de las acciones que permite que clasifique como medianamente sistemático. Los criterios de evaluación están relacionados, en ocasiones, con el perfil del profesor de la carrera Estomatología
- Nivel bajo: La evaluación se concibe a partir del desarrollo de acciones, que se concretan en momentos aislados sin tener en cuenta la lógica de sus relaciones internas, la coordinación o subordinación entre ellas y adquiere una tendencia asistemática e irregular en su instrumentación. La evaluación se realiza sin tener en cuenta el perfil del profesor de la carrera Estomatología.
- Nivel muy bajo: Cuando el reconocimiento del carácter sistémico de la evaluación es mínimo, la evaluación se realiza sin obedecer a un sistema evaluativo que estuviera previamente concebido y planificado, es concebida como un momento y no como un proceso. La evaluación se realiza sin tener en cuenta las particularidades de la educación médica.

2.2 Manifestación del carácter formativo y objetivo del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.

- *Nivel muy alto:* Se obtiene la información a partir de una clara y detallada precisión de indicadores característicos de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez” aceptada por evaluados y evaluadores y se conciben los métodos, técnicas e instrumentos que permiten la obtención y procesamiento de la información con rigurosidad científica independientemente de la situación en que se apliquen. Cuando siempre se estimula la transformación en los profesores y ejecutivos, al utilizar la información recopilada y los resultados alcanzados durante el proceso evaluativo para favorecer la adopción de acciones de mejora y promover el cambio en la actuación individual, en el contexto del proceso de evaluación de la competencia didáctica. Siempre se favorece la transformación del propio proceso evaluativo a partir de las experiencias obtenidas y el compromiso de los agentes involucrados. Las transformaciones propuestas siempre se orientan a alcanzar el estado deseado, gozan de la aprobación y consenso de los agentes coactuantes y satisfacen sus expectativas y necesidades. Los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con el perfil del profesor de la carrera Estomatología teniendo en cuenta sus particularidades así como la teoría de la didáctica general contextualizada en la didáctica de las ciencias médicas.
- *Nivel alto:* Se obtiene la información a partir de indicadores característicos de la competencia didáctica de los profesores aceptada por evaluados y evaluadores y se conciben los métodos, técnicas e instrumentos que permiten la obtención y procesamiento de la información con rigurosidad científica.

Cuando generalmente se estimula la transformación en los profesores y ejecutivos, al utilizar la información recopilada y los resultados alcanzados durante el proceso evaluativo para favorecer la adopción de estrategias de mejora y promover el cambio en la actuación individual, en el contexto del proceso de evaluación de la competencia didáctica. Se favorece la transformación del propio proceso evaluativo a partir de las experiencias obtenidas y el compromiso de los agentes involucrados. Las transformaciones propuestas se orientan a alcanzar el estado deseado, generalmente gozan de la aprobación y consenso de los agentes coactuantes y satisfacen sus expectativas y necesidades. Los criterios de evaluación están relacionados con el perfil del profesor de la carrera Estomatología

- *Nivel medio:* Se observan limitaciones en el comportamiento de alguna de las cuestiones enunciadas anteriormente o en la coherencia entre estas, que obstaculizan, o ponen en tela de juicio la validez de la información. Se garantiza en un nivel intermedio, no en toda su plenitud, la transformación en función de la mejora en los profesores y ejecutivos. Estos agentes utilizan de manera parcial la información resultante de la evaluación, para proponer e implementar las propuestas de cambio dirigidas a la mejora en el contexto del proceso de evaluación de la competencia didáctica. Las acciones consideradas no siempre resultan lo suficientemente desarrolladoras y se aprecia cierta tendencia al empirismo y la improvisación al diseñarlas. Los criterios de evaluación están relacionados, en ocasiones, con el perfil del profesor de la carrera Estomatología
- *Nivel bajo:* Insuficiente concepción del deber ser de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez” aceptada por evaluados y evaluadores que propicie la determinación de indicadores, que orienten la selección adecuada de los métodos, técnicas e instrumentos para la obtención y procesamiento de la información y las vías que se utilizan no poseen la rigurosidad científica necesaria. No se concreta la transformación en los profesores y ejecutivos, en sentido de la mejora y orientada hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología. La información resultante no se utiliza adecuadamente para proponer estrategias de perfeccionamiento. No se favorecen las acciones encaminadas a alcanzar el estado deseado en el proceso de evaluación de la competencia didáctica ni se satisfacen las expectativas y necesidades de los agentes coactuantes. No existen relaciones lógicas entre los juicios de valor resultantes de la información obtenida en la evaluación y las propuestas de acciones de mejora, que sólo reflejan puntos de vistas parcializados o intereses ajenos al proceso evaluativo.
- *Nivel muy bajo:* No existe una concepción del deber ser de la competencia didáctica y las vías que se utilizan no poseen rigurosidad científica. La información resultante no se utiliza para proponer estrategias de perfeccionamiento. Los agentes coactuantes no expresan satisfacción con las acciones que se desarrollan en el proceso evaluativo. La evaluación se realiza sin tener en cuenta el perfil del profesor de la carrera Estomatología.

Dimensión 3: Actitudinal

Indicadores:

3.1 Implicación de los ejecutivos y profesores en el proceso de evaluación de la competencia didáctica.

- Nivel muy alto: Los agentes coactuantes participan de modo protagónico en todas las etapas del proceso evaluativo, desde su organización general hasta la introducción de acciones de mejora, expresando su cultura de la evaluación y el compromiso individual y grupal en pos de la mejora. Sobresale la consideración de formas como la autoevaluación y la coevaluación, los grupos de discusión, talleres.
- Nivel alto: Los agentes coactuantes participan de modo protagónico en todas las etapas del proceso evaluativo, desde su organización general hasta la introducción de estrategias de mejora, expresando su cultura de la evaluación.
- Nivel medio: La participación de los agentes coactuantes se limita al desarrollo de algunas acciones indicadas por los evaluadores a diferentes instancias. La autoevaluación se concibe como una tarea a desarrollar en determinado momento. No se sistematizan los procedimientos que propician el protagonismo de los profesores en la planificación y coevaluación del proceso, por lo que se limita la expresión de su cultura de la evaluación y el compromiso individual y grupal en pos de la mejora.
- Nivel bajo: Los evaluados asumen un rol como receptores de normativas predeterminadas. No se concibe la autoevaluación como forma del proceso evaluativo o adquiere un carácter formal.
- Nivel muy bajo: Insuficiente implicación de todos los agentes coactuantes.

3.2 Compromiso que expresan los ejecutivos y profesores con el proceso de evaluación de la competencia didáctica.

- Nivel muy alto: Los ejecutivos y profesores demuestran en cada una de las etapas del proceso evaluativo su responsabilidad y compromiso con vista a perfeccionarlo. Expresan en su actuación sistemática agrado y disfrute al utilizar vías, alternativas para perfeccionar el proceso de evaluación de la competencia didáctica.
- Nivel alto: Los ejecutivos y profesores demuestran en cada una de las etapas del proceso evaluativo su responsabilidad y compromiso con vista a perfeccionarlo. Expresan generalmente en su actuación agrado y disfrute al utilizar vías, alternativas para perfeccionar el proceso de evaluación de la competencia didáctica.
- Nivel medio: Los ejecutivos y profesores demuestran ocasionalmente en cada una de las etapas del proceso evaluativo su responsabilidad y compromiso con vista a perfeccionarlo. Expresan en ocasiones agrado y disfrute al utilizar vías, alternativas para perfeccionar el proceso de evaluación de la competencia didáctica.
- Nivel bajo: Los ejecutivos y profesores demuestran ocasionalmente en algunas de las etapas del proceso evaluativo su responsabilidad y compromiso con vista a perfeccionarlo. Expresan en ocasiones poco agrado y disfrute al utilizar vías, alternativas para perfeccionar el proceso de evaluación de la competencia didáctica.
- Nivel muy bajo: Los ejecutivos y profesores demuestran poco interés en las etapas del proceso evaluativo con vista a perfeccionarlo. Expresan poco agrado y disfrute al utilizar vías, alternativas para perfeccionar el proceso de evaluación de la competencia didáctica.

Anexo 22. Modelo de consentimiento informado.

Yo: _____ estoy de acuerdo en participar en la investigación, “El proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología”, que se realiza en la Universidad de Ciencias Médicas de la provincia Sancti Spíritus, después de haberseme explicado la importancia de la misma y la repercusión que tendrá para los ejecutivos y profesores de la carrera Estomatología y en el orden personal. Además, se me comunicó que todos los datos que aporte serán utilizados sólo con fines científicos y que puedo abandonar la investigación cuando lo considere oportuno.

Para que así conste firmo la presente el día ____ del mes ____ del año _____.

Firma: _____

ANEXO 23. Información estadística resultante de la pre-prueba.

Tabla 1. Entrevista a ejecutivos

Nivel	Dimensión 1				Dimensión 2				Dimensión 3			
	I 1.1		I 1.2		I 2.1		I 2.2		I 3.1		I 3.2	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
MA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	2	66,67	1	33,33	1	33,33	1	33,33	1	33,33	1	33,33
MB	1	33,33	2	66,67	2	66,67	2	66,67	2	66,67	2	66,67
Total	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100

I: Indicador

Tabla 2. Encuesta a profesores

Nivel	Dimensión 1				Dimensión 2				Dimensión 3			
	I 1.1		I 1.2		I 2.1		I 2.2		I 3.1		I 3.2	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
MA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M	3	9,37	3	9,37	0	0	0	0	0	0	0	0
B	10	31,25	12	37,50	9	28,13	8	25	10	31,25	16	50
MB	19	59,38	17	53,13	23	71,87	24	75	22	68,75	16	50
Total	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100

I: Indicador

Tabla 3. Curso 2013-2014

Sujetos	Dimensiones			Total	Valor	Escala
	D1	D2	D3			
1	2	1	2	5	1	Muy bajo
2	2	2	2	6	2	Bajo
3	2	1	2	5	1	Muy bajo
4	1	2	2	5	1	Muy bajo
5	2	1	2	5	1	Muy bajo
6	1	1	2	4	1	Muy bajo
7	1	2	2	5	1	Muy bajo
8	2	2	2	6	2	Bajo
9	1	2	1	5	1	Muy bajo
10	2	1	2	5	1	Muy bajo
11	2	2	2	6	2	Bajo
12	2	2	2	6	2	Bajo
13	2	1	2	5	1	Muy bajo
14	2	2	2	6	2	Bajo
15	2	1	1	4	1	Muy bajo
16	2	1	2	5	1	Muy bajo
17	2	2	1	5	1	Muy bajo

18	2	1	2	5	1	Muy bajo
19	2	2	1	5	1	Muy bajo
20	1	2	2	5	1	Muy bajo
21	2	1	2	5	1	Muy bajo
22	2	2	2	6	1	Muy bajo
23	2	1	2	5	1	Muy bajo
24	2	1	2	5	1	Muy bajo
25	1	1	1	3	1	Muy bajo
26	2	2	1	5	1	Muy bajo
27	2	1	2	5	1	Muy bajo
28	3	2	2	7	2	Bajo
29	1	2	2	5	1	Muy bajo
30	3	2	2	7	2	Bajo
31	2	2	2	6	2	Bajo
32	3	1	2	6	1	Muy bajo
33	2	1	2	5	1	Muy bajo
34	1	2	2	5	1	Muy bajo
35	2	2	1	5	1	Muy bajo

Tabla 4. Tabla resumen de los resultados de las dimensiones y la variable operacional en la pre-prueba

Dimensiones	Pre-prueba									
	MA		A		M		B		MB	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Dimensión cognitiva	0	0	0	0	3	8,57	24	68,57	8	22,86
Dimensión procedimental	0	0	0	0	0	0	19	54,29	16	45,71
Dimensión actitudinal	0	0	0	0	0	0	28	80	7	20
Variable operacional	0	0	0	0	0	0	8	22,86	27	77,14

ANEXO 24. Información estadística resultante de la post-prueba.

Tabla 1. Entrevista a ejecutivos

Nivel	Dimensión 1				Dimensión 2				Dimensión 3			
	I 1.1		I 1.2		I 2.1		I 2.2		I 3.1		I 3.2	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
MA	2	66,67	2	66,67	3	100	2	66,67	2	66,67	2	66,67
A	1	33,33	1	33,33	0	0	1	33,33	1	33,33	1	33,33
M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100	3	100

I: Indicador

Tabla 2. Encuesta a profesores

Nivel	Dimensión 1				Dimensión 2				Dimensión 3			
	I 1.1		I 1.2		I 2.1		I 2.2		I 3.1		I 3.2	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
MA	15	46,87	15	46,87	24	75	24	75	15	46,87	15	46,87
A	17	53,13	17	53,13	8	25	8	25	17	53,13	17	53,13
M	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MB	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100	32	100

I: Indicador

Tabla 3. Curso 2015-2016

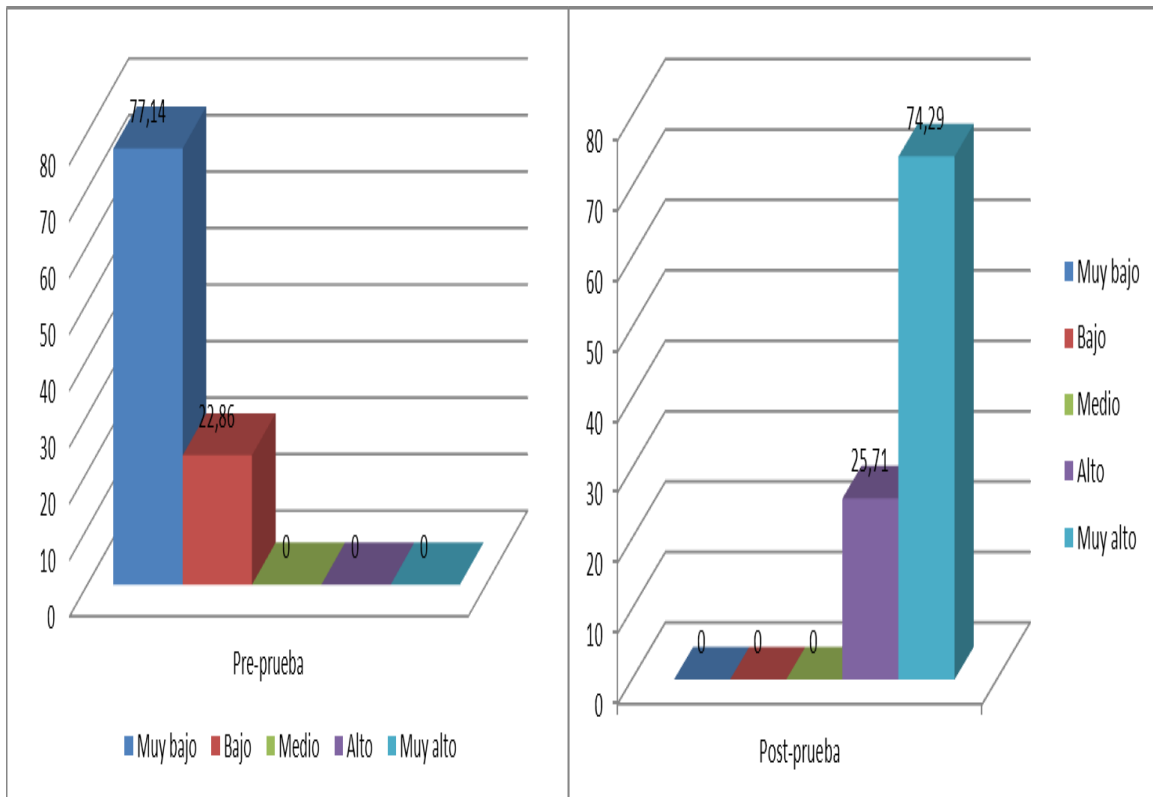
Sujetos	Dimensiones			Total	Valor	Escala
	D1	D2	D3			
1	5	5	4	14	5	Muy alto
2	4	5	5	14	5	Muy alto
3	5	5	4	14	5	Muy alto
4	5	5	4	14	5	Muy alto
5	5	5	5	15	5	Muy alto
6	4	5	5	14	5	Muy alto
7	5	5	4	14	5	Muy alto
8	5	5	5	15	5	Muy alto
9	4	5	5	14	5	Muy alto
10	4	5	5	14	5	Muy alto
11	5	4	5	14	5	Muy alto
12	4	5	5	14	5	Muy alto
13	5	5	4	14	5	Muy alto
14	5	5	4	14	5	Muy alto
15	4	5	5	14	5	Muy alto
16	5	5	4	14	5	Muy alto
17	4	5	5	14	5	Muy alto

18	4	5	5	14	5	Muy alto
19	5	5	4	14	5	Muy alto
20	4	5	5	14	5	Muy alto
21	5	4	4	13	4	Alto
22	4	5	4	13	4	Alto
23	4	4	4	12	4	Alto
24	5	5	4	14	5	Muy alto
25	4	4	4	12	4	Alto
26	4	4	5	13	4	Alto
27	5	5	4	14	5	Muy alto
28	4	4	4	12	4	Alto
29	4	4	5	13	4	Alto
30	4	5	4	13	4	Alto
31	4	4	4	12	4	Alto
32	5	5	5	15	5	Muy alto
33	4	5	5	14	5	Muy alto
34	5	5	5	15	5	Muy alto
35	5	5	4	14	5	Muy alto

Tabla 4. Tabla resumen de los resultados de las dimensiones y la variable operacional en la post-prueba

Dimensiones	Post-prueba									
	MA		A		M		B		MB	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Dimensión cognitiva	17	48,57	18	51,43	0	0	0	0	0	0
Dimensión procedimental	27	77,14	8	22,86	0	0	0	0	0	0
Dimensión actitudinal	17	48,57	18	51,43	0	0	0	0	0	0
Variable operacional	26	74,29	9	25,71	0	0	0	0	0	0

ANEXO 25. Representación gráfica del comportamiento de la evaluación integral de la variable operacional en el pre-experimento



ANEXO 26. Modelo de organización y planificación de las sesiones en profundidad

Objetivo: Obtener información sobre las transformaciones que de modo paulatino se produjeron en el proceso evaluativo y en los propios sujetos a partir de la implementación de la metodología.

Pasos para la realización de las sesiones en profundidad

1. Planificación de la sesión:

- Definición del tema y los objetivos de la sesión.
- Determinación del tipo de persona que en calidad de informantes o asesores debe participar.
- Precisión y elaboración de los instrumentos que se utilizarán para la obtención y registro de la información cuantitativa y cualitativa.
- Selección del lugar y precisión detallada de la agenda a desarrollar.
- Divulgación de las cuestiones referentes al lugar, fecha, hora, tema, objetivos y facilitación de la información y los medios necesarios a los participantes.

2. Ejecución de la sesión:

Fueron elegidos un facilitador encargado de conducir la sesión y un relator a cargo de la transcripción y registro de lo acontecido. En todo momento se aseguró un clima de confianza y libertad de expresión, basado en una comunicación dialógica y participativa. Se atendió al cumplimiento de las exigencias para el trabajo en grupo.

El procedimiento empleado fue el siguiente:

- Determinación del número de participantes y de las características de estos que interesan al estudio en cada sesión.
- Presentación del tema por el investigador que actúa como conductor.
- Debate en torno al tema que se pretende obtener información.
- Precisión de conclusiones y orientaciones para el próximo encuentro.

3. Elaboración del reporte de sesión con la colaboración del asesor.

- Se realiza inmediatamente concluida la sesión.
- Se precisan todos los aspectos previstos desde la planificación y se incluyen otros que se consideren valiosos, surgidos en el desarrollo de la sesión.

4. Análisis de la información resultante de la sesión.

- Se centra en lo cualitativo y se complementa con aspectos cuantitativos.
- Puede realizarse en los días sucesivos por la complejidad que exige esta tarea.

5. Determinación de los elementos que se aceptan para ser incluidos en la propuesta y su divulgación.

Agenda de las sesiones en profundidad

Sesión 1:

(Noviembre 2014)

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Profesores y ejecutivos de la carrera Estomatología.

Objetivo: Reflexionar acerca del estado real del proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez” y las características que debe tener este proceso orientado hacia el perfil de la competencia didáctica.

Agenda para el desarrollo de las sesiones con los profesores y con los ejecutivos:

- Presentación del tema por el conductor (investigadora): “El proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez”: estado actual y sus características”.
- Debate acerca del tema, orientado a los siguientes aspectos:
 1. Proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez”.
 - Su importancia.
 - Su estado actual. Necesidad de perfeccionarlo.
 - Características que debe tener el proceso.

Se organizan los participantes en grupos equitativos, cada grupo construirá una serie de juicios conclusivos de los criterios de quienes lo conforman, acerca de la importancia, necesidad de perfeccionarlo a partir de su estado actual y las características que debe tener para lograr el estado deseado.
 2. Contenidos y vías que forman parte del proceso evaluativo.
 3. Carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación orientado hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología.
 4. Confiabilidad y validez de la información resultante.
 5. Carácter formativo del proceso evaluativo orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de la carrera Estomatología
 6. Implicación de los agentes coactuantes.
- Precisión de conclusiones acerca de la información, para asegurar que se han registrado todos los criterios emitidos.
- Orientaciones e invitación para la próxima sesión.

Sesión 2:

(Diciembre 2014)

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Profesores y ejecutivos de la carrera Estomatología.

En la sesión anterior se proporciona a los posibles participantes la información necesaria acerca de los fundamentos teóricos que sirven de base a la propuesta de dimensiones e indicadores para la evaluación de la competencia didáctica, como objeto a evaluar dentro del proceso y un cuestionario para la valoración de dicha propuesta. Los cuestionarios deberán entregarse a la investigadora con 72 horas de antelación para su procesamiento adecuado.

Objetivo: Valorar la propuesta de dimensiones e indicadores para la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez”.

Agenda:

- Presentación del tema por el conductor: Dimensiones e indicadores para la evaluación de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez”.

La investigadora expone las concepciones teóricas acerca de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez” que según su criterio no se comprendieron totalmente por los participantes.

- Valoración de la propuesta, teniendo en cuenta:
 - Propuestas de omisión.
 - Propuestas de inclusión.

- Propuestas de fusión.
- Propuestas de transformación en la redacción.
- Otras

La investigadora presenta las inferencias realizadas a partir de los resultados del procesamiento de la información de los cuestionarios considerando los elementos anteriores.

Los participantes fundamentan criterios, determinan posiciones, intercambian puntos de vista, hacen preguntas que propicien el establecimiento de un debate y análisis de la propuesta que se ha presentado.

- Se presentan los criterios valorativos finales a partir de un primer acercamiento a la propuesta definitiva.
- Se cierra la sesión invitando a los participantes al próximo encuentro del grupo y precisando las orientaciones al respecto.

Sesión 3:

(Febrero 2015)

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Profesores y ejecutivos de la carrera Estomatología.

En esta sesión se procede de manera similar a la anterior, dadas las características de la información que se espera y del método para obtenerla. Se utiliza igualmente un cuestionario para valorar los métodos y todo el sistema instrumental que se propone. Se entregará a la investigadora con igual tiempo de antelación.

- Objetivo: Valorar la propuesta de métodos, técnicas e instrumentos que se presentan para el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores del departamento Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez”.

Agenda:

- Valoración de la propuesta, teniendo en cuenta la posibilidad de la misma para la obtención de información válida y confiable de las dimensiones e indicadores propuestos para la competencia didáctica.

La investigadora presenta las inferencias realizadas a partir de los resultados del procesamiento de la información de los cuestionarios, precisando:

- Principales señalamientos
- Sugerencias significativas.
- Nuevas propuestas.
- Otras sugerencias.

Los participantes fundamentan criterios, determinan posiciones, intercambian puntos de vista, hacen preguntas que propician el establecimiento de un debate y análisis de la propuesta que se ha presentado.

- Se presentan los criterios valorativos finales a partir de un primer acercamiento a la propuesta definitiva.
- Se cierra la sesión invitando a los participantes al próximo encuentro del grupo y precisando las orientaciones al respecto.

Sesión 4:

(Julio 2015)

Tiempo de duración: 2 horas.

Participantes: Profesores y ejecutivos de la carrera Estomatología.

Se desarrolla a partir del debate y la fundamentación de criterios acerca de los diferentes aspectos considerados como indicadores para la evaluación del proceso

evaluativo de la competencia didáctica de los profesores de la carrera Estomatología.

- Objetivo: Obtener información acerca de la opinión de los profesores y ejecutivos implicados en la experiencia, en relación con la metodología para perfeccionar el proceso de evaluación de la competencia didáctica de los profesores del departamento Estomatología de la Facultad de Ciencias Médicas “Dr. Faustino Pérez”.

Esta sesión se dedicará al análisis de las valoraciones emitidas por los profesores y ejecutivos con relación a los aspectos siguientes:

- Carácter sistémico y sistemático del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.
- Carácter formativo y objetivo del proceso de evaluación de la competencia didáctica orientado en función de la mejora y hacia el perfil del profesor de Estomatología.
- Implicación de ejecutivos y profesores en el proceso de evaluación de la competencia didáctica.
- Compromiso que expresan los ejecutivos y profesores con el proceso de evaluación de la competencia didáctica.

Se propiciarán el intercambio de criterios, el debate y la adopción de conclusiones preliminares por consenso.