

Competencias docentes: caracterización de la práctica docente en el área de la salud

Eglantina Micaela Ángeles García

eangeles@uach.mx

Isabel Guzmán Ibarra.

iguzman@uach.mx

Universidad Autónoma de Chihuahua

Área: Educación y Salud

RESUMEN.

Se presentan avances de una investigación que propone una estrategia metodológica para la identificación de Competencias Docentes; se describe la experiencia en un grupo de docentes en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), específicamente en las Dependencias de Educación Superior de Salud (DES de Salud), lo anterior en una población de profesores adscritos a los programas de la Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Educación Física, Medicina y Odontología. Se buscó, que a partir de la reflexión de un grupo de expertos de cada carrera, por medio de un acercamiento teórico–metodológico, se analizaran sus vivencias reales y la relación con el proceso enseñanza aprendizaje, contemplando los referentes teóricos sobre el tema. Metodológicamente se realizó una exploración integradora, lo que permitió caracterizar la práctica educativa y perfiló los desempeños de los profesores, facilitando así la identificación de las competencias docentes y la construcción de un referencial para el área de la salud.

PALABRAS CLAVE: Competencias, práctica docente, formación docente

Identificación de competencias docentes, salud-educación

Introducción

Se presentan los avances de resultados de una investigación realizada con profesores del área de la salud. La ponencia describe la caracterización de la práctica docente de los académicos, pertenecientes a programas educativos de la Des de Salud.

El estudio que se reporta en esta comunicación caracterizó la práctica docente e identificó las competencias idóneas de los profesores del área de la salud, buscando responder a los siguientes planteamientos. ¿Cuáles son las características de la práctica docente actual? ¿Cuáles son las competencias que desarrollan los profesores en esta área?

El estudio buscó desarrollar los siguientes objetivos: caracterizar la práctica docente actual en los profesores de las diferentes facultades pertenecientes a la DES salud y proponer una metodología para identificar las competencias desarrolladas en los maestros.

Fundamentación Teórica

La enseñanza trasciende el espacio de las aulas y de lo que se hace en ellas. Analizar la docencia implica tomar en consideración al menos tres momentos básicos: la preparación, el desarrollo de la intervención didáctica directa y las acciones posteriores que siguen formando parte de la enseñanza.

Autores como Perrenoud (2007) y Zabalza (2003) consideran que no se gana nada con aceptar que tanto los estudios sobre competencias docentes como la modificación de las tradicionales situaciones de aprendizaje son difíciles. Puede constatarse actualmente cómo en la pedagogía universitaria existe que gran cantidad de experiencias innovadoras, que destruyen mitos establecidos y generan nuevas expectativas, así como una disposición mayor a trabajar colegiadamente. Diversos autores asumen esta línea de pensamiento y coinciden con Perrenoud, quien

plantea...."el sistema educativo se construye de arriba hacia abajo cuando se practica una pedagogía magistral, poco diferenciada, donde los profesores no dominan verdaderamente las situaciones de aprendizaje en cada uno de sus alumnos, lo más que pueden hacer con los modelos clásicos es involucrar a los alumnos al menos aparentemente en las tareas previstas, lo que se relaciona con la pregunta...¿Yo enseño, más los alumnos aprenden?, con base en lo anterior considero que es necesario disponer de un referencial de competencias docentes que nos permita imaginar y crear situaciones de aprendizaje, que las nuevas tendencias en didáctica asumen como situaciones amplias, cargadas de sentido y regulación para quien aprende, pues este requiere de estrategias que le permitan identificar problemas.

Al respecto, el enfoque por competencias actualmente está presente en los distintos niveles educativos a tal grado de ser considerado como una propuesta pedagógica importante para el cambio de las instituciones escolares en la sociedad del conocimiento (García, Loredo, Luna y Rueda, 2008). Los resultados de los distintos diagnósticos de docencia realizados en diferentes niveles educativos, tienden a señalar un estilo de docencia dominante Guzmán, (1993). El nivel superior no es la excepción y este estilo es caracterizado como frontal, este es un modelo caracterizado como una docencia centrada en el profesor.

El modelo se inscribe en un estilo tradicional, expositivo, con poca participación por parte de los alumnos y con escasa capacidad para promover en los mismos el desarrollo de las competencias y destrezas. Si consideramos, que para muchos profesores "la docencia se concibe como una transmisión de conocimientos para la formación de futuros profesionales, lo cual responde a un modelo tradicional de la docencia, donde el sujeto que enseña domina un área del saber, es un maestro en su arte, y sus conocimientos son deseables para los otros" (Chehaybar *et al*, 1996). Lo que hace importante conocer cuál es la situación de los docentes en cuanto a su quehacer docente en la universidad.

En la actualidad, las competencias académicas juegan un papel preponderante en el ámbito educativo. Hablar de "Educación basada en Competencias" implica cambios radicales en el quehacer académico, cambios desde la orientación social de la práctica educativa. La educación como práctica social, ha de responder a las características, necesidades y problemáticas imperantes en el momento en el que ocurre. Y es aquí donde se espera que el equipo docente esté suficientemente preparado para ser capaz de modificar la realidad. De hecho, parece que los programas de atención a la diversidad mejoran si al proceso de formación (dirigido a incrementar las competencias profesionales) se le incluye el compromiso, la participación y una actitud positiva hacia la diversidad (García, 1991) y cuando el programa de formación inicial se integra en la situación escolar objeto de mejora. En otro sentido podemos considerar que una educación por competencias exige una formación previa y continua centrada, principalmente, en el cambio de actitudes y en el diseño de materiales adecuados mediante un trabajo cooperativo Wang, (1994). Cabe mencionar la aportación de (Zabala y Arnau, 2008) que concuerda con lo que busca la formación por competencias señalada en el Modelo Educativo de la UACH (Marín, 2003), en donde se considera al enfoque por competencias, como un medio para lograr una formación integral, con equidad y para toda la vida.

Metodología

La experiencia se desarrolla con un enfoque cualitativo y se trabaja con cinco disciplinas: Odontología, Nutrición, Medicina, Educación Física y Enfermería. Participaron quince profesores representantes de estos programas educativos, fueron seleccionados con base en su reconocida trayectoria docente, su experiencia profesional y capacidad en su disciplina, lo cual les confirió el nivel de experto, necesario para participar en el estudio. La mayoría de ellos con estudios de posgrado, desde especialidad hasta doctorado y con una antigüedad en la docencia en promedio mayor de 15 años, todos eran profesores frente a grupo, la mayoría de tiempo completo solo dos profesores de contrato hora clase.

El estudio realizado contempló las siguientes etapas:

1) Conformación del grupo de trabajo.

En primera instancia se integra un grupo de profesores a quien se le otorga la categoría de "expertos", es con ellos con quienes se busca caracterización de la docencia. Como fase inicial se realiza un análisis de los principales modelos y propuestas de competencias docentes tanto en el contexto nacional como internacional, que incluye la revisión de los conceptos de "competencia" y de "docencia centrada en el aprendizaje" presentes en el modelo educativo de la UACH y tipologías de competencias docentes, a fin de partir de un marco conceptual común. Como parte de esta revisión se analizaron y compararon modelos de competencias docentes de diversos autores,

2) Análisis y caracterización de la práctica educativa.

Mediante grupos focales, se analiza la práctica docente para facilitar el acercamiento del cumplimiento de objetivos del estudio, se les pidió trabajaran en función de tres puntos básicos: a) Análisis de la práctica docente propia, b) Contrastación frente a un modelo teórico para una práctica docente por competencias y c) Caracterización de la práctica docente en el área de la salud.

3) Construcción de un referencial competencial.

De los momentos anteriores se desprende, el de la construcción de un referencial de competencias docentes que el grupo de expertos considera que el profesorado de la DES Salud debe poseer para desarrollar con éxito su práctica educativa. En esta etapa se cubrieron tres fases: a) la identificación inicial de las competencias docentes, b) Descripción de las competencias y definición de sus indicadores, y c) Validación del referencial de competencias a partir de la integración de consensos mediante un estudio *Delphi*, método con el cual se obtienen opiniones anónimas e independientes de un panel de expertos. (García, F. y Álamo, V., 1998).

Resultados.

Como producto de la **primera etapa** se analizaron las posturas de autores como Zabalza, Perrenoud, Elena Cano y la aportación de la Red de Investigación y Evaluación de la Docencia (RIED), el grupo de expertos optó por tomar como referente las ocho competencias de García *et al*, para partir de ahí a la generación de otras competencias docentes específicas para el área de la salud.

Como producto de la **segunda etapa**, en un primer momento, se realizó el análisis de la realidad de su práctica educativa, lo cual generó una reflexión en los profesores sobre la situación que viven cotidianamente en el aula frente a un modelo por competencias, cómo han tenido que realizar su clase sin saber si lo que ellos realizan y suponen es conforme a un modelo por competencias, es lo más adecuado para desarrollar competencias en el estudiante.

Al contrastar este análisis con referente teórico que describe un modelo por competencias, los profesores, en un segundo momento, compararon la distancia que existe entre su práctica docente actual y el modelo analizado. En el tercer momento caracterizamos a la práctica docente a los profesores del área de la salud como una docencia que presenta matices que la hacen figurar como una práctica en transición hacia un modelo por competencias.

Tercera etapa. Una vez establecida la caracterización de la práctica docente; el siguiente paso fue, la identificación de competencias idóneas y específicas para un docente universitario en el área de la salud en la Universidad Autónoma de Chihuahua. Como producto de la primera fase de trabajo, se logró un primer acercamiento mediante el cual se analizó la situación en la que están inmersos actualmente los profesores, esto permitió el análisis de las competencias docentes del área de salud; tomando como referente y punto de comparación el modelo propuesto por García, Luna, Loredo y Rueda (2008), a fin de determinar si había concordancia entre las dos propuestas. En la segunda fase, se identificaron en un primer momento, un total de 15 competencias, ocho correspondientes al modelo de García *et al*, 2008 y siete que

surgen del grupo de expertos, propias de un profesor de la DES de salud, que dan una singularidad específica a quien desarrolla competencias en recursos humanos para la salud en estudiantes de educación superior. Con base en este conjunto de competencias inicial, se trabaja en la descripción de las quince competencias y en la definición de sus indicadores.

El estudio Delphi desarrollado en esta tercera etapa, tomó como base el modelo de García *et al*/ 2008, el cual integra propuestas de algunos de los autores revisados. Con este referente y mediante la técnica DACUM (Norton, 1997), el grupo de expertos identificó, propuso y conceptualizó inicialmente el total de las quince competencias docentes. El proceso de valoración de estas competencias y sus indicadores, mediante este estudio Delphi, escapa a los alcances de esta ponencia, pero podemos señalar que de forma consensuada se pudo construir el siguiente modelo propio de competencias para valorar a los docentes universitarios en su quehacer profesional. En el cuadro siguiente se presenta el referencial de competencias obtenido después del estudio Delphi.

Cuadro 1 . Referencial de competencias docentes de grupo de expertos del área de la salud.

Competencia Docente (Contexto institucional) y Descripción	Situación de docencia o Indicadores
<p>1. Realizar la planeación macro (Programa oficial de las asignaturas).</p> <p>Descripción.</p> <p>Involucra la filosofía, misión y visión institucional; así como las características del contexto educativo y de la organización y operación académico-administrativa del currículo y el plan de estudios.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Involucra la filosofía, misión y visión institucionales. 2. Involucra las características del contexto educativo (perfil de estudiantes y profesores). 3. Involucra la organización y demandas institucionales de trabajo colegiado. 4. Considera la congruencia y coherencia de la asignatura con los propósitos del plan de estudios. 5. Considera la organización y operación académico -administrativa. 6. Analiza la importancia de las competencias del currículo en la formación del estudiante. 7. Identifica las relaciones entre el perfil de egreso, y el mapa curricular. 8. Identifica la los propósitos y contenidos de su materia en el programa sintético. 9. Identifica la relación de su materia con otras en el mapa curricular. 10. Identifica que competencias contribuye a desarrollar con su materia.
<p>2. Desarrollar procesos de formación continua que apoyen la trayectoria profesional del</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Políticas de formación claramente explicitadas. 2. Planes de formación centrados en las

<p>profesorado.</p> <p>Descripción.</p> <p>Incluye los procedimientos institucionales de formación docente implementados para el desarrollo profesional del profesorado, considerando programas de formación pre-servicio, en servicio y de formación continua.</p>	<p>necesidades institucionales y personales de los docentes (noveles y consolidados).</p> <p>3. Programas y actividades adecuados a las necesidades detectadas.</p> <p>4. Estrategias sistemáticas para valorar el impacto de los programas de formación continua.</p> <p>5. Analiza y explica su práctica docente.</p> <p>6. Establece un balance entre sus competencias y sus necesidades de formación continua.</p> <p>7. Gestiona su formación continua.</p> <p>8. Desarrolla colegiadamente su formación continua.</p>
<p>3. Impulsar la cultura organizacional de la gestión y evaluación</p> <p>Descripción.</p> <p>Incluye los procesos colegiados y de colaboración del profesorado, fomentados por la organización, y orientados a la mejora y desarrollo de las instituciones en los que se integren las actuaciones docentes tanto en los niveles de la vida laboral como ciudadana.</p>	<p>1. Capacidad de diálogo de los participantes.</p> <p>2. Trabajo en equipo.</p> <p>3. Negociación y resolución de conflictos.</p> <p>4. Capacidad para gestionar proyectos.</p> <p>5. Capacidad de innovación y liderazgo compartido.</p> <p>6. Criterios específicos para la certificación, acreditación y titulación</p> <p>7. Estrategias de evaluación de seguimiento de egresados.</p> <p>8. Redes de colaboración.</p>

	<p>9. Incorporar nuevas tecnologías.</p> <p>10. Participa en la aplicación de normas de conducción personal, profesional e institucional.</p> <p>11. Actúa con sentido de responsabilidad y compromiso personal, profesional e institucional.</p> <p>12. Discute criterios y dilemas éticos de la profesión.</p> <p>13 Actua y promueve valores personales y profesionales.</p> <p>14. Actúa congruente con el código de ética de su profesión.</p>
<p>Competencia Docente (Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje)</p>	<p>Situación docente o indicadores</p>
<p>4. Planear el curso de la asignatura.</p> <p>Descripción.</p> <p>Engloba el establecimiento de un propósito final de la enseñanza de la materia, la postura del profesor sobre la enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección y o elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación, teniendo como referencia el perfil de desempeño del estudiante</p>	<p>1. Domina los saberes de su materia.</p> <p>2. Delimita el enfoque de enseñanza (metas, filosofía, postura epistemológica y didáctica).</p> <p>3. Ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</p> <p>4. Estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.</p> <p>5. Selecciona o desarrollo materiales didácticos.</p> <p>6. Organiza y distribuye correctamente el tiempo de la instrucción.</p>

	<p>7. Establece claramente y en acuerdo con los estudiantes, reglas de convivencia, sustentadas en valores universales de respeto a los derechos humanos.</p> <p>8. Establece los criterios de desempeño y acreditación de la asignatura.</p> <p>9. Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje: significativo, colaborativo y autónomo.</p> <p>10. Incorpora el uso de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje.</p> <p>11. Establece estrategias alternativas para apoyar a los estudiantes de acuerdo con sus necesidades.</p> <p>12. Analiza los contenidos temáticos de su programa.</p> <p>13. Diseña formas y estrategias de evaluación.</p> <p>14. Diseña evidencias de desempeño de cada unidad del curso.</p> <p>15. Diseña actividades de aprendizaje para el logro de las evidencias de desempeño.</p>
<p>5. Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)</p> <p>Descripción.</p> <p>Toma en consideración los niveles de desempeño y las posibilidades de aprendizaje</p>	<p>1. Establece una secuencia de apropiación de los diferentes tipos de contenidos incluidos en el curso.</p> <p>2. Diseña actividades para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>

<p>de los estudiantes, establece dispositivos para hacer frente a la diversidad en la apropiación de los conocimientos y lleva a cabo controles periódicos para monitorear el logro de las metas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Selecciona o construye materiales didácticos y de evaluación. 4. Incluye el uso de estrategias de enseñanza apoyadas en diversas tecnologías 5. Prevé espacios de trabajo más amplios de relaciones con otros profesionales e instituciones. 6. Relaciona los propósitos y contenidos temáticos con las evidencias de desempeño. 7. Define los criterios e instrumentos de evaluación. 8. Diseña problemas eje como base para el diseño de las actividades de aprendizaje.
<p>6. Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula.</p> <p>Descripción.</p> <p>Comprende la puesta en práctica de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para el logro de las metas, incluye modalidades de interacción para la apropiación de los contenidos, uso apropiado de los materiales y herramientas didácticos, estilos de comunicación y generación de un clima social apropiado para el aprendizaje, el desarrollo de la creatividad, así como los procesos de evaluación formativa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hace frente a situaciones problema que surgen de forma imprevista durante la clase. 2. Trabaja con estudiantes que presentan dificultades. 3. Promueve formas cooperativas de trabajo entre los estudiantes. 4. Proporciona retroalimentación al desempeño de los estudiantes. 5. Provee oportunidades equitativas de participación en el aula. 6. Emplea la evaluación diagnóstica, continua y sumativa. 7. Involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y co-

	<p>evaluación.</p> <p>8. Contribuye a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes.</p> <p>9. Emplea TIC para diseñar ambientes de aprendizaje.</p> <p>10. Trabaja técnicas colaborativas para el logro de la competencia.</p> <p>11. Promueve el trabajo en equipo, para la solución de problemas.</p> <p>12. Desarrolla metodologías activas para que los estudiantes solucionen problemas.</p> <p>13. Desarrolla una relación educativa centrada en el aprendizaje.</p> <p>14. Acompaña y asesora a los estudiantes para el logro de las competencias.</p>
<p>7. Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico</p> <p>Descripción.</p> <p>Implica la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, tanto en situaciones conversacionales y actividades grupales, como en presentaciones públicas ante audiencias de diversos tamaños.</p>	<p>1. Estructura lógicamente la presentación de sus ideas, tanto en presentaciones orales como escritas.</p> <p>2. Se expresa con claridad y complementa su exposición mediante el lenguaje corporal, el uso adecuado del tono de voz y los medios audiovisuales de apoyo.</p> <p>3. Elige vocablos, ejemplos o ilustraciones, así como estructuras sintácticas adecuadas para la comunicación escrita.</p> <p>4. Tiene la capacidad para comunicarse por escrito, oralmente, utilizando de manera</p>

	<p>eficiente una lengua extranjera.</p> <p>5. Emplea TIC para elaborar medios y materiales de apoyo a su docencia.</p> <p>6. Diseña cursos en línea.</p> <p>7. Emplea entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a su docencia.</p> <p>8. Utiliza TIC como una forma de comunicación con sus estudiantes en modalidades presencial, virtual y a distancia.</p> <p>9. Utiliza estrategias para la búsqueda y manejo de información en base de datos digitales.</p> <p>10. Analiza de manera crítica los mensajes y significados de la comunicación mediante los medios.</p> <p>11. Analiza críticamente los medios de comunicación masiva.</p> <p>12. Trabaja comunicación horizontal para el logro de la competencia.</p> <p>13. Produce documentos con el apoyo de TIC.</p>
<p>Competencia Docente</p> <p>(Valoración del impacto del proceso enseñanza aprendizaje)</p>	<p>Situación de docencia o indicadores.</p>
<p>8. Utilizar formas adecuadas para valorar los</p>	<p>1. Evalúa el logro de las metas de la asignatura utilizando estrategias e instrumentos diversificados y acordes con los</p>

<p>procesos enseñanza aprendizaje, así como su impacto.</p> <p>Descripción.</p> <p>Considera los mecanismos y dispositivos para la evaluación de las metas, la acreditación de la materia, la satisfacción de las expectativas del propio profesor y de los estudiantes, así como la valoración del impacto personal de la experiencia didáctica.</p>	<p>propósitos educativos de la asignatura.</p> <p>2. Involucra estándares de excelencia en la actividad académica, personal y profesional orientada a resultados de alto nivel y enfocada a la mejora continua.</p> <p>3. Da seguimiento a las trayectorias personales de los estudiantes.</p> <p>4. Utiliza estrategias de autoevaluación de su desempeño.</p> <p>5. Involucra a los pares en los procesos de reflexión sobre el logro de las metas del curso.</p> <p>6. Discute colegiadamente los procesos de evaluación.</p> <p>7. Concibe a la evaluación como un momento más de aprendizaje.</p> <p>8. Analiza grupalmente las dificultades individuales y grupales; y las estrategias para remediarlas (metaevaluación)</p>
---	--

Este referencial, con sus ocho competencias, se adecuó del modelo de García *et al.* (2008), sin embargo, lo validado mediante nuestro estudio, incluye otros indicadores, más cercanos a una práctica educativa por competencias.

Las tres primeras competencias están referidas al "Contexto institucional": 1) Realizar la planeación macro (Programa oficial de las asignaturas), 2) Desarrollar procesos de

formación continua que apoyen la trayectoria profesional del profesorado y, 3) Impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación.

Bajo la categoría de "Previsión del proceso enseñanza-aprendizaje" se encuentra la competencia 4) "Planear el curso de la asignatura". El rubro de "Conducción del proceso enseñanza aprendizaje" integra tres competencias: 5) Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase), 6) Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula y, 7) Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico.

Finalmente, en "Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje". Se describe la competencia 8) "Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso enseñanza aprendizaje, así como su impacto". Posteriormente se presentan las siete competencias aportadas por el grupo de expertos en el área de la salud, su descripción y sus indicadores correspondientes.

El trabajo más fuerte está en los indicadores y el estudio *Delphi* favoreció el otorgar un estándar de oro, a aquellos indicadores que más riqueza daban a la competencia, para identificar por medio de ellos que docente tiene los elementos para evaluar su desarrollo por competencias.

Conclusiones.

Para concluir es importante referir que el docente de la DES de Salud, es un profesor comprometido con su práctica docente.

Todavía hay docentes manifestaron en su reflexión de práctica docente que aun se encuentran en transición hacia el modelo educativo por competencias.

Fue enriquecedor experimentar la confrontación con la realidad de su docencia, así, se pudo saber de que el docente está deseoso por conocer cómo llevar a cabo una mejor práctica educativa por competencias y no es que se nieguen a llevar el modelo sino que nunca se les había capacitado en este rubro de práctica educativa. "el nuevo modelo por competencias siento que no compagina con la forma de ser de los

docentes, a los alumnos les pedimos desarrollar competencias y siento que para que ellos las puedan desarrollar bien, nosotros los maestros deberíamos tener más técnicas, métodos y herramientas que nos permitieran ser mas pertinentes ante el Modelo Basado en Competencias".

Al asentar la situación real ante la que se encuentran como profesores del área de la salud, es positivo ver como el docente universitario dentro de sus dudas fue capaz como grupo de expertos, generar un ambiente positivo para crear un referente que facilite dar personalización a las competencias docentes en el área de la salud.

En el análisis consensuado del grupo de expertos, se observa que para el docente del área de la salud es importante considerar las competencias propias de su docencia, ya que en la revisión teórica de las competencias propuestas por diversos autores se considera que las competencias de García *et al*, (2008) pueden ser pauta importante en el referente propio, el Delphi facilita la decisión de contemplar como referente las ocho competencias de (García 2008), para desarrollar competencias docentes en el área de la salud.

Si bien existen trabajos en donde la principal acción es la evaluación, el presente trabajo aporta datos sobre la situación actual de los docentes en la DES de Salud con respecto a su docencia y la construcción del referente de competencias que puedan en un momento facilitar en un momento dado una evaluación con parámetros conocidos por él. se aporta de manera colegiada la identificación de siete competencias mas que son propias del área de la salud que hay que desarrollar y considerar para el trabajo docente, estas son, la normatividad, la ética, el trabajo en equipo, manejo de la tecnología de la información, conducción del aprendizaje, compromiso social y la cultura en aprendizaje en servicio. Estas competencias docentes desarrollarían mas habilidades a la profesión docente en la formación del licenciado en las diferentes áreas de la Des de la salud.

Aportaciones de la investigación.

- Prevalece una percepción positiva del Perfil de Docencia que sitúa al aula como un espacio de permanente actualización y crecimiento personal.
- Se observa un compromiso institucional y con su campo profesional.
- La caracterización de la práctica describe una docencia convencional con algunos avances y énfasis en el enfoque por competencias.
- La docencia descrita alude a una Docencia en Transición.

Referencias

- Cano, E (2005). *Como mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Delors, J. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. Colección: Educación y Cultura para el Nuevo Milenio. En Ediciones UNESCO. Madrid: Santillana.
- Díaz Barriga F., Rigo M. (2000). *Formación docente y Educación Basada en Competencias Formación en competencias y formación profesional*. México, D.F: CESU-UNAM.
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?: *Perfiles Educativos*, recuperado el 28 de agosto del 2007. Online www.redalyc.org
- Gil Rivera, Ma.del Carmen: *Noción de competencia*, México, DESS, 4 de mayo de 1998, revista electrónica pompeya.cuaed.unam.mx/areas/carmen/compe.htm
- Gimeno Sacristán. (2008) *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Ed. Morat: Madrid.
- Guzmán, I. (2008). La Competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. UACH.
- Hernández, Pina Fuensanta et al., (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. España: Editorial la Muralla.

- IPN (1996) "El modelo curricular de educación basada en competencias. Posibilidades y retos para su implantación," México: *Revista académica educación, investigación y vinculación*.
- Malpica, C., (1996) "El punto de vista pedagógico", en Arguelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México: SEP/CNCCL/CONALEP.
- Marín, Uribe R. (2006). El modelo educativo de la UACH. Elementos para su construcción. Mexico: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Massot y Feisthammel (2003). *Seguimiento de la competencia y de la formación*. Madrid: Ediciones AENOR.
- Mertens, L. (1977). DACUM: desarrollo de un currículum y sus variantes SCID y AMOD. Con acceso el 10 de junio de 2008 en la Word Wide Web: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/id_nor/dacum/ind_ex.htm7
- Mertens, Leonard, 1998. Metodología AMOD para la construcción de un currículo de capacitación. Seminario taller. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Buenos Aires.
- Muñoz, H. (2000) En Retos y Propuestas "Los universitarios frente a los Problemas Nacionales" México: Fundación Mexicana XXI Luis Donaldo Colosio.
- Perrenoud, P. (2007): Construir las competencias desde la escuela. Paris, ESF.
- Proyecto Tunning (2003). *Tunning Educational Structure in Europe*. Informe final, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Roegiers, X. (2010). Pedagogía de la integración. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz iglesias, M. (2009). Las competencias un pensamiento complejo. Editorial Trillas. México, DF.
- Ruiz Iglesias, Magalys (2000). El enfoque integral del currículo para la formación de profesionales competentes. México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional.
- Sánchez, Rodríguez. (2003) *La educación basada en competencias. Antología: UPN*.

- Soto, R. (1993) Propuesta para un modelo curricular flexible. Revista de educación superior No: 103.
- Tobón, S. (2010). Formación Integral y competencias. tercera edición formación integral y competencias pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.
- Tobón, S. (2004) Formación Basada en Competencias. ECOE Ediciones. pp.14,
- UACH (2000) La Reforma y la Innovación Curricular. Reforma Académica, un Nuevo Modelo Educativo, Ed. UACH: Dirección Académica.
- UNESCO (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. México: Unesco.
- UNESCO, (1995) *Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación superior*, París: Unesco.
- Zabala, A. y Arnau, L (2008). 11 ideas clave: como aprender y enseñar competencias. Barcelona, España: Graó.
- Zabalza, M.Á. (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, México: Narcea