



Modelo Marco de competencias docentes para la educación en salud

Área de Evaluación Educativa

Ciudad de México a 2024





Índice de contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 4 |
| ¿Por qué evaluar a los Docentes? | 4 |
| ¿Qué entendemos por evaluación docente? | 5 |
| ¿Por qué evaluar competencias? | 5 |
| Las competencias docentes | 6 |
| Antecedentes | 6 |
| Enfoque conductista. | 7 |
| Enfoque funcionalista | 8 |
| Enfoque constructivista | 8 |
| Identificación de competencias docentes desde el enfoque funcionalista | 9 |
| 1. Identificación de los elementos en común de los docentes | 10 |
| 2. Determinar las principales funciones de un docente. | 11 |
| Función de Planificación | 11 |
| Función de Desarrollo de proceso de enseñanza aprendizaje | 12 |
| Función de Evaluación educativa | 12 |
| Función de Gestión-coordinación | 13 |
| Función de Investigación-Innovación | 14 |
| 3. Articular las principales funciones de un docente en ejes o competencias, consideradas el punto de encuentro entre docentes. | 14 |
| Las competencias docentes en el IMSS | 14 |
| <i>Planeación educativa</i> | 16 |
| <i>Práctica educativa</i> | 16 |
| <i>Evaluación educativa</i> | 16 |
| <i>Investigación educativa y humanidades en salud</i> | 16 |
| <i>Innovación educativa</i> | 16 |
| <i>Gestión educativa</i> | 17 |
| 4. Definir los ámbitos de actuación profesional en donde se llevan a cabo dichas funciones. | 17 |
| Identificación de subcompetencias docentes | 17 |
| <i>Subcompetencias de Planeación educativa</i> | 17 |
| <i>Subcompetencias de Práctica educativa</i> | 17 |
| <i>Subcompetencias de Evaluación educativa</i> | 18 |
| <i>Subcompetencias de Investigación educativa y humanidades en salud</i> | 18 |
| <i>Subcompetencias de Innovación educativa</i> | 18 |
| <i>Subcompetencias de Gestión educativa</i> | 18 |
| Descripción de subcompetencias docentes | 19 |
| Perfiles referenciales de las subcompetencias docentes | 19 |
| Competencia Planeación educativa | 22 |
| Competencia de práctica educativa | 28 |
| Competencia de Evaluación Educativa | 30 |
| Revisión y validación de perfiles referenciales de cada subcompetencia | 39 |
| Evaluación de competencias docentes | 40 |





| | |
|---|----|
| Proceso de evaluación de competencias | 41 |
| 1. Identificar la competencia a evaluar de acuerdo con el contexto de desempeño | 41 |
| 2. Recolección de evidencias de desempeño relacionadas con la competencia a evaluar | 43 |
| <i>Evidencias requeridas para cada subcompetencia</i> | 47 |
| 3. Comparar las evidencias con el perfil referencial de la competencia | 47 |
| <i>Técnicas e instrumentos relacionados con “saber” y “saber cómo”</i> | 48 |
| <i>Técnicas e instrumentos relacionados con “demostrar cómo”</i> | 49 |
| <i>Técnicas e Instrumentos relacionados con “hacer”</i> | 50 |
| <i>Evaluación de 360°</i> | 59 |
| <i>Diseño de instrumentos de evaluación</i> | 63 |
| <i>Validación de instrumentos</i> | 63 |
| 4. Valoración en el sistema de evaluación | 65 |
| 5. Toma de decisiones ¿Domina la competencia? | 66 |
| 6. Proponer acciones de capacitación | 68 |



Introducción

El Área de Evaluación Educativa, como parte de sus funciones, tiene la encomienda de evaluar las competencias del personal de salud en formación, docentes y directivos en educación del Instituto. Este proceso sistemático implica la recopilación de evidencias que respalden una toma de decisiones dirigida a mejorar tanto el rendimiento del personal evaluado como la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en la institución.

En particular, al evaluar las competencias de los docentes del IMSS, se establece un punto de partida crucial para reconocer su desempeño y para diseñar estrategias de profesionalización que fortalezcan y perfeccionen su labor educativa en los diversos ámbitos en los que se desenvuelven. Desde esta perspectiva integral, la evaluación no solo permite identificar áreas de mejora, sino que también orienta la creación de planes y proyectos de investigación e innovación enfocados a optimizar sus prácticas educativas a fin de que éstas respondan a las necesidades y desafíos actuales de la Educación en Salud.

¿Por qué evaluar a los Docentes?

Los docentes son considerados uno de los factores clave para el éxito de los programas de capacitación, formación y educación permanente en salud implementados en el IMSS por las siguientes razones:

- Facilitan a los profesionales de la salud en formación la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades especializadas. Por lo que su experiencia y dominio de los temas son esenciales para el desarrollo de competencias en los participantes.
- Son modelos a seguir, su comportamiento, ética y profesionalismo influyen directamente en la formación de los futuros profesionales de la salud, contribuyendo a la creación de prácticas sólidas y éticas.
- Desempeñan un papel crucial para mantener actualizado al personal de salud sobre los avances en el campo de la salud. Su capacidad para integrar nuevas prácticas, tecnologías y enfoques pedagógicos en los programas educativos asegura que los participantes estén al tanto de las últimas tendencias y mejores prácticas.
- Su capacidad para motivar y apoyar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje es vital, pues un ambiente educativo positivo contribuye significativamente al compromiso y al éxito de los participantes de los diversos programas de capacitación, formación o educación permanente.



- Son responsables de evaluar el progreso de los participantes y de proporcionarles una retroalimentación constructiva que contribuya a su mejora continua y al desarrollo de habilidades críticas necesarias en el ámbito de la salud.

En consecuencia, la labor de los docentes trasciende la mera transmisión de conocimientos, asumiendo un rol fundamental en la formación integral de profesionales de la salud. Su participación incide directamente en la calidad y efectividad de los procesos educativos que tienen a su cargo, siendo agentes clave en el modelamiento de competencias esenciales para el ejercicio profesional exitoso en el ámbito de la salud.

¿Qué entendemos por evaluación docente?

Cuando hablamos de evaluación docente, nos referimos a la valoración sistemática del desempeño del personal de salud involucrado en procesos educativos en el IMSS, con el propósito de:

- Reconocer sus fortalezas.
- Identificar y atender sus áreas de oportunidad para facilitar su desarrollo profesional.
- Mejorar su motivación.
- Mejorar la calidad de la enseñanza a fin de generar un impacto en el aprendizaje de los alumnos.

¿Por qué evaluar competencias?

La evaluación del desempeño docente se conceptualiza como un proceso sistemático y estructurado orientado a analizar y valorar la actuación y rendimiento de un docente en sus funciones educativas. El propósito fundamental de esta evaluación es discernir tanto sus fortalezas como sus áreas de oportunidad, proporcionando los elementos necesarios para establecer el punto de partida y la dirección que debe tomar su desarrollo profesional.

En este proceso, se realiza la recopilación y análisis de evidencias vinculadas a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el docente debe poseer para desempeñar su labor educativa de manera eficiente.

La evaluación del desempeño docente implica, por lo tanto, la definición y descripción de competencias, a través de las cuales se establecen criterios específicos y medibles para su valoración. Al hacerlo, se proporciona a los docentes una comprensión precisa de las expectativas institucionales con respecto a su labor, un marco objetivo y transparente fundamentado en



estándares institucionales, nacionales e internacionales a través del cual se promueve una evaluación objetiva, equitativa y consistente de su labor.

Las competencias docentes

Antecedentes

La definición y descripción de competencias docentes fue iniciada por el Área de Evaluación Educativa en el año 2021, bajo la premisa de que una competencia de acuerdo con (Minerva, Rivera, & Blanco, 2003), es la posibilidad real que tiene el ser humano de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, actitudes, afectividad y valores para la solución exitosa de aquellas actividades vinculadas a la satisfacción de sus necesidades cognitivas y profesionales, demostradas en su desempeño al tomar decisiones y solucionar situaciones dentro de un contexto dado.

Las competencias también son consideradas como la “capacidad de aplicar, en diferentes contextos, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que las personas desarrollan en determinados ambientes como son los académicos o profesionales”. (Ramírez & Rocha, 2006)

Dado que la definición de las competencias depende del contexto de desarrollo o aplicación se han clasificado en:

| Tipos de competencias | |
|--------------------------------|--|
| Básicas: | se desarrollan durante las etapas escolares, tienen como objetivo primordial favorecer el desarrollo de habilidades del pensamiento. Estas habilidades son esenciales no solo para continuar aprendiendo, sino también para adquirir competencias más complejas en el futuro. Por ejemplo: Pensamiento analítico. (Merlens, 1996), (Tobón, 2006), (Vargas, 2004) |
| Transversales: | se caracterizan porque son transferibles o útiles para diferentes profesiones y refieren a desempeños comunes a diferentes ocupaciones o situaciones laborales. Se requieren para que los alumnos tengan éxito tanto en el ámbito académico como en el profesional, personal e interpersonal. Por ejemplo: Trabajo en equipo. (Tobón, 2006) |
| Técnicas o específicas: | refieren a aquellas que permiten a una persona desempeñarse en actividades propias de su profesión. Se relacionan con un |





conocimiento técnico o especializado. Por ejemplo: Diagnóstico de laboratorio de la salud humana. (SENA, 2002), (Tobón, 2006)

Profesionales: las identifica como los conocimientos, habilidades y actitudes que son propios de un rol, función o perfil profesional y que son movilizados para resolver óptimamente situaciones y/o problemas en contexto laboral específico. Por ejemplo: Diseño de programas operativos en el IMSS. (Bunk, 1994), (Miller, 1990), (Tejeda, 1999)

La definición de competencia y de diferentes tipos de competencia nos llevó a plantearnos la siguiente pregunta ¿Cómo identificar y describir competencias para la formación y evaluación del personal IMSS que lleva a cabo funciones docentes?

Existen tres enfoques teóricos que han orientado la identificación, la descripción y el desarrollo de competencias: conductista, funcionalista y constructivista

Enfoque conductista.

Pertenciente a la corriente de pensamiento norteamericana, esta perspectiva se fundamenta en los principios delineados por (McClelland, 1973) durante la década del setenta. En este contexto, la competencia se define como la característica esencial que capacita a una persona para desempeñarse eficientemente en su labor, según lo expresado por (Levy-Leboyer, 1997). Por consiguiente, la identificación y definición de una competencia requiere un estudio directo de las personas y sus comportamientos en sus roles laborales, con el objetivo de discernir las características distintivas de aquellos que exhiben un rendimiento excepcional frente a aquellos con un desempeño promedio. Desde esta perspectiva, la competencia se centra en los comportamientos observables de las personas en entornos laborales.



Enfoque funcionalista

Pertenece a la corriente de pensamiento de la escuela inglesa o británica, se fundamenta, según (Zayas, 2002), en una perspectiva pragmática orientada hacia la eficiencia y productividad del trabajador en el cumplimiento de sus funciones laborales. En este enfoque, la identificación y descripción de las competencias se concentra en el análisis detallado de las tareas específicas que el trabajador realiza, hasta llegar a determinar aquellas capacidades que son necesarias para desempeñarse de acuerdo con los estándares de calidad establecidos por un sector productivo particular.

Desde esta óptica, la competencia se concibe como el **punto de convergencia entre los sectores educativo y productivo**, evidenciando la relación entre la formación de los trabajadores y los desempeños requeridos en el ámbito laboral (Ruiz, Jaraba, & Romero, 2005).

Enfoque constructivista

El enfoque constructivista, atribuido a la escuela francesa y denominado enfoque pedagógico-constructivista, destaca el proceso de construcción y desarrollo de las competencias individuales. Este enfoque, pone énfasis en el análisis y los procesos de resolución de problemas de las organizaciones con el objetivo de mejorar sus procesos.

Desde esta perspectiva, la competencia no puede ser definida de antemano, ya que emerge como resultado del conocimiento aplicado durante el desarrollo de una actividad laboral específica. Se concede importancia a lo que cada colaborador aprende, cómo lo lleva a cabo de manera única y al proceso vivido para fomentar y cultivar la confianza en sus habilidades para resolver problemas y aprender a aprender.

De entre estos tres enfoques, se optó por emplear el enfoque funcionalista para la identificación y descripción de competencias para los docentes en el IMSS, esto se debe a que el enfoque funcionalista destaca porque:

- Se centra en la eficacia y productividad en el desempeño de roles específicos como la docencia. En una organización de carácter público, donde la prestación de servicios en salud y la consecución de resultados son críticos, este enfoque ayuda a alinear las competencias con las metas y objetivos institucionales.
- Al analizar y describir las competencias en función de las tareas y responsabilidades específicas de los docentes en el ámbito de la educación en salud, permite adaptar las habilidades requeridas a un



docente a las necesidades particulares de la organización, teniendo en cuenta las complejidades y demandas específicas del sector salud.

- Tiene una visión pragmática, ya que se enfoca en las habilidades prácticas necesarias para desempeñar funciones concretas. En el ámbito de la salud, donde las acciones concretas y la toma de decisiones basada en la evidencia son esenciales, este enfoque es más efectivo.
- Se centra en mejorar los procesos y resultados, su aplicación en el contexto de salud fomenta la mejora continua en la prestación de servicios y a la adaptación a las necesidades de la comunidad.
- El IMSS tiene estándares y regulaciones específicas que se deben cumplir. Un enfoque funcionalista facilita la definición de competencias alineadas con estos estándares, asegurando la calidad y la conformidad con las normativas.

Identificación de competencias docentes desde el enfoque funcionalista

El punto de partida del enfoque funcionalista para la identificación de competencias es el análisis funcional de un perfil de puesto.

El análisis funcional de acuerdo con el (SENA, 2003) es un método que facilita la identificación y descripción de competencias a partir del análisis de las funciones que una persona debe desempeñar para cumplir con el propósito establecido en su perfil de puesto o con el propósito del rol que desempeña dentro de la organización.

En este sentido, uno de los principales retos al que nos enfrentamos al describir competencias del personal de la salud que lleva a cabo actividades docentes en el IMSS es que: “comprende un grupo heterogéneo de personas, con profesiones muy distintas, difícil de discernir, de conceptualizar, de establecer responsabilidades y de asignación de funciones. La distinta procedencia, su formación inicial, su concepción teórica y práctica de la vida y del trabajo, la diversidad de situaciones en las que tienen que operar, los niveles y modalidades de formación, las especialidades, los materiales que deben emplear o diseñar, la diversidad de los grupos destinatarios, no hacen sino añadir complejidad a una ‘profesión’ nueva y no perfilada en la mayor parte de sus competencias” (Jiménez, 1996).

Tal y como apunta Jiménez son pocos los espacios de educación superior en los que la actividad docente ha sido documentada y perfilada, ante esta complejidad de no poseer un perfil documentado de los docentes del IMSS, la estrategia que se siguió fue:

1. Identificar los elementos en común de estos docentes.



2. Determinar las principales funciones clave de un docente.
3. Articular sus principales funciones en ejes o competencias, consideradas el punto de encuentro entre docentes.
4. Definir los ámbitos de actuación profesional en donde se llevan a cabo dichas funciones.

1. Identificación de los elementos en común de los docentes

Partiendo de la premisa de que la misión primordial de un docente radica en **facilitar el proceso de aprendizaje**, nuestro enfoque de estudio se centra en analizar las múltiples funciones que debe desempeñar para alcanzar dicho objetivo.

Debido a que no se contaba con un perfil que describiera sus funciones, se utilizó como estrategia el análisis de gabinete, a través de la cual se analizó la documentación de la Coordinación de Educación en Salud, a fin de identificar de manera general las funciones que se le atribuyen a los docentes en las diferentes normas y procedimientos de los diversos procesos educativos en los que participan.

Los insumos para este trabajo de gabinete fueron:

Las normas y procedimientos de Pregrado, posgrado y educación permanente en salud.

La información obtenida de este análisis fue contrastada con diversos estándares, es decir, con las funciones que consideran relevantes para un docente desde referentes nacionales e internacionales. Se prestó especial atención a las funciones propuestas por expertos en la materia, reflejadas en sus modelos de competencia, como:

- Mas, O. y Tejada, J. (2013).
- Estevan & Vilma, (2011)
- Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina A.C. (AMFEM), 2011
- Tuning Educational Structures in Europe, 2008
- Ayala, 2008
- Valcárcel, 2003
- Perrenoud, 2004
- Zabalza, 2006





- Braslavsky, 1999

El análisis de estos modelos se centró en identificar similitudes y convergencias que sirvieran como base para definir las funciones clave de un docente.

2. Determinar las principales funciones de un docente.

Derivado del análisis de los modelos de competencia propuestos por los autores antes expuestos, se concluyó que todos convergen en que las principales funciones de un docente son: **la planificación, el desarrollo, la evaluación, la gestión-coordinación y la investigación-innovación.**

Estas funciones que denominaremos clave, son propuestas también por (Tejada, 2009), cuando señala que un docente lleva a cabo **la función de planificación**, cuando diseña y ajusta sus cursos a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos; **la función de desarrollo** cuando facilita el aprendizaje de sus alumnos en los diversos contextos de formación mediante diversas estrategias didácticas que favorezcan no sólo el análisis, la reflexión, la solución de problemas y la toma de decisiones, sino también la interacción de los alumnos en un ambiente de colaboración y respeto, **la función de evaluación**, en cuanto a que debe evaluar la enseñanza impartida y verificar consecuentemente los aprendizajes logrados por sus alumnos; **la función de gestión-coordinación** al participar en la dinámica-estructura organizativa en pro de su desarrollo y de la mejora de los procesos educativos, además de crear y mantener relaciones con el entorno profesional; y por último, **la función investigación-innovación**, ya que ha de analizar su desempeño y la eficiencia y efectividad de los programas desarrollados e incorporar los cambios que haya identificado como necesarios para contribuir con ello a la mejora de la calidad de los procesos educativos a su cargo.

Estas funciones han sido también reconocidas por (Mas, 2012), (Mas & Tejada, 2013), (Ruiz, Mas, Tejada, & Navío, 2008), en su perfil docente, quienes enfatizan en la necesidad de dar respuesta a la diversidad y plantea para los docentes un perfil competencial que refleja una manera de pensar, de hacer, de ser y de estar orientada a la atención a la diversidad del alumnado, que requiere del docente competencias para conocer, comprender, comunicarse, relacionarse, gestionar y enseñar en y para la diversidad. Por esta razón a continuación explicaremos porqué para el equipo de evaluación y estos autores estas **funciones son clave para el docente:**

Función de Planificación

La función clave de planificación educativa resulta imperativa, ya que demanda que el docente adquiera un profundo conocimiento y análisis del contexto



sociocultural de los participantes en los procesos educativos. Este discernimiento incluye la comprensión de sus necesidades, tanto a nivel individual como social, las cuales representan un punto de partida crucial para establecer con precisión los objetivos y competencias que se aspiran alcanzar mediante la formación que se impartirá.

Esta función es reconocida en diversas literaturas como esencial para el docente, ya que hace énfasis en los conocimientos didácticos que debe dominar para dirigir el aprendizaje de adultos, tomando en cuenta sus características individuales, intereses, motivaciones y su contexto. Además, resulta indispensable en la elaboración de objetivos alineados con las competencias establecidas en los planes y programas educativos; para seleccionar y secuenciar los contenidos de acuerdo con dichos documentos y con el entorno sociolaboral. También facilita el diseño y organización de programas para diversas asignaturas, apegadas a las disposiciones institucionales, a los contenidos requeridos para cumplir los objetivos, a los recursos disponibles y a las estrategias metodológicas y medios didácticos más adecuados para el aprendizaje, entre otros aspectos.

Función de Desarrollo de proceso de enseñanza aprendizaje

En este nuevo escenario donde se considera al alumno como protagonista de su proceso de aprendizaje, el rol del docente se transforma en una figura mediadora, facilitadora, orientadora, asesora y motivadora de dicho proceso. Para asumir efectivamente este papel, debe contar con la capacitación necesaria para emplear adecuadamente estrategias didácticas específicas según cada situación de aprendizaje. Debe ser competente en la selección de diversos medios y recursos didácticos, así como en la combinación de dinámicas aprendizaje individual y grupal, tanto en sesiones plenarias como en pequeños grupos. Además, requiere la habilidad para integrar momentos de aprendizaje presencial, dirigido y autónomo, entre otras destrezas.

Asimismo, teniendo en cuenta los aspectos previamente mencionados, es fundamental que los docentes cuenten con habilidades comunicativas y estén debidamente capacitados para dirigir grupos. Deben ser capaces de fomentar dinámicas participativas, motivar a los alumnos, promover la interacción entre ellos, desarrollar y potenciar los procesos de pensamiento y crear un entorno de trabajo colaborativo, caracterizado por el respeto y la inclusión.

Función de Evaluación educativa

Los procesos de evaluación constituyen un componente indispensable para potenciar las prácticas educativas, mejorar los logros de los estudiantes y elevar





la calidad del desempeño docente, entre otros aspectos clave. La habilidad del docente para llevar a cabo dichos procesos implica la capacidad de seleccionar y validar los instrumentos más apropiados para cada situación de evaluación. Además, implica la capacidad de definir cuidadosamente las variables e indicadores que mejor reflejen los aspectos seleccionados del objeto a evaluar, así como la elección de la metodología y los puntos de referencia a utilizar. Estas decisiones deben ser tomadas teniendo en cuenta la finalidad específica de la evaluación y los momentos más pertinentes dentro del proceso educativo en el que se llevará a cabo.

Asimismo, resulta fundamental que el docente adopte una postura crítica y evaluativa, no solo en relación con los alumnos y sus progresos, sino también con respecto a los programas diseñados y ejecutados, a la organización y coordinación de los diferentes programas, del resto de los docentes que participan en ellos y los espacios donde se lleva a cabo el acto educativo. Únicamente a través de la evaluación es posible comprender y elevar la calidad de la enseñanza que se imparte. Esta calidad está intrínsecamente vinculada a la retroalimentación derivada de la evaluación realizada, así como a las medidas implementadas para continuar mejorando y perfeccionando la función docente.

Función de Gestión-coordinación

Es fundamental reconocer que el personal docente es un integrante clave de la institución, tiene la capacidad y la responsabilidad de participar de manera activa en la gestión de la de los procesos educativos. Al igual que en su labor pedagógica, la implicación del docente en la gestión de los procesos educativos demanda un conjunto de actitudes y habilidades específicas.

Para asumir un papel activo, los docentes deben cultivar una mentalidad proactiva y orientada a la mejora continua. Esto implica no solo estar informados sobre las políticas y procesos administrativos de la institución, sino también contribuir con ideas y propuestas que promuevan la eficacia y la eficiencia en la toma de decisiones. Puede abarcar diversos aspectos, como la colaboración en la planificación estratégica y operativa, la elaboración de políticas educativas, la organización de eventos y actividades académicas, así como la contribución a la creación de un ambiente educativo positivo y participativo.

Al participar como gestores educativos los docentes fortalecen su sentido de pertenencia y compromiso con el proyecto educativo, contribuyendo así a la construcción de una comunidad educativa sólida y cohesionada. Este enfoque colaborativo no solo beneficia a la institución, sino que también empodera a los docentes, brindándoles la oportunidad de influir positivamente en el rumbo y desarrollo de la organización en la que desempeñan su labor.





Función de Investigación-Innovación

Los docentes requieren estar motivados a buscar nuevas y mejores formas de llevar a cabo su práctica educativa; para ello, tendrán que desarrollar actitudes de apertura al cambio, de flexibilidad, de reflexión, de crítica y evaluación constante para incorporar las innovaciones pertinentes. La investigación y la reflexión continua garantizan una innovación que dé respuestas a las necesidades cambiantes de los alumnos, de la institución y del contexto social en donde se lleva a cabo el proceso educativo.

Los profesores deben convertirse en agentes de cambio, por lo que consideramos esta función de innovación implícita en su quehacer profesional. Para diseñar, desarrollar y/o evaluar cualquier proceso de innovación es imprescindible disponer de determinadas competencias, ya que resulta indispensable conocer y comprender exhaustivamente qué implicaciones conllevará adoptar cambios y mejoras a los procesos educativos que se llevan a cabo.

3. Articular las principales funciones de un docente en ejes o competencias, consideradas el punto de encuentro entre docentes.

Para que un docente desempeñe las funciones antes descritas requiere un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que debe poner en práctica en determinado contexto, es decir, requiere desarrollar competencias, las cuales denominaremos, competencias docentes.

Las competencias docentes en el IMSS

Se consideran como competencias docentes a aquel grupo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que al utilizarse de manera integrada y coherente le permiten al docente mediante la planificación, el diseño, la organización, ejecución y evaluación de una “propuesta didáctica” inserta en un contexto incierto y cambiante **mejorar la calidad de los aprendizajes** de sus alumnos en un ámbito específico del saber.

Las competencias docentes abarcan todo lo que tiene relación con su práctica docente, con su finalidad, con la preocupación por mejorarla e innovarla y con su profesionalización. Esto implica que el docente debe ser capaz de determinar qué, cómo, a quiénes, y para qué enseñar y evaluar y cómo verificar si su enfoque educativo ha facilitado efectivamente el aprendizaje de los alumnos. Es decir, debe evaluar si práctica profesional ha logrado los resultados esperados y ha





contribuido, al logro de competencias en los estudiantes, a su progreso y desarrollo considerando sus necesidades, las necesidades institucionales y las del contexto en el que se desenvolverá profesionalmente.

Estas competencias se desarrollan a lo largo de la práctica docente, por ello, le exigen estar abierto y disponible para realizar, de forma continua, nuevos aprendizajes, para ajustar su propio conocimiento a las nuevas demandas profesionales, entendiendo que su contexto de actuación no se circunscribe únicamente al aula, ni a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que debe considerar el conjunto de interacciones y actividades que lleva a cabo como miembro de una institución.

Es por esta razón que las competencias que requiere desarrollar un docente IMSS son las denominadas “competencias profesionales” pues estas se consideran una declaración de principios que guían sus acciones de formación inicial y permanente de un docente hacia un determinado horizonte. Por lo tanto, son desarrollables y mejorables a lo largo de su trayectoria laboral.

Tomando como referente las funciones que debe desempeñar un docente descritas con anterioridad, junto con el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para su desempeño desde un contexto institucional, se estructuraron para los Docentes IMSS, las siguientes competencias profesionales clave:



Planeación educativa

Capacidad del docente para diseñar planes y programas educativos enfocados a prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines y objetivos, permite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiados para lograr su realización y evaluar sus resultados.

Práctica educativa

Capacidad del docente de facilitar con profesionalismo el aprendizaje del alumno en los diversos escenarios de formación, considerando lo establecido en el programa académico de la materia o módulo que imparte en un contexto institucional determinado. Implica la capacidad de planear, coordinar, gestionar y evaluar las actividades y recursos de enseñanza y aprendizaje, de crear ambientes de formación en el que se desarrollen relaciones de confianza, seguridad y motivación hacia la mejora continua del aprendizaje y de los servicios de atención.

Evaluación educativa

Capacidad del docente para recopilar y dar tratamiento pertinente, válido y fiable a la información obtenida a través de diversas fuentes e instrumentos, a fin de emitir un juicio y contar con los elementos necesarios para sustentar una toma de decisiones enfocada a la mejora de los aprendizajes, de su práctica educativa y de cursos, programas o proyectos educativos a su cargo.

Investigación educativa y humanidades en salud

Capacidad del docente de desarrollar protocolos, proyectos e informes (científicos, ejecutivos o de divulgación) de investigación educativa y humanidades en salud, considerando la metodología pertinente de acuerdo con el enfoque seleccionado (cualitativo, cuantitativo o mixto), así como los estilos o lineamientos solicitados (Vancouver, APA, Institucionales o de las diferentes revistas arbitradas y/o indizadas).

Innovación educativa



Capacidad del docente de incorporar mejoras y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes a fin de transformar y elevar la calidad de la formación y la educación permanente del personal de la salud del Instituto.

Gestión educativa

Capacidad del directivo en educación de mejorar la calidad educativa y generar un impacto positivo en la atención que brinda el personal de salud a los usuarios de una unidad médica u hospital, considerando la planificación, organización, dirección y control eficaz y eficiente de los recursos y procesos educativos a su cargo.

4. Definir los ámbitos de actuación profesional en donde se llevan a cabo dichas funciones.

Las funciones de planeación, desarrollo, evaluación, gestión-coordinación e investigación-innovación se diversifican de acuerdo con el ámbito de actuación del docente. De acuerdo con (Mas & Olmos, 2016), un docente no sólo realiza una práctica educativa en un micro escenario como el aula, sino que su actuación se extiende a diversos ámbitos como el institucional y el social, ya que en este último están presentes la gestión y docencia referentes a las relaciones y actividades extrainstitucionales.

Por esta razón y retomando los diversos contextos en los que el docente IMSS puede llevar a cabo las funciones antes descritas, se han definido subcompetencias, las cuales responden a las necesidades de los diferentes escenarios en los que se desarrollará como el aula, el clínico-asistencial, el institucional y el extrainstitucional o los bien llamados, micro, meso y macro educativo.

Identificación de subcompetencias docentes

Subcompetencias de Planeación educativa

- Diseño de planes didácticos
- Diseño de programas operativos
- Diseño de programas académicos o de curso

Subcompetencias de Práctica educativa

- Práctica educativa en aula
- Práctica educativa en diversos escenarios clínicos



- Práctica educativa a distancia

Subcompetencias de Evaluación educativa

- Diseño instrumentos de evaluación del aprendizaje
- Diseño instrumentos para la recopilación de información
- Desarrollo de proyectos de evaluación educativa

Subcompetencias de Investigación educativa y humanidades en salud

- Diseño de protocolos de investigación educativa
- Desarrollo de proyectos de investigación educativa
- Publicación de proyectos de investigación educativa

Subcompetencias de Innovación educativa

- Innovación de la práctica educativa
- Diseño de proyectos de innovación educativa
- Desarrollo de proyectos de innovación educativa

Subcompetencias de Gestión educativa

- Gestión educativa en unidades médicas y hospitales

En este modelo, las competencias de planeación educativa, práctica educativa, evaluación educativa, investigación educativa y humanidades en salud e innovación educativa funcionan como un marco general que establece las bases para el desarrollo integral de un docente en el Instituto. Desde este marco, además de las subcompetencias ya identificadas, es posible integrar otras que aborden aspectos particulares y contextualizados de la educación en salud que no hayan sido contemplados, o cuya incorporación sea necesaria como producto de las demandas cambiantes del entorno educativo y de la práctica profesional del docente.

Es así como, el modelo de competencias profesionales docente posee una visión integral del desempeño docente, pero al mismo tiempo que ofrece la flexibilidad necesaria para adaptarse a las diversas demandas y particularidades de la educación en el IMSS. En otras palabras, estas competencias proporcionan un marco sólido y amplio en el que pueden insertarse o derivarse subcompetencias específicas, garantizando así una formación completa y adaptada a las necesidades actuales y futuras de la educación en salud.



Descripción de subcompetencias docentes

Mediante el análisis funcional realizado, fue posible establecer un **propósito clave o función estratégica** para cada una de las subcompetencias propuestas para el docente IMSS. Dicho propósito se fue desagregando en funciones y subfunciones que requiere realizar el docente para alcanzarlo.

Posteriormente se analizaron las funciones y subfunciones descritas para deducir, los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para su ejecución de acuerdo con estándares establecidos. Como producto de ejercicio se obtiene lo que denominamos, unidad de competencia y elemento de competencia.

Una vez identificadas las unidades y elementos de competencia, es posible definir los desempeños esperados para cada uno de ellos, a los cuales denominamos criterios de desempeño.

Tanto el propósito clave, como las unidades de competencia, los elementos de competencia y los criterios de desempeño, son elementos relevantes para la evaluación del desempeño y la formación del personal docente, por ello son estructurados y plasmados en lo que denominamos un **perfil referencial de competencia**.

Perfiles referenciales de las subcompetencias docentes

Las competencias se estandarizan a través de la descripción de un perfil referencial o norma de competencia. (Vargas, 2004, pág. 63) afirma que “la norma (de competencia) define un desempeño competente contra el cual es factible comparar el desempeño observado de un trabajador y es una clara referencia para juzgar la competencia o no de la competencia. En este sentido la norma de competencia está en la base de varios procesos dentro del ciclo de vida de los recursos humanos: el de selección, el de formación, el de evaluación y el de certificación”.

Al respecto, (Ramírez, Villarejo, & Martínez, 2018, pág. 42) afirman que “las normas de competencia laboral son documentos elaborados por un equipo técnico de expertos quienes validan y describen los resultados que una persona debe alcanzar en el desempeño de sus funciones; y el concepto de estándar de competencia como documento validado por el grupo de interés, que describe los resultados que una persona debe alcanzar en el desempeño de sus funciones”.

Para la descripción de subcompetencias del Docente IMSS se llevaron a cabo paneles de expertos, en los que participaron:

- Profesores calificados
- Profesores de los Centros de Investigación Educativa y Formación Docente.





- Directores de los Centros de Investigación Educativa y Formación Docente.
- Coordinadores Clínicos de Educación e Investigación en Salud
- Jefes de Educación en Salud
- Directores de Educación e Investigación en Salud
- Coordinadores Auxiliares Médicos de Educación
- Coordinación de Planeación y Enlace Institucional

Se desarrollaron paneles de expertos en los que se discutieron cada uno de los elementos que integran el perfil referencial, que de acuerdo con lo que establece el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo son:

- **Nombre de la competencia o subcompetencia:** nombre con el que se le identifica a la capacidad relacionada con la función clave o subfunción del rol o puesto que se describe.
- **Definición general:** describe el alcance y la finalidad que tiene la competencia en términos de conocimientos, habilidades y actitudes que debe dominar un docente para desempeñar la función clave o subfunción que se describe.
- **Unidades de competencia:** se considera una unidad de competencia como la fracción mínima en que se puede subdividir una cualificación profesional, que sigue teniendo un valor y significado propio en el ámbito laboral, pudiéndose certificar y acreditar su dominio (Mas & Olmos, 2016). También se le conceptualiza como la agrupación de funciones identificadas en el análisis funcional, por ello, las unidades de competencia están conformadas por un conjunto de elementos de competencia.
- **Elementos de competencia:** desglosan las unidades de competencia en partes más detalladas y manejables, lo que facilita la evaluación y la comprensión de lo que se espera que una persona sea capaz de hacer en un contexto específico (función).

Para cada elemento de competencia deben definirse criterios de desempeño, los cuales aluden al resultado esperado y a la calidad que éste debe presentar al desempeñar una función.

Criterios de desempeño: describen el resultado que una persona debe obtener en su desempeño laboral, aquello que debe demostrar contemplando aspectos cognitivos, motores y socioafectivos implícitos en lo que hace. Por lo tanto, son la base para que un evaluador determine si un trabajador es, o aún no, competente, por ello, se les considera fundamentales para la evaluación.

Los criterios de desempeño refieren a **una acción, un comportamiento o un resultado específico** que el trabajador debe demostrar en relación con la ejecución de una función o tarea. Por lo tanto, abarcan aspectos cognitivos, motores y psicoafectivos implícitos en la ejecución de una función.



Una vez explicado que comprende un perfil referencial y el propósito de cada uno de los elementos que lo integran, a continuación, daremos a conocer los perfiles referenciales de las subcompetencias definidas para el docente IMSS.



Competencia Planeación educativa

| COMPETENCIAS DOCENTES | |
|---|---|
| Competencia: | Planeación Educativa |
| Subcompetencia: | Diseño de planes didácticos |
| Definición de la subcompetencia: | Capacidad del docente de diseñar un plan didáctico en el que se calendariza y se describe la forma en que se llevará a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en una o varias sesiones de clase, considerando los objetivos a lograr, los diferentes escenarios de formación, el plan o programa del curso, la disciplina, área, materia o contenido de estudio, así como a las características de sus alumnos, las condiciones del entorno y los recursos disponibles. |

| Elemento de la competencia | Criterios de desempeño |
|---|---|
| Generalidades de la sesión a impartir | Especifica los datos que permiten identificar los aspectos generales de la sesión: nombre del curso, tipo de curso, número y nombre de la sesión, fecha, duración, lugar o sede, modalidad de la sesión y nombre del profesor. |
| Necesidades de aprendizaje | Diseña su plan de clase considerando las necesidades de aprendizaje de los alumnos identificadas mediante un diagnóstico, las necesidades de la organización descritas en los planes y programas del curso, la materia, módulo o competencia que imparte y del contexto en donde será llevado a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. |
| Objetivo general del curso o propósito del curso | Cita el objetivo general o propósito del curso, considerando lo establecido en el programa académico o programa del curso, la materia, módulo o competencia que se imparte. |
| Objetivos de la sesión a impartir | Formula o modifica los objetivos de manera precisa, clara y concreta, acordes a los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar por el alumno en la sesión, considerando los objetivos establecidos en el plan o programa del curso, la materia, módulo o competencia a impartir. |
| | Formula el objetivo de la sesión considerando la descripción de una capacidad a aprender (qué), quién la aprenderá, mediante qué (cómo), cuándo y con qué finalidad (para qué), tomando como referente la Taxonomía de Bloom. |
| Contenidos de aprendizaje | Selecciona los contenidos de aprendizaje de carácter conceptual, procedimental o actitudinal que abordará, tomando en cuenta el objetivo de la sesión y lo establecido en el programa del curso o en el programa académico de la institución que avala la formación. |
| | Selecciona los contenidos de aprendizaje considerando el tiempo que dispone para la sesión, los recursos, la modalidad de aprendizaje (presencial o virtual) y el contexto en el que se llevará a cabo la sesión. |
| | Organiza los contenidos de aprendizaje considerando su abordaje de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo (criterio lógico), los conocimientos previos del alumno y lo que requiere aprender (psicológico) y la necesidad institucional. |
| Secuencia didáctica | Diseña su plan de clase considerando las fases del proceso de enseñanza aprendizaje (inicio, desarrollo, cierre y evaluación). |



Table with 2 columns: Competency/Category and Description. Rows include: Estrategias de enseñanza aprendizaje, Medios y recursos para la enseñanza y el aprendizaje, Evaluación del aprendizaje, Bibliografía de la sesión, and a summary section for COMPETENCIAS DOCENTES (Planeación Educativa, Diseño de programas operativos).



| | |
|--------------------|--|
| Definición: | Capacidad del docente de diseñar el programa operativo del curso de formación de recursos humanos en salud correspondiente al ciclo académico a impartir, con base en el programa de la institución educativa que avala la formación. |
|--------------------|--|

| Elemento de la competencia | Criterios de desempeño |
|---|---|
| Generalidades del curso | Especifica los datos que permiten la identificación y caracterización del curso, considerando la precisión de los siguientes elementos: nombre del curso, tipo de curso, la fecha de inicio y de término, modalidad, la sede donde se impartirá y la institución educativa que avala la formación. |
| Introducción/ antecedentes /Justificación | Describe en el programa de manera clara y coherente, las necesidades o problemáticas sociales e institucionales que se pretenden atender con el curso, tomando como referente lo establecido en el programa académico que avala la formación. |
| Objetivo general del curso o propósito del curso | Integra el objetivo general del curso considerando el objetivo establecido en el programa académico de la institución que avala la formación. |
| Capacidades o competencias a desarrollar en el curso | Especifica las características profesionales, capacidades o competencias que se pretenden desarrollar en el alumno, considerando el perfil de egreso y lo establecido en el programa académico de la institución que avala la formación. |
| Contenidos del curso | Especifica de manera clara y precisa los contenidos a abordar en el curso, organizados y estructurados en módulos, unidades o competencias, considerando la precisión de los siguientes elementos que permiten su identificación y distribución: denominación, duración estipulada para su desarrollo en horas, horario de impartición y los docentes responsables. |
| Objetivos de cada módulo, unidad o competencia | Especifica los objetivos de cada módulo, unidad o competencia, de manera precisa, concreta y clara considerando el objetivo general descrito en el programa operativo y las competencias o capacidades a desarrollar descritas en el perfil de egreso del programa académico correspondiente. |
| | Especifica el objetivo del módulo, unidad o competencia, considerando la definición de una sola capacidad a desarrollar (tomando como referente la taxonomía de Bloom), quién la desarrollará, mediante qué, cuándo y para qué. |
| Contenidos de cada módulo, unidad o competencia | Integra los contenidos de aprendizaje de carácter conceptual, procedimental o actitudinal a abordar, considerando la competencia o capacidad a desarrollar descrita en el objetivo de la materia, área o módulo de contenido, el tiempo que dispone para su desarrollo, la modalidad de aprendizaje (presencial, semipresencial o virtual) y el contexto en el que se llevará a cabo la sesión. |
| | Especifica los temas y subtemas que abordará, en caso de desarrollar unidades, o especifica las unidades, temas y subtemas en caso de abordar módulos. |
| Metodología de trabajo del curso | Describe de manera clara y precisa, la metodología didáctica que se utilizará para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje considerando las modalidades de trabajo que se desarrollarán durante el curso (seminario, tópicos selectos, taller, estancias, prácticas, etcétera) y el modelo educativo que sustenta la formación establecida por la institución académica que la avala. |



| | |
|--|---|
| Medios y recursos para el curso | Describe los medios y recursos que se utilizarán para la implementación del curso, considerando la metodología definida, el contexto en el que se llevará a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y la modalidad de estudio. |
| Evaluación y acreditación del curso | Especifica qué, cómo, cuándo y quiénes valorarán sistemáticamente los avances y logros del alumno considerando los conocimientos, habilidades y actitudes especificadas en los objetivos, las capacidades o competencias a desarrollar establecidas en el perfil de egreso y el modelo educativo establecido en el programa académico que avala la formación. Especifica las técnicas y los instrumentos que se utilizarán para la evaluación y acreditación del curso, considerando el perfil de egreso, las capacidades descritas en los objetivos, el contenido y la metodología propuesta en el programa académico que avala la formación. Especifica los criterios a cumplir por el alumno para asegurar su permanencia en el curso, considerando la normatividad del instituto y de la institución que avala la formación. Especifica criterios de aprobación del curso, considerando lo establecido por la institución educativa que avala a formación y la normatividad institucional correspondiente al tipo de curso que se imparte. |
| Estrategias de operación del curso | Establece el personal docente (profesores titulares, adjuntos, ayudantes e instrucciones de práctica clínica) responsable y de apoyo a las actividades académicas. Planea las actividades de práctica clínica y las rotaciones al interior y exterior de la sede que realizarán los alumnos para cumplir con lo establecido en el programa académico de la institución que avala la formación consideración la especificación del profesor responsable, lugar en que se llevaran a cabo, objetivos de la actividad así como competencias y actividades que se desarrollarán en las mismas. |
| Programación de actividades | Programa en días calendario las actividades académicas que se realizarán para cumplir con lo establecido en el programa académico, considerando los módulos o unidades a impartir, su duración, el número de sesiones que contempla, los docentes responsables, las prácticas clínicas, rotaciones al interior y exterior de la sede, los periodos vacacionales y días festivos de acuerdo con lo establecido en las estrategias de operación del curso. |
| Bibliografía del curso | Integra de acuerdo con el estilo solicitado (Vancouver o APA) la bibliografía especializada para la revisión y estudio de los contenidos que se abordarán en el curso, considerando los criterios de actualización, exhaustividad y pertinencia. |
| Normatividad | Especifica en caso de ser necesario el reglamento para alumnos y profesores apegados a la normatividad institucional y a las disposiciones de las instituciones educativas que avalan la formación. |



| COMPETENCIAS DOCENTES | |
|------------------------------|--|
| Competencia: | Planeación Educativa |
| Subcompetencia: | Diseño de programas de curso o programas académicos |
| Definición: | Capacidad del docente de diseñar un programa académico o programa del curso de educación permanente en salud que impartirá considerando las necesidades del IMSS. |

| Elemento de la competencia | Criterios de desempeño |
|--|--|
| Generalidades del curso | Especifica los datos que permiten la identificación y caracterización del curso, considerando la precisión de elementos como el nombre del curso, tipo de curso, a quién está dirigido el curso, nombre del profesor responsable de su elaboración, la fecha de inicio y término, la sede donde se impartirá, duración en horas, modalidad educativa, horario y número de participantes. |
| Introducción/ antecedentes /Justificación | Argumenta con claridad y coherencia en el apartado de introducción, antecedentes o justificación, las necesidades o problemáticas institucionales que se pretenden atender con el curso, tomando como referente el diagnóstico de necesidades realizado o los temas prioritarios establecidos por el área normativa correspondiente. |
| Objetivo general o propósito del curso | Formula el objetivo general o el propósito del curso de manera clara, precisa y concreta considerando los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar por el alumno en el curso. Formula un objetivo o el propósito del curso considerando la especificación de una capacidad a desarrollar, quién la desarrollará, cómo, cuándo y con qué finalidad, tomando como referente la Taxonomía de Bloom. |
| Objetivos específicos del curso | Formula objetivos específicos a lograr considerando las capacidades o competencias que se pretenden desarrollar en el alumno para el logro del objetivo o propósito general. Formula los objetivos específicos del curso considerando la especificación, en cada uno de ellos, de una capacidad a desarrollar, quién la desarrollará, cómo, cuándo y con qué finalidad, tomando como referente la Taxonomía de Bloom. |
| Contenido del curso | Propone de manera clara y precisa los contenidos a abordar en el curso estructurados en módulos o unidades considerando los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que se requieren para el logro del objetivo general y los objetivos específicos establecidos para el curso y su duración. Propone un encuadre considerando lo establecido en la normatividad correspondiente de cursos de Educación Permanente en Salud. |
| Objetivos de cada módulo o unidad | Formula objetivos precisos, concretos y claros para cada módulo o unidad, considerando los objetivos generales del curso, las competencias o capacidades que se requieren desarrollar para atender las necesidades establecidas en el apartado de introducción, antecedentes o justificación. Formula el objetivo del módulo o unidad, considerando la especificación de una sola capacidad a desarrollar (tomando como referente la taxonomía de Bloom), quién la desarrollará, mediante qué, cuándo y para qué. |



| | |
|--|---|
| Contenidos del módulo o unidad | Establece los contenidos de aprendizaje de carácter conceptual, procedimental o actitudinal a abordar en cada módulo o unidad, considerando su objetivo, así como las características del personal al que va dirigido el curso, la duración del curso, la modalidad de aprendizaje (presencial, virtual o mixto) y el contexto en el que se llevará a cabo el curso. |
| | Estructura los contenidos de aprendizaje considerando su abordaje de lo general a lo particular, de lo simple a lo complejo, los conocimientos previos del alumno y lo que requiere aprender para poder utilizarlos en diferentes momentos y contextos, así como las necesidades institucionales. |
| | Establece los temas y subtemas que abordará, en caso de desarrollar unidades, o establece las unidades, temas y subtemas en caso de abordar módulos. |
| Metodología didáctica del del módulo o unidad | Propone de manera clara y precisa la metodología de enseñanza a implementar para el desarrollo de las capacidades descritas en el objetivo de cada módulo o unidad, considerando el contexto en dónde se llevará a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, la modalidad educativa (presencial, virtual o mixta), el tiempo para su desarrollo y los recursos disponibles. |
| Medios y recursos para el curso | Propone los medios y recursos que se utilizarán para la implementación del curso, considerando la metodología definida, el contexto en el que se llevará a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y la modalidad educativa (presencial, virtual o mixta). |
| Bibliografía del curso | Propone de acuerdo con el estilo solicitado (Vancouver o APA) la bibliografía especializada para la revisión y estudio de los contenidos que se abordarán en curso, considerando los criterios de actualización, exhaustividad y pertinencia. |
| Metodología de trabajo del curso | Establece la metodología que se utilizará para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje considerando el tipo de curso que se impartirá (diplomado, seminario, tópicos selectos, taller, estancias, prácticas, etc.) |
| Evaluación y acreditación del curso | Establece qué, cómo, cuándo y quiénes valorarán sistemáticamente los avances y logros del alumno considerando los conocimientos, habilidades y actitudes especificadas en los objetivos y en las capacidades o competencias a desarrollar establecidas en objetivo general. Establece las técnicas y los instrumentos que se utilizarán para valorar los logros y avances de los avances de los alumnos, considerando las capacidades descritas en los objetivos, el contenido y la metodología propuesta en el programa para establecer un juicio tanto cualitativo como cuantitativo. Establece los criterios a cumplir por el alumno para asegurar su permanencia en el curso, considerando la normatividad del instituto. Establece los criterios de aprobación del curso, el porcentaje o puntaje mínimo a lograr para acreditarlo, considerando los criterios establecidos por el Instituto. |
| Programación de actividades | Programa en calendario las actividades académicas que se realizarán por día y semana para cumplir con los objetivos del curso considerando los módulos o unidades a impartir, el número de sesiones, la duración de las sesiones teóricas y prácticas que contempla. |
| Normatividad | Especifica en caso de ser necesario el reglamento para alumnos y profesores apegado a la normatividad institucional. |



Competencia de práctica educativa

| COMPETENCIAS DOCENTES | |
|------------------------|--|
| Competencia: | Práctica educativa |
| Subcompetencia: | Práctica educativa en aula |
| Definición: | Capacidad del docente de facilitar con profesionalismo el aprendizaje del alumno en el aula, considerando lo establecido en el programa académico de la materia o módulo que imparte en un contexto institucional determinado. Implica la capacidad de planear, coordinar, gestionar y evaluar las actividades y recursos de enseñanza y aprendizaje, de crear ambientes de formación en el que se desarrollen relaciones de confianza, seguridad y motivación hacia la mejora continua del aprendizaje y de los servicios de atención. |

| Elemento de la competencia | Criterios de desempeño |
|---|--|
| Conocimiento disciplinar | Demuestra en los diferentes entornos de formación, que domina los contenidos y está actualizado en la disciplina que enseña. |
| Planificación del aprendizaje | Demuestra en su práctica educativa que ha preparado sus clases y que está dispuesto a modificar lo planeado a las necesidades de sus alumnos y al contexto en el que se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. |
| Gestión de la enseñanza y el aprendizaje | Comunica a sus alumnos los aspectos generales del módulo o unidad que imparte como objetivos, metodología y forma de evaluación. |
| | El docente vincula los contenidos de la disciplina que imparte con otras disciplinas, módulos o unidades que se contemplan en el programa académico. |
| | Emplea estrategias de enseñanza considerando la modalidad educativa de su sesión (presencial, virtual o mixta), el tipo de contenidos que los alumnos requieren aprender (conceptual, procedimental o actitudinal) para el logro de los objetivos de la sesión. |
| | Organiza de forma lógica y secuencial sus sesiones, considerando el tiempo que dispone para el desarrollo de actividades y tareas que delimiten claramente las fases de inicio, desarrollo, cierre y evaluación. |
| | Emplea estrategias al inicio de su sesión que clarifican la importancia y despiertan el interés sobre el tema a abordar, considerando los conocimientos y experiencias del alumno. |
| | Utiliza estrategias didácticas que facilitan el uso del conocimiento, su generalización y transferencia a diversos contextos en el que se desempeña, como la formulación de preguntas, el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos, el desarrollo de proyectos, considerando los objetivos del tema a enseñar, los contenidos a aprender, los recursos, el tiempo disponible, las características de los alumnos y su contexto. |
| | Utiliza estrategias que faciliten el desarrollo del pensamiento analítico, crítico, creativo, la resolución de problemas y la toma de decisiones en sus alumnos. |
| Utiliza al finalizar su sesión estrategias que facilitan la metacognición del alumno considerando la reflexión sobre lo aprendido, los aciertos, dificultades presentadas y lo lleva a proponer acciones que implementará en un futuro para mejorar su desempeño. | |



| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>Utiliza en su práctica educativa técnicas que promueven el trabajo individual, la cooperación, colaboración y enseñanza mutua entre alumnos, considerando los diversos contextos de aprendizaje.</p> <p>Utiliza recursos didácticos en sus sesiones, considerando aquellos que están disponibles en los diferentes entornos de aprendizaje, como el pizarrón, proyector, equipo de cómputo, presentación de diapositivas etcétera.</p> <p>Utiliza recursos didácticos considerando aquellos que facilitan el aprendizaje y motivan al alumno.</p> <p>Utiliza dinámicas que facilitan la participación del alumno como juego de roles, debates, lluvia de ideas, etcétera.</p> |
| Evaluación del aprendizaje | <p>Evalúa de manera continua al alumno para identificar necesidades de aprendizaje, avances y logros tanto en el área cognitiva, procedimental y actitudinal, considerando lo establecido en el programa operativo del curso o materia que imparte y su modalidad (presencial, virtual o mixta)</p> <p>Utiliza instrumentos de evaluación, considerando el tipo de aprendizaje a valorar (cognitivo, procedimental y/o actitudinal).</p> <p>Proporciona una retroalimentación constructiva a las participaciones, ejecuciones y resultados del alumno en su evaluación, considerando la expresión clara y respetuosa de sus fortalezas y áreas de oportunidad, así como las sugerencias para mejorar su desempeño.</p> <p>Promueve la práctica de la heteroevaluación (docente-alumno), autoevaluación (a sí mismo) y coevaluación (entre alumnos) considerando el tipo y el objetivo de la evaluación.</p> <p>Reúne evidencias que le permiten valorar el progreso de cada uno de los alumnos, considerando los productos obtenidos de las diferentes actividades y tareas realizadas durante el ciclo académico.</p> <p>Realiza ajustes a su práctica educativa, considerando los factores que repercutieron en los resultados obtenidos por los alumnos.</p> |
| Comunicación educativa | <p>Adapta su comunicación a las características de sus alumnos.</p> <p>Facilita la comprensión del alumno sobre los contenidos expuestos, considerando la explicación de los temas de manera lógica, clara y concisa, el uso de ejemplos y la enseñanza paso a paso de procedimientos complejos.</p> <p>Modula su tono de voz y enfatiza los puntos importantes de su mensaje, considerando el contexto de formación.</p> <p>Verifica la comprensión de los alumnos respecto a los contenidos abordados en su sesión, considerando el uso de preguntas que favorezcan su análisis y reflexión.</p> <p>Escucha con atención y respetuosamente a su alumno, considerando el uso de técnicas como mantener contacto visual, parafrasear o reflejar aquello que expresó.</p> <p>Utiliza el diálogo para facilitar la construcción conjunta de conocimientos, considerando su interacción con los alumnos.</p> <p>Dialoga con los alumnos para el abordaje de situaciones problemáticas o dudas relativas al proceso formativo, considerando el momento y lugar apropiado para ello.</p> <p>Responde las preguntas formuladas por los alumnos, considerando la expresión de actitudes de amabilidad, respeto, tolerancia y empatía.</p> <p>Modifica su práctica educativa, considerando las sugerencias y opiniones pertinentes, entregadas por los alumnos durante el desarrollo del curso.</p> |



| | |
|---|--|
| Creación de un clima de confianza. | Propicia la participación equitativa de los alumnos en diferentes entornos de formación. |
| | Crea un ambiente de enseñanza y aprendizaje basado en la inclusión, tolerancia, empatía, confianza, seguridad y motivación, considerando el respeto a las reglas de convivencia. |
| | Establece una mediación cuando surgen conflictos entre los alumnos, considerando el establecimiento de acuerdos en el que se contemplen las necesidades de ambas partes y los objetivos de aprendizaje. |
| | Evita e interviene de manera oportuna y eficaz ante prácticas de hostigamiento, desigualdad, discriminación o maltrato en cualquiera de sus formas y en caso necesario canaliza a los involucrados a las instancias correspondientes. |
| Tutoría | Identifica dificultades académicas de los alumnos, considerando los desempeños esperados en los diferentes entornos de formación y lo establecido en el programa académico. |
| | Busca junto con los alumnos, las mejores alternativas para enfrentar posibles dificultades académicas en el proceso de formación. |
| | Guía y apoya al alumno mediante acciones de tutoría (como preparar material, ayudarlo a repasar, preparar un procedimiento, etcétera), que favorezcan el aprendizaje del alumno, considerando las dificultades académicas que ha presentado en su proceso de formación. |
| gestión de actividades académicas | Planea las actividades de práctica clínica en las que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, como entrega de guardia, pase de visita, consulta externa, etcétera, considerando aquellas que plantea el programa operativo del curso. |
| | Solicita en tiempo y forma los recursos didácticos necesarios para el desarrollo de sus actividades educativas. |
| | Coordina con eficiencia las prácticas clínicas y las actividades educativas que se realizan en la unidad médica. |
| | Supervisa y orienta a sus alumnos en sus prácticas clínicas, guardias, pases de visita y en procesos de atención médica. |
| Investigación clínica | Asesora a los alumnos en la metodología de investigación para el desarrollo de proyectos con enfoque clínico, considerando los criterios establecidos en la normatividad institucional |
| Innovación | Integra contenidos actualizados relacionados con los objetivos de cada unidad o módulo que imparte, implementa nuevas formas de enseñanza y nuevos recursos para facilitar el aprendizaje considerando las necesidades de los alumnos, así como las condiciones y problemas que se presentan en el entorno de formación. |
| Trabajo colaborativo con diversos actores educativos | Colabora de manera respetuosa con alumnos, docentes y otros profesionales de la salud en los diferentes entornos de formación, considerando la importancia del trabajo interdisciplinario para el desarrollo académico del alumno. |
| Profesionalismo | Cumple con sus responsabilidades docentes, considerando lo establecido en el programa académico y las normas y procedimientos de la Coordinación de Educación en Salud. |

Competencia de Evaluación Educativa

COMPETENCIAS DOCENTES





| | |
|------------------------|---|
| Competencia: | Evaluación Educativa |
| Subcompetencia: | Diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje |
| Definición: | Capacidad del docente de diseñar instrumentos para evaluar el aprendizaje de sus alumnos considerando el momento en que será aplicada la evaluación, su propósito y los objetivos y contenidos correspondientes al periodo que se requiere evaluar (sesión, unidad, módulo, curso, etc.) |

| Elemento de la competencia | Criterios de desempeño |
|---|--|
| Diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje | Diseña instrumentos de evaluación congruentes con el tipo de aprendizaje a valorar (cognitivo, procedimental y/o actitudinal) considerando los objetivos y contenidos establecidos en la planeación o programación de la materia o competencia a su cargo, así como el momento y el propósito por el cual se llevará a cabo la evaluación. |
| Estructura de los instrumentos para diagnosticar, evaluar el progreso y logros en el aprendizaje | Estructura un apartado para el registro de los datos generales de la persona a evaluar. |
| | Formula instrucciones claras, concretas y específicas que se presentan al inicio del instrumento de evaluación para señalar al alumno cómo responder considerando el tipo de instrumento diseñado, el formato y el medio utilizado para su presentación. |
| | Los reactivos, indicadores o elementos a evaluar están relacionados con los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan o programa y con los contenidos abordados por el docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. |
| | Indica el criterio que utilizará para el establecimiento de juicios a partir de la codificación y análisis de los datos obtenidos considerando el tipo de instrumento diseñado y los logros esperados de acuerdo con los objetivos establecidos en la planeación o programación. |
| Evaluación de aprendizaje relacionados con contenido factual | Diseña instrumentos de evaluación para contenidos factuales considerando técnicas orientadas a la reproducción de información adquirida a fin de determinar el progreso o los logros del alumno respecto a los objetivos de aprendizaje planteados. |
| Evaluación de aprendizaje relacionados con contenido conceptual | Diseña instrumentos de evaluación para contenidos conceptuales considerando técnicas orientadas a valorar su comprensión a través de ejercicios de: parafraseo o explicación en sus propios términos, categorización, ejemplificación, clasificación, organización, jerarquización, exposición temática, resolución de situaciones o problemas, análisis o elaboración de documentos. |
| Diseño de pruebas objetivas | Diseña pruebas objetivas considerando la estructuración de reactivos que planteen a los alumnos situaciones, problemas o casos que requieran una solución a través de la elección de una opción de respuesta de varias que se le proporcionan. |
| | Diseña pruebas objetivas cuyo número de reactivos por tema se definió a partir de una tabla de especificaciones. |
| | Diseña reactivos de evaluación con claridad, concreción y precisión, que congruentes con la capacidad a evaluar (nivel taxonómico), considerando el planeamiento de una situación a resolver, la cual está redactada en forma positiva y puede ser respondida sin necesidad de revisar las opciones de respuesta o de responder otros reactivos que integra la prueba. |



| | |
|--|---|
| | <p>Diseña las opciones de respuesta al reactivo claras, breves y considerando al menos 3 distractores probables y sólo una correcta, las cuales poseen extensión similar, consistencia gramatical con la base del reactivo y evitan la confusión del alumno a través de términos imprecisos como "adecuada (o)", "nunca, nadie, siempre, todos" o "ninguna de las anteriores o todas las anteriores".</p> <p>Diseña una respuesta completa e incuestionable al problema o situación planteada en la base del reactivo, la cual se apoya de al menos una referencia bibliográfica.</p> <p>Estructura reactivos que son independientes y autónomos entre sí, aunque compartan un mismo contexto.</p> <p>Estructura los reactivos de evaluación de manera lógica y cronológica, considerando cómo fueron abordados por el docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> |
| Pruebas objetivas con Multirreactivos | Diseña pruebas objetivas con multirreactivos que consideran los criterios establecidos para el diseño de instrumentos de evaluación en lo que refiere a los apartados generales, así como en aquellos que corresponden al diseño correcto de reactivos para pruebas objetivas en cuanto a su base, distractores y respuesta correcta. |
| | Diseña pruebas objetivas con multirreactivos que comparten un mismo contexto, el cual es preciso, concreto, claro, está redactado en forma positiva, no excede de media cuartilla y se redacta considerando el planteamiento de información del caso, problema o situación a resolver, la cual es relevante para su comprensión. |
| | Diseña reactivos asociados al contexto, problema o situación planteada, que son independientes entre sí, pero que se responden a partir de la información proporcionada en el contexto. |
| Evaluación de aprendizaje relacionado con contenido procedimental | Diseña instrumentos de evaluación para la valoración del progreso y logros del alumno en relación con el aprendizaje de contenidos procedimentales como la lista de control, las rúbricas, el cuestionario de autoevaluación, la prueba de desempeño. |
| | Diseña instrumentos de evaluación congruentes con la dimensión procedimental que se requiere evaluar de acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos (conocimiento del procedimiento, contextualización del procedimiento, ejecución del procedimiento, automatización del procedimiento o generalización del procedimiento). |
| Pruebas de desempeño | Diseña pruebas de desempeño considerando la actuación del alumno un escenario real o simulado de manera parcial o total ante una situación o problema en la que pondrán en práctica y reflexionarán sobre los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que el docente ha abordado en clase para valorar su progreso o logros en el aprendizaje. |
| | Explica previo a la realización de la prueba de desempeño en qué consistirá y cuáles son las expectativas respecto a la ejecución que realizará considerando la presentación del instrumento a través del cual se registrará su progreso (lista de control, escala de observación u otros) y los criterios de evaluación. |
| Lista de control o cotejo | Diseña listas de control en las que da a conocer la situación, tarea o procedimiento a observar, así como el objetivo de la observación. |
| | Diseña ítems que definen las acciones que son factibles de observarse durante la ejecución de la tarea considerando las características, propiedades, atributos y/o comportamientos esperados. |
| | Formula ítems en términos positivos por cada aspecto a observar que son relevantes y dan pauta a una sola interpretación. |





| | |
|---|--|
| | <p>Define una escala para registrar la presencia o ausencia de los comportamientos esperados durante la ejecución, la cual debe ser dicotómica y evitar los valores intermedios.</p> <p>Estructura los ítems que componen la lista de control considerando una organización y secuenciación que facilite su observación durante la ejecución.</p> |
| Rúbrica | <p>Diseña rúbricas para la evaluación de contenidos procedimentales y actitudinales en las que especifica el objeto y el propósito de la evaluación.</p> |
| | <p>Define en el eje vertical, indicadores o aspectos a evaluar que se encuentran organizados de manera coherente y secuencial a fin de facilitar su observación, que están relacionados con las capacidades a observar, que consideran las evidencias que se pueden obtener de una ejecución, practica o producto a evaluar y son suficientes para valorar el progreso o el logro de los alumnos respecto a los objetivos de aprendizaje que se pretenden evaluar.</p> |
| | <p>Describe niveles de ejecución progresivos en términos cualitativos y cuantitativos, considerando grados intermedios que permiten la conformación de una escala.</p> |
| | <p>Describe criterios que caracterizan cada nivel de ejecución describen de manera clara y específica aspectos que definen la calidad de cada uno de los conceptos que se evalúan, son diferentes entre sí, van aumentando su complejidad y evitan el uso de términos imprecisos como inapropiado, adecuado, inadecuado, etc.</p> |
| | <p>Define en el eje horizontal, la escala que se utilizará para establecer juicios relacionados con a cada aspecto a evaluar.</p> |
| Portafolio | <p>Especifica los datos generales del alumno, del docente y del curso como nombre completo, grado, sede, programa educativo, institución educativa, objetivo del portafolio y fecha.</p> |
| | <p>Especifica el objetivo del portafolio considerando sus diferentes finalidades didácticas (recopilar muestras representativas del trabajo realizado que fundamenten su progreso y logros, apoyar la reflexión del alumno sobre su aprendizaje, autoevaluar el aprendizaje, medio para la evaluación del alumno)</p> |
| | <p>Especifica los objetivos de aprendizaje o las competencias que se pretenden valorar mediante la técnica de portafolio considerando lo establecido en el plan o programa del curso.</p> |
| | <p>Muestra una tabla de contenido o índice que permite reconocer las secciones que conforman el portafolio considerando el ciclo académico cursado.</p> |
| | <p>Presenta de manera organizada y secuencial todo tipo de evidencias de las actividades, trabajos, exámenes o proyectos realizados por los alumnos que den cuenta de su progreso y logros considerando los objetivos de aprendizaje o competencias que se pretenden evaluar y la organización establecida en la tabla de contenido o índice.</p> |
| | <p>Presenta las retroalimentaciones del docente considerando la expresión de sus áreas de oportunidad y avances observados en cada una de las evidencias recopiladas.</p> |
| | <p>Describe cada evidencia considerando la narración de su propósito y de su contenido.</p> |
| | <p>Expone las reflexiones del alumno considerando la narración de los desafíos enfrentados, las estrategias utilizadas, las lecciones aprendidas y las metas futuras.</p> |
| <p>Presenta una conclusión considerando la proposición final a la que llegó el alumno posterior al análisis de todas las evidencias, al progreso y los logros obtenidos observados respecto a su aprendizaje.</p> | |



| | |
|--|---|
| | Presenta el instrumento de evaluación que utilizó (por ejemplo, lista de cotejo o rúbrica) para evaluar el aprendizaje del alumno considerando los productos, reflexiones y conclusiones del alumno integradas en el portafolio. |
| | Establece en el instrumento de evaluación aspectos a valorar del portafolios, considerando la necesidad determinar el progreso y logros del alumno respecto a los objetivos de aprendizaje establecidos, así como aspectos a mejorar de su práctica docente. |
| Evaluación de aprendizaje relacionado con contenido actitudinal | Diseña instrumentos de evaluación para valorar los progresos y logros de los alumnos en relación con el aprendizaje de contenidos actitudinales (registro anecdótico, las escalas estimativas o de actitudes o la rúbrica) considerando la observación estructurada y formalizada de los comportamientos del alumno en determinado contexto. |
| Registro anecdótico | Utiliza el registro anecdótico para describir los hechos, incidentes o situaciones significativas ocurridas y las acciones llevadas a cabo por el alumno en determinadas situaciones de aprendizaje a fin de obtener evidencias respecto a la conducta y comportamiento del alumno en determinado contexto para determinar su progreso y logros en el aprendizaje. |
| | Indica en el registro anecdótico, la fecha, hora, alumno o grupo de alumnos a los que se observa, observador, actividad y conductas a observar, contexto de observación y descripción objetiva de los eventos observados evitando el establecimiento de juicios personales. |
| | Describe de manera clara, precisa, objetiva, directa y secuencial en el registro anecdótico situaciones, hechos o incidentes que son representativos de la conducta habitual del alumno, las cuales están relacionados con las actitudes y valores que se requieren evaluar en un alumno, así como el contexto de enseñanza-aprendizaje bajo el cual se dio la situación o incidente. |
| | Interpreta los hechos, incidentes y situaciones tomando en cuenta el análisis de las observaciones realizadas a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje y las categorías previamente definidas. |
| | Formula conclusiones al reunir diversas anécdotas observadas en las que toma como referente los valores y actitudes que se pretenden evaluar. |
| Escala estimativa o de actitudes | Diseña escalas estimativas para establecer el grado de presencia o la medida en la que un comportamiento se presenta durante la ejecución del alumno a fin de valorar el progreso y los logros en el aprendizaje de contenidos actitudinales. |
| | Diseña indicadores, claros, sencillos y fáciles de observar relacionados con los contenidos actitudinales y valores que evaluará considerando los objetivos establecidos en el plan o programa. |
| | Redacta los indicadores a observar de manera afirmativa centrados en evaluar una sola conducta o aspecto y evitando el uso de términos imprecisos. |
| | Define una escala cualitativa o cuantitativa con diferentes grados (3, 5 o 10) para registrar la presencia de los valores y actitudes que pretende evaluar. |
| | Ubica un apartado específico para registrar observaciones relacionadas con cada indicador. |

| COMPETENCIAS DOCENTES | |
|------------------------|--|
| Competencia: | Evaluación Educativa |
| Subcompetencia: | Diseña instrumentos para recopilar información |
| Definición: | Capacidad del docente de diseñar instrumentos para recopilar la información que requiere considerando su objeto de evaluación y su propósito. |



| Elemento de la competencia | Criterios de desempeño |
|-----------------------------------|--|
| Técnica de observación | <p>Define los sujetos de observación considerando los componentes a evaluar del curso, las categorías e indicadores de evaluación.</p> <p>Define aquello que se va observar considerando el propósito de la evaluación.</p> <p>Determina si su observación va ser estructurada o no estructurada considerando el objetivo a evaluar y el propósito de la evaluación.</p> <p>Determina el lugar dónde se llevará a cabo la observación.</p> <p>Determina si se realizará una observación participante o no participante, considerando el propósito de la misma y el fenómeno a observar.</p> <p>Diseña los instrumentos que utilizará para realizar la observación.</p> <p>Diseña una escala de observación o una guía para realizar una observación estructurada.</p> <p>Utiliza el diario de campo para realizar una observación no estructurada.</p> |
| Técnica de interrogación | <p>Utiliza la entrevista, la encuesta o el cuestionario para obtener información específica mediante la formulación de preguntas.</p> |
| Diario de campo | <p>Registra en un cuaderno de notas, la información que recoge durante la observación.</p> <p>La redacción del diario de campo da a conocer el contexto de la observación, los hechos y la reflexión del observador respecto a las conductas que observa, considerando la eliminación de las impresiones subjetivas.</p> <p>Describe en el contexto la fecha, hora de inicio y de fin de la observación, el lugar de observación, los sujetos a observar y la temática de observación.</p> |
| Entrevista | <p>Determina el tipo de entrevista a realizar (estructurada, no estructurada, individual o grupal) considerando el propósito y objeto de evaluación.</p> <p>Selecciona la población a entrevistar considerando los objetivos de la misma y el propósito de la evaluación.</p> <p>Elabora una guía de preguntas cuando realiza una entrevista estructurada, las cuales están orientadas a obtener información que se requiere para la valoración del objeto de evaluación.</p> <p>La guía de entrevista contiene preguntas que son acordes a las características de la población a entrevistar</p> |
| Encuesta | <p>Especifica el objetivo de la encuesta.</p> <p>Especifica las instrucciones para responder a las preguntas de manera clara y precisa.</p> <p>Las instrucciones consideran el medio por el cual será realizada la encuesta.</p> <p>Define la población a encuestar considerando sus características geográficas, demográficas y temporales.</p> <p>Utiliza la encuesta cuando requiere la recolección sistemática de datos de una población numerosa y dispersa.</p> <p>Utiliza la encuesta de preguntas abiertas cuando su propósito es obtener respuestas espontáneas y libres.</p> <p>Utiliza la encuesta de preguntas cerradas cuando se requiere obtener información breve y específica sobre la población.</p> |



| | |
|---------------------|---|
| Cuestionario | Estructura las preguntas del cuestionario considerando presentar al inicio los datos generales. Formula preguntas concisas que no den pauta a respuestas ambiguas. Evita expresar suposiciones y el uso de preguntas sugerentes. Organiza las preguntas de lo simple a lo complejo, de lo general a lo particular. Presenta las preguntas y las páginas del cuestionario numeradas. Agradece a los participantes al final del cuestionario. Guarda consistencia respecto a la presentación de las preguntas y las respuestas. |
|---------------------|---|





| COMPETENCIAS DOCENTES | |
|------------------------------|--|
| Competencia: | Evaluación Educativa |
| Subcompetencia: | Desarrollo de proyectos de evaluación educativa |
| Definición: | Desarrolla la evaluación de un programa, un proyecto educativo, de un curso o de algunos de sus elementos, para la obtención de información que sustente la toma de decisiones enfocada en su mejora. |

| Elemento de la competencia | Criterios de desempeño |
|--|--|
| Propósito de la evaluación | Describe el propósito de la evaluación del curso, programa o proyecto considerando sus fines: retroalimentar o mejorar las intervenciones realizadas, tomar decisiones, contribuir al aprendizaje de la organización, rendir cuentas a los involucrados, generar conocimiento básico sobre las intervenciones y/o cumplir un requisito formal. Describe de forma precisa para quién o para quiénes están dirigidos los resultados de la evaluación. |
| Objeto de evaluación | Describe el objeto de evaluación considerando aquello que se va a estudiar o enjuiciar y el propósito de la evaluación. |
| Tipo de evaluación | Describe el tipo de evaluación a realizar considerando su función que puede ser la retroalimentación o mejora de las intervenciones (formativa o de proceso) o la valoración del producto final de la intervención (resultados), el equipo encargado de la evaluación que puede ser el personal de la organización (interna) o personal independiente a la organización (externa) y según el momento en que se llevará a cabo: evaluación previa o ex ante, es decir antes de la intervención, evaluación intermedia o itinere, durante la ejecución de la intervención o final ex post, la cual se lleva cabo cuando la intervención ha terminado y el paradigma de la evaluación, que puede ser cualitativo, cuantitativo o mixto. |
| Modelo de la evaluación | Describe el modelo de evaluación que utilizará; 1. Enfoque basado en el ciclo del programa (evaluación de necesidades, del diseño, del proceso, de impacto y de la eficiencia) o el 2. Enfoque basado en criterios de evaluación (pertinencia, coherencia, complementariedad, eficacia, eficiencia, sostenibilidad, etc.) considerando la finalidad de la evaluación, el tipo de programa a evaluar, la información que requiere para su evaluación y el tipo de evaluación elegida. |
| Desarrollo de la matriz de evaluación | Define los criterios de evaluación considerando los modelos estándar o el establecimiento de criterios propios de los participantes. |
| | Determina el universo, la muestra o los casos de estudio considerando las fuentes de información disponibles en su organización. |
| | Formula las preguntas para el análisis de cada criterio de evaluación establecido, considerando aquello que se requiere saber para emitir un juicio sobre determinado aspecto del curso, programa o proyecto educativo. |



| | |
|---|---|
| | Define los indicadores de evaluación (cuantitativos y/o cualitativos), considerando las variables, magnitudes, hechos o sucesos observables que permiten responder las preguntas de evaluación y medir el grado de intensidad con el que se alcanza o cumple el criterio en cuestión. Identifica las fuentes de información en los que puede encontrarse el valor concreto de cada indicador o los datos necesarios para el análisis de cada indicador. |
| Técnicas de análisis | Determina las técnicas de análisis que utilizará (cuantitativa (regresión, discontinuidad en la regresión, método de diferencias en diferencias, análisis factorial, técnicas de emparejamiento, etc.) o cualitativa (análisis de contenidos, estudio de caso, análisis cualitativo comparado, etc. o mixta) para procesar la información que ha obtenido a través de diferentes fuentes de información para dar respuesta a cada uno de los indicadores de evaluación. |
| Diseño de instrumentos para la recopilación de información | Determina los instrumentos que requiere para la recopilación de información considerando la fuente de información establecida. |
| | Diseña instrumentos para recopilar información considerando el tipo de variables y los indicadores definidos en la matriz de evaluación, así como tipo de evaluación a realizar. |
| Análisis de la información recopilada | Sistematiza los datos recopilados para responder a las preguntas que orientaron la evaluación. |
| | Analiza los datos considerando la técnica de análisis establecida. |
| Resultados | Describe de forma sintética en un informe de evaluación, el propósito de la evaluación, a quién están dirigidos los resultados, los componentes evaluados, las categorías e indicadores valorados, el tipo de evaluación y el proceso llevado a cabo durante la misma, así como los resultados obtenidos. |
| Conclusiones | Formula conclusiones considerando el análisis de la información obtenida y el objetivo de la evaluación. |
| Recomendaciones | Redacta recomendaciones realistas, específicas, claras y comprensibles considerando la sugerencia de acciones concretas a realizar y cómo y por quién deberán ser implementadas a fin de superar en futuras intervenciones los diversos obstáculos detectados en el programa, proyecto o curso evaluado. |



Revisión y validación de perfiles referenciales de cada subcompetencia

Una vez descritas las competencias, éstas son validadas. Validar significa determinar hasta qué grado son representativas de lo que se espera del desempeño de un docente en relación con la función clave que se describe. Con frecuencia la validación corre a cargo de un grupo de expertos, el trabajo de éstos es incorporar, eliminar o rubricar competencias.

El proceso que se sigue para validar una competencia consiste en:

1. **Identificar a los expertos en la competencia:** un experto en competencias docentes es alguien que posee un profundo conocimiento respecto a la capacidad que se evalúa, de los procesos educativos en el IMSS, tiene una amplia trayectoria como docente en el instituto, está familiarizado con los sus estándares y prácticas relevantes en educación y con la normatividad institucional. Además, requiere ser un docente con experiencia en el diseño de evaluaciones de competencias y poseer habilidades amplias de análisis y de reflexión para la emisión de juicios objetivos respecto a lo que se describe en cada competencia y para el aporte de sugerencias enfocadas a su mejora.
2. **Integrar panel de expertos para validación:** durante este panel, los expertos se reunieron bajo la coordinación del líder de proyecto de competencias docentes para examinar la estructura de la competencia y determinar si sus unidades, elementos y criterios de desempeño son suficientes, relevantes y pertinentes para su evaluación. Asimismo, los expertos:
 - o Revisaron si su descripción está alineada a las funciones que lleva a cabo un docente en el IMSS tomando en cuenta la competencia que se analiza, los estándares nacionales e internacionales y la realidad institucional.
 - o Determinaron la validez del contenido de la competencia, pues verifican que este sea representativo de las funciones, conocimientos, habilidades y actitudes que debe dominar un docente en relación con la competencia que se pretende evaluar.
 - o Analizaron la claridad y la precisión del lenguaje utilizado en la descripción de cada uno de los componentes de la competencia para evitar ambigüedades que puedan generar malentendidos por parte de los docentes.
 - o Discutieron sus observaciones y acordaron junto con el líder de proyecto las modificaciones y ajustes a realizar a la competencia.

Una vez realizadas las modificaciones se les envió vía correo electrónico el perfil referencial de la competencia para su validación.



Evaluación de competencias docentes

La evaluación de competencias ha sido definida de acuerdo con (Vargas, 2004, pág. 96) por el CONOCER como “el proceso mediante el cual se recogen evidencias sobre el desempeño laboral de un individuo, con el fin de determinar si es competente o aún no, para realizar una función laboral determinada”.

De acuerdo con (Fletcher, 1997), el propósito de la evaluación de competencias es recoger suficientes evidencias de que las personas pueden desempeñarse según las normas específicas en una función específica.

En este sentido la evaluación de competencias adquiere la connotación de un proceso de verificación de evidencias de desempeño contra el estándar definido en la norma, es decir, en el perfil referencial de competencia diseñado. La verificación de evidencias puede realizarse mediante diversos métodos y para distintos tipos de evidencia.

La evaluación de competencias difiere notablemente de la evaluación tradicional, ya que no se basa en exámenes de conocimientos ni está vinculada a la aprobación de programas o cursos específicos. Este proceso se define como una serie de etapas que incluyen la definición de un perfil referencial, la recolección de evidencias y la comparación de estas últimas con el perfil previamente diseñado, lo que lleva a la formación de un juicio sobre el desempeño del individuo (competente, en desarrollo o no competente). Además, se fundamenta en estándares que establecen el nivel esperado de competencia y lo que se considera un desempeño eficiente.

La evaluación de competencias se caracteriza por:

- Ser un proceso individual que no busca comparar a las personas entre sí.
- Un método que no está limitado a un tiempo específico y no se encuentra vinculado a una acción concreta de capacitación.
- Se percibe como una valiosa herramienta de diagnóstico que facilita la orientación hacia el aprendizaje.

Es importante clarificar que este enfoque abarca el **reconocimiento de los aprendizajes adquiridos como consecuencia de la experiencia laboral**. De manera que, la evaluación de competencias se destaca por su enfoque integral y su capacidad para proporcionar insights significativos para el desarrollo individual y profesional de los participantes.



Proceso de evaluación de competencias

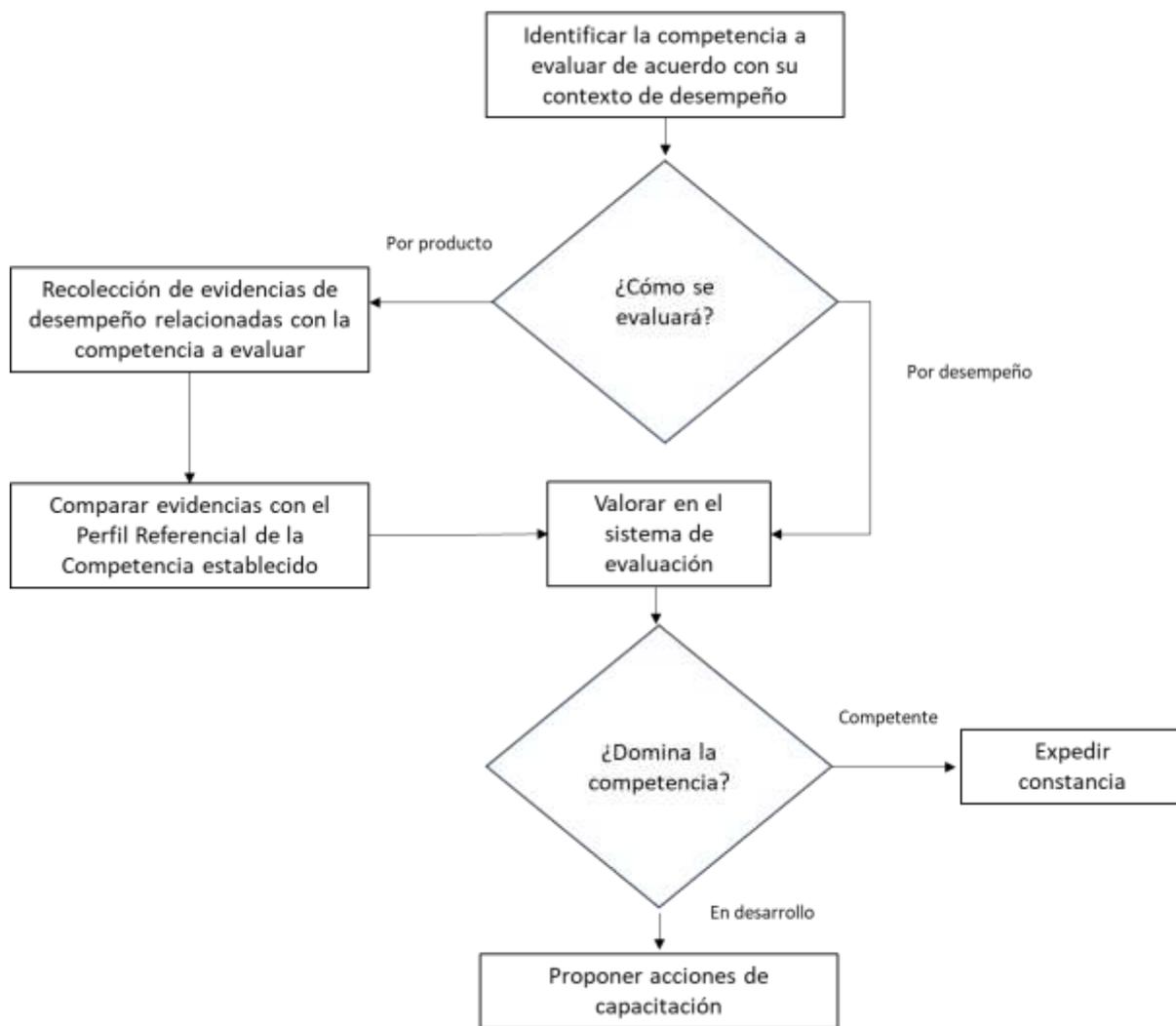


Figura 1. Proceso de evaluación docente. Retomado y modificado de (Irigoin & Vargas, 2002).

1. Identificar la competencia a evaluar de acuerdo con el contexto de desempeño

El personal docente del IMSS lleva a cabo sus funciones en diversos ámbitos y contextos, por ello, previo a su evaluación es importante identificar qué subcompetencias requiere, considerando la diversidad de responsabilidades y roles que el evaluado desempeña. Este proceso de identificación debe ser exhaustivo y contextualizado, tomando en cuenta las particularidades y demandas específicas del entorno institucional. Al definir claramente las



subcompetencias relevantes para el evaluado, se facilita la alineación de la evaluación con las habilidades y conocimientos esenciales para un desempeño efectivo. Para facilitar esta tarea se propuso el desarrollo de una matriz de competencia a fin de hacer explícitas, las competencias y subcompetencias que se han identificado como relevantes para cada tipo de profesor, considerando su ámbito o contexto de actuación.

| Proceso/profesor | Competencias/Subcompetencias | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------|--------------------------------|---|----------------------------|--|--------------------------------|---|---|---|---|--|---|-------------------------------------|---|---|--|
| | Planeación educativa | | | Práctica educativa | | | Evaluación educativa | | | Investigación educativa y humanidades en salud | | | Innovación educativa | | Gestión educativa | |
| | Diseño de planes didácticos | Diseño de programas operativos | Diseño de programas académicos o de curso | Práctica educativa en aula | Práctica educativa en diversos escenarios clínicos | Práctica educativa a distancia | Diseño instrumentos de evaluación del aprendizaje | Diseño instrumentos para la recopilación de información | Desarrollo de proyectos de evaluación educativa | Diseño de protocolos de investigación educativa | Desarrollo de proyectos de investigación educativa | Publicación de proyectos de investigación educativa | Innovación de la práctica educativa | Desarrollo de proyectos de innovación educativa | Evaluación de impacto de intervención educativa innovadora. | Gestión educativa en unidades médicas y hospitales |
| Pregrado | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Profesor titular | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | | |
| Profesor adjunto | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Instructor de practica clínica | | | | | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Posgrado | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tutor titular | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Profesor adjunto | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Profesor ayudante | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Instructor de practica clínica | | | | | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Educación a distancia | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tutor titular | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Coordinador de tutores | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | |
| Coordinador de curso | | | | | | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | |
| Técnicos | | | | | | | | | | | | | | | | |
| N41 - Coordinador de cursos técnicos | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | |
| Profesor titular de asignatura | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | | |
| Profesor adjunto de asignatura | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Profesor asociado de asignatura | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Postécnico | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Profesor titular de asignatura | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Profesor adjunto de asignatura | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Profesor asociado de asignatura | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Enfermería | | | | | | | | | | | | | | | | |
| N41 - Coordinador de cursos de | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | |
| Profesor titular de asignatura | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | | |
| Profesor adjunto de asignatura | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Profesor asociado de asignatura | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| CIEFD | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Profesor titular | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | |
| Profesor adjunto | ✓ | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | | |
| Director del CIEFD | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | |
| Educación continúa | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Profesor titular | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |
| Profesor adjunto | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | | | |



Esta matriz es sólo un referente de aquello que se espera de un docente considerando su ámbito de desarrollo profesional, esto significa que los docentes tienen la libertad de solicitar su evaluación en cualquier otra subcompetencia que no se encuentre señalada como requerida para su perfil, pues recordemos que las competencias no se evalúan para otorgar un reconocimiento al finalizar un proceso de formación, sino como reconocimiento a los aprendizajes adquiridos por los docentes a lo largo de su experiencia laboral. Es por ello, que la evaluación de competencias es entendida como un proceso tendiente a reconocer formalmente las capacidades de los docentes, independientemente de la forma en que estas fueron desarrolladas, ya sea mediante la participación en acciones sistemáticas de formación, o como resultado del ejercicio de una profesión en determinado contexto.

Esto tampoco significa que no se reconozca la importancia de la capacitación y de educación permanente para la profesionalización docente, al contrario, a estos procesos se les considera esenciales para el desarrollo de las competencias una vez que estas han sido evaluadas.

Como producto de la evaluación que se realiza se otorga un reconocimiento al dominio de la competencia que posee el docente. La base sobre la cual se expide este reconocimiento es por lo tanto el perfil referencial de la subcompetencia que se evalúa.

2. *Recolección de evidencias de desempeño relacionadas con la competencia a evaluar*

Una evidencia se considera una prueba determinante que permite asegurar el dominio de determinada competencia por parte de la persona evaluada. De acuerdo con el (CONOCER, 2017), las características que debe cumplir una evidencia son:

- Derivarse del ambiente laboral.
- Ser válidas y factibles de realizarse por la persona.
- Ser suficientes y necesarias para emitir un juicio sobre la competencia de la persona a evaluar.
- Deben expresarse en el lenguaje propio del medio laboral de referencia.
- Estar relacionadas directamente con los criterios de desempeño que comprende la competencia.

En relación con los perfiles referenciales, es importante destacar que cada uno de ellos puede incluir uno o varios tipos de evidencias. En este contexto, el CONOCER establece los diversos tipos de evidencias que pueden presentarse para evaluar y determinar el dominio de una competencia, estas son:



Evidencia de desempeño: se obtienen a partir de la observación directa de la persona mientras lleva a cabo sus funciones respecto a los procedimientos que aplica, las técnicas que utiliza, etcétera. En este contexto, es fundamental definir no solo los comportamientos a observar, sino también los criterios de calidad que determinarán si dicho comportamiento cumple con los estándares de calidad establecidos en la competencia.

Evidencias de producto: la evidencia por producto es el resultado (tangible e intangible) que se solicita a la persona para la evaluación de la competencia. En este tipo de evidencia es necesario que se defina de manera clara y precisa el tipo de producto que se requiere y los requisitos de calidad que debe cumplir.

Evidencia de conocimiento: refieren a teorías, principios, técnicas y métodos que sustentan el desempeño de una persona respecto a determinada función. Se consideran necesarias cuando la competencia no puede ser demostrada mediante evidencias de desempeño o por producto, ya que recordemos que cuando la persona lleva a cabo las funciones propias de su rol, está poniendo en práctica los conocimientos adquiridos.

¿Cómo se determinó que tipo de evidencia se requería utilizar para evaluar cada una de las competencias docentes?

Para determinar el tipo de evidencias que se requieren para evaluar las subcompetencias docentes, se tomó como referente la propuesta de George A. Miller, quien en los años 90 desarrolló un esquema de evaluación para competencias profesionales.

Recordemos que para la (OIT, 1993) las competencias profesionales son la capacidad que tiene una persona para llevar a cabo una tarea de manera eficaz debido a que posee calificaciones que, a su vez, son la capacidad adquirida para hacer un trabajo determinado o desempeñarse en un cargo. Es evidente que las competencias profesionales hacen referencia al “hacer” y al “desempeño”, por lo tanto, el tipo de evidencias que buscamos se encuentra dentro de estas categorías, pero ¿Qué implica desde la propuesta de Miller el hacer y el desempeño?, ¿Cómo se evalúa?

Miller definió cuatro niveles de competencia en lo que posteriormente se le reconoció como la “Pirámide de Miller”, el cual es un modelo ampliamente difundido y utilizado en el área de la salud, pero también en otras áreas de formación.



La **Pirámide de Miller** se centra en cuatro niveles de competencia:



Figura 2. Pirámide de Miller (Tejada & Ruíz, 2016)

Nivel 1. Es la base de la pirámide, representa el componente de los conocimientos teóricos asociados a la competencia que todo profesional debe dominar como fundamento a su práctica, por ello se le denomina “**saber**”. Las competencias profesionales docentes no pueden ser evaluadas desde este nivel, debido a que estaríamos evaluando sólo su dimensión cognitiva.

Nivel 2. En este nivel la persona explica cómo haría uso de sus conocimientos en determinadas situaciones o contextos, es así como las habilidades de pensamiento de resolución de problemas y toma de decisiones se ponen en juego de manera cognitiva, por ello se le denomina “Saber **cómo**”. Al evaluar en este nivel, se puede identificar la percepción del profesional sobre la aplicación práctica que pretende llevar a cabo. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no podemos evaluar completamente las competencias profesionales de los docentes en este nivel, ya que no refleja una ejecución real en situaciones contextuales específicas."

Nivel 3. Este nivel implica demostrar con hechos, es decir, la persona a evaluar debe demostrar todo lo que es capaz de hacer en una situación o contexto simulado, por esta razón se le denomina “**demostrar cómo**”. En este nivel es posible observar y analizar la práctica profesional de los docentes en un contexto cercano a la realidad o simulado.

Nivel 4. En este nivel se encuentra el desempeño en contextos reales propios de su ámbito profesional, por ello se denomina “**hacer**”. Este es considerado el nivel ideal en el que requieren ser evaluadas las competencias profesionales

de los docentes, pues es posible observar, analizar y establecer un juicio respecto a su práctica profesional en un contexto o situación laboral.

Como podemos observar, en esta pirámide se muestra que los dos primeros niveles “**saber**” y “**saber cómo**” tienen relación directa con lo cognitivo, mientras que los niveles “**demostrar cómo**” y “**hacer**” ponen énfasis en el comportamiento.

En este modelo, los niveles de complejidad aumentan a medida que se asciende en la pirámide. Esto implica que el nivel de “hacer” de la pirámide abarca las capacidades integradas en los niveles inferiores. Asimismo, en este nivel de “hacer”, también se contemplan el “saber ser” y el “saber estar”, ya que en todo comportamiento se expresan actitudes y valores.

En este contexto, la evaluación de competencias profesionales se debe realizar preferentemente desde el nivel de comportamiento, ya que es a través de su análisis que podemos determinar cómo se ponen en juego los conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el desempeño de las funciones específicas de un rol.

De acuerdo con Tejeda las **evidencias** requeridas para cada nivel de competencia definido por Miller son:



Figura 3. Elaboración propia, retomando la descripción de (Tejeda, 2011)

Debido a que las competencias de los docentes requieren ser evaluadas desde los niveles de “demostrar cómo” y “hacer” el tipo de evidencias que se recopilarán para determinar su dominio son las evidencias de producto y desempeño.



Evidencias requeridas para cada subcompetencia

| Competencia | Subcompetencia | Tipo de evidencia |
|---|---|--|
| Planeación educativa | Diseño de planes didácticos | Evidencia de producto |
| | Diseño de programas operativos | Evidencia de producto |
| | Diseño de programas académicos o de curso | Evidencia de producto |
| Práctica educativa | Práctica educativa en aula | Evidencia de desempeño |
| | Práctica educativa en diversos escenarios clínicos | Evidencia de desempeño |
| | Práctica educativa a distancia | Evidencia de desempeño |
| Evaluación educativa | Diseño instrumentos de evaluación del aprendizaje | Evidencia de producto |
| | Diseño instrumentos para la recopilación de información | Evidencia de producto |
| | Desarrollo de proyectos de evaluación educativa | Evidencia de producto |
| Investigación educativa y humanidades en salud | Diseño de protocolos de investigación educativa | Evidencia de producto |
| | Desarrollo de proyectos de investigación educativa | Evidencia de producto |
| | Publicación de proyectos de investigación educativa | Evidencia de producto |
| | Desarrollo de proyectos de investigación educativa | Evidencia de producto |
| Innovación educativa | Diseño de proyectos de innovación educativa | Evidencia de producto |
| | Desarrollo de proyectos de innovación educativa | Evidencia de producto |
| | Evaluación de impacto de intervención educativa innovadora. | Evidencia de producto |
| Gestión educativa | Gestión educativa en unidades médicas y hospitales | Evidencia de desempeño/ Evidencia de producto |

3. Comparar las evidencias con el perfil referencial de la competencia

Para determinar si las evidencias cumplen con el estándar definido (perfil referencial) se requiere la elaboración de instrumentos de evaluación.

Tejada (2011), plantea diversas técnicas e instrumentos para cada nivel de evaluación de la pirámide de Miller, de los cuales se destacan:



Técnicas e instrumentos relacionados con “saber” y “saber cómo”

Estos generalmente permiten determinar los logros en relación con los conocimientos, su aplicación puede ser de forma oral o escrita:

Pruebas orales: permiten valorar la capacidad de comunicación y las habilidades interactivas, a la vez que nos permiten verificar la profundidad de la comprensión de temas complejos y la habilidad para explicarlos en términos simples.

Pruebas de ensayo: son evaluaciones que contienen preguntas abiertas, una o más, que abordan un tema o aspecto específico. Estas preguntas demandan un conocimiento profundo y el procesamiento de la información respecto al tema que abordan. Para responderlas los participantes deben articular respuestas coherentes y fundamentadas, demostrando su comprensión integral del tema y su capacidad para analizar, sintetizar y expresar argumentos de manera clara y persuasiva.

Pruebas objetivas: consisten en un conjunto de ítems con enunciados breves, seguidos por una o más respuestas presentadas como alternativas, donde existe una solución común válida para todos los alumnos. Estas evaluaciones tienen como objetivo principal la medición del conocimiento teórico, el reconocimiento y la discriminación de información, la aplicación de principios o reglas, y la interpretación de datos. A diferencia de las pruebas que fomentan la construcción activa de conocimiento, las pruebas objetivas tienden a reforzar el pensamiento selectivo, centrándose en la identificación y aplicación precisa de conceptos más que en la generación de ideas originales o procesos mentales complejos.

Estudio de casos: es una técnica de evaluación que implica analizar detalladamente una situación específica, para comprender, interpretar y proponer soluciones o decisiones relevantes.

En el contexto de la evaluación del desempeño de una persona en una competencia, un estudio de casos podría implicar presentar a la persona un escenario o problema que refleje situaciones del mundo real relacionadas con las habilidades y conocimientos requeridos para esa competencia en particular. La persona evaluada luego analiza el caso, identifica problemas clave, toma decisiones y ofrece recomendaciones basadas en su experiencia y competencia, dado que la persona sólo ofrece las recomendaciones, pero no las lleva a cabo, esta técnica se ubica en “saber como”, sin embargo, si fuera en un caso simulado en donde la persona muestra cómo llevaría a cabo la solución que propone se convierte en una técnica de “demostrar cómo”.



Técnicas e instrumentos relacionados con “demostrar cómo”

La observación se aplica para recolectar las evidencias en entornos simulados, aplicándose las siguientes pruebas:

Pruebas de desempeño: es un tipo de evaluación que busca valorar la capacidad de una persona para aplicar sus conocimientos y habilidades en situaciones prácticas. A diferencia de las pruebas tradicionales que se centran en el conocimiento teórico, las pruebas de desempeño se enfocan en observar y evaluar la ejecución de tareas concretas de parte de los evaluados. Estas pruebas pueden tomar diversas formas, como simulaciones, ejercicios prácticos o situaciones laborales simuladas.

Proyectos: son una técnica de evaluación fundamental, ya que al proporcionar resultados o productos permiten valorar de manera tangible una competencia. Van más allá de la simple verificación de conocimientos, destacando la habilidad de los participantes para aplicar activamente su aprendizaje en la ejecución de procesos y la consecución de resultados específicos. Estos no solo evalúan la ejecución de tareas, sino que también son un reflejo auténtico de la capacidad del individuo para integrar habilidades, aplicar conocimientos de manera práctica y abordar desafíos reales. Al simular contextos del mundo real, los proyectos facilitan la valoración del pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración, y proporcionando un espacio idóneo para la identificación de fortalezas y áreas de mejora.

Es importante considerar que en este tipo de técnica de evaluación de competencias se utilizan otros instrumentos, ya que podemos realizar el seguimiento a través de la producción de trabajo, la observación, listas de cotejo, rúbricas, etcétera.

Rúbricas: son instrumentos útiles en la evaluación de una variedad de trabajos, como ensayos, proyectos individuales o producciones. Se pueden entender como criterios de evaluación que detallan las cualidades específicas esperadas en un producto, proyecto o tarea, estableciendo diferentes niveles de rendimiento para clarificar las expectativas, valorar la ejecución y proporcionar retroalimentación de manera efectiva.



Técnicas e Instrumentos relacionados con “hacer”

En este nivel como en el anterior, **la observación** es la técnica que se aplica para recolectar las evidencias en entornos reales empleándose medios tecnológicos como cámaras de video, además de otros instrumentos de registro como las listas de cotejo o las escalas de valoración para sistematizar la información recogida en determinada situación o contexto.

La Evaluación 360°: es una técnica para la evaluación del desempeño profesional, la cual abordaremos con mayor profundidad más adelante.

Portafolio: es una colección organizada y reflexiva de evidencias que destacan sus logros, habilidades y prácticas pedagógicas a lo largo de un período específico. Esta técnica de evaluación busca proporcionar una visión integral y contextualizada del trabajo del docente, permitiendo una evaluación más completa y equitativa. La elaboración del portafolio generalmente implica un proceso reflexivo en el cual el docente selecciona cuidadosamente las evidencias que mejor representan su desempeño y las relaciona con los estándares o competencias establecidos para la evaluación. Además, puede incluir comentarios o narrativas que contextualicen y den significado a las evidencias presentadas.

Lista de cotejo: se perfilan como herramientas que facilitan la evaluación a través de un detallado listado de indicadores de logro. Estos indicadores permiten evaluar la presencia o ausencia de habilidades específicas en el desempeño del evaluado con respecto a las competencias evaluadas. No solo consideran la capacidad del evaluado para aplicar conocimientos, habilidades y destrezas, sino que también incorporan la evaluación de actitudes que influyen en su rendimiento. De esta manera, las listas de cotejo ofrecen un enfoque integral para medir y documentar el progreso del evaluado, proporcionando una guía estructurada que destaca tanto los aspectos técnicos como las actitudes demostradas en su ejecución.

Escala estimativa: comparte similitudes con el instrumento anterior al ofrecer un listado de indicadores de logro. Sin embargo, se distingue al incorporar una evaluación más matizada mediante escalas que reflejan la frecuencia, intensidad o calidad del desempeño específico de la competencia evaluada. A través de estas escalas, se logra una gradación que permite capturar de manera más precisa y detallada el nivel de habilidad y rendimiento del evaluado.





Es importante hacer hincapié que algunas de estas técnicas e instrumentos que aquí se han descrito pueden ser utilizados en diversos niveles de la pirámide de Miller, lo que determina que evalúe a nivel cognitivo o a nivel de desempeño dependerá del objetivo y objeto de la evaluación. Por ejemplo, la lista de cotejo puede ser utilizada para evaluar las características de un producto, en cuyo caso está evaluando la capacidad del alumno para “demostrar cómo”, sin embargo, si la lista de cotejo se utiliza para observar si el alumno es capaz de tomar signos vitales durante la consulta, el instrumento se ubicaría en un nivel de “hacer” dado que evalúa actividades que realiza la persona en un contexto real.

De esta manera, la selección de los instrumentos de evaluación para las subcompetencias docentes se realiza considerando el tipo específico de evidencia de desempeño elegida para llevar a cabo la evaluación:

| Competencia | Subcompetencia | Tipo de evidencia | Producto | Instrumento de evaluación |
|---|---|--------------------------|---|----------------------------------|
| Planeación educativa | Diseño de planes didácticos | Producto | Plan didáctico | Lista de cotejo |
| | Diseño de programas operativos | Producto | Programa operativo | Lista de cotejo |
| | Diseño de programas académicos o de curso | Producto | Programa de curso o académico | Lista de cotejo |
| Práctica educativa | Práctica educativa en aula | Desempeño | – | Escala estimativa |
| | Práctica educativa en diversos escenarios clínicos | Desempeño | – | Escala estimativa |
| | Práctica educativa a distancia | Desempeño | – | Escala estimativa |
| Evaluación educativa | Diseño instrumentos de evaluación del aprendizaje | Producto | Instrumento de evaluación del aprendizaje | Lista de cotejo |
| | Diseño instrumentos para la recopilación de información | Producto | Instrumento para la recopilación de información | Lista de cotejo |
| | Desarrollo de proyectos de evaluación educativa | Producto | Resultados del proyecto de evaluación educativa | Lista de cotejo |
| Investigación educativa y humanidades en salud | Diseño de protocolos de investigación educativa | Producto | Protocolo de investigación | Lista de cotejo |



| | | | | |
|-----------------------------|---|-----------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Innovación educativa | Desarrollo de proyectos de investigación educativa | Producto | Resultados de la investigación | Lista de cotejo |
| | Publicación de proyectos de investigación educativa | Producto | Artículo publicado | Lista de cotejo |
| | Innovación en la práctica educativa | Producto | Iniciativa documentada | Lista de cotejo |
| | Diseño de proyectos de innovación educativa | Producto | Diseño de proyecto | Lista de cotejo |
| Gestión educativa | Desarrollo de proyectos de innovación educativa | Producto | Resultados del proyecto | Lista de cotejo |
| | Gestión educativa en unidades médicas y hospitales | Desempeño Producto | Diversos | Escala estimativa Portafolio |

La decisión de evaluar una competencia mediante la presentación de un producto o por medio del desempeño se basó en diversos factores. Por ejemplo, al considerar competencias como la planificación, evaluación, investigación e innovación, que implican el desarrollo de documentos o proyectos con resultados tangibles, la elección favoreció naturalmente la evaluación por producto. En este contexto, la obtención de evidencia se facilita al revisar el producto tangible generado como resultado de estas competencias. Por otro lado, competencias asociadas a la práctica educativa y la gestión educativa se centran en la ejecución de tareas específicas, donde es viable evaluar habilidades y actitudes en contextos tanto simulados como reales.

Sabemos que una combinación de evaluación de desempeño y de producto puede proporcionar mediante la triangulación instrumental, una evaluación integral de las competencias de una persona y es una posibilidad para competencias como práctica y gestión educativa.

Desde la perspectiva de (Zabala, 2002), el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción docente-alumnos y entre alumnos, por ello se le considera una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser inseparables de la actuación docente.

Al respecto, Coll y Solé (2002) en (Coll, Palacios, & Marchesi, 2002) señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender además el análisis de la interactividad, concepto que alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan **antes, durante y después** de la situación didáctica.



Por su parte, Colomina, Onrubia y Rochera (2001) en (Coll, Palacios, & Marchesi, 2002), señalan que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, es necesario contemplar la concepción que tiene respecto al tipo de alumno que va a enseñar, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc. También supone considerar las situaciones surgidas después de clase, en especial, los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados por alumno como consecuencia, tanto de su actividad cognitiva y social, como de las acciones que el profesor realiza para que esto ocurra.

En suma, este concepto abarca todo el despliegue de acciones requeridas para cumplir con los propósitos formativos definidos por la institución. Por ello, la competencia de práctica educativa es considerada esencial e integral, debido a que apela a las habilidades de los docentes para aplicar de manera efectiva y coordinada las competencias de planeación, evaluación, innovación, investigación y gestión educativa en los diversos contextos de su práctica docente diaria. El dominio de esta competencia implica que el docente sea capaz de integrar los conocimientos y habilidades del resto de las competencias, adaptándolos de manera reflexiva y contextualizada a las dinámicas y desafíos del entorno educativo, a fin de asegurar que las acciones que realiza estén fundamentadas y enriquecidas por una comprensión profunda de las diversas dimensiones educativas, contribuyendo así a la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es por esta razón que la subcompetencia de práctica educativa integra como elementos de competencia la planificación del aprendizaje, la evaluación del aprendizaje, la investigación e innovación educativa. Además, integra elementos de competencia que hacen referencia a habilidades propias de la gestión educativa como comunicación educativa, creación de un clima de confianza, gestión de actividades académicas, trabajo colaborativo con diversos actores educativos y profesionalismo, toda vez que se ve reflejada cuando el docente organiza el aula de manera efectiva, creando un ambiente propicio para el aprendizaje, colabora y se comunica de manera asertiva con alumnos y otros educadores, personal administrativo y la comunidad en general, planifica sus lecciones, selecciona materiales educativos adecuados, gestiona el tiempo de manera eficaz y adapta su enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos.

En lo que refiere a la subcompetencia de Gestión educativa en unidades médicas y hospitales, también será evaluada tomando en cuenta tanto evidencias de producto como evidencias de desempeño.

Esta competencia implica la toma de decisiones estructuradas y orientadas a resultados, y las evidencias de producto, como planes elaborados por los gestores,





así como todos los documentos que soportan esta planificación como diagnósticos, análisis de factibilidad, etcétera, proporcionan una visión tangible de sus competencias.

Las evidencias de producto no sólo nos permiten visualizar la planificación de acciones, sino que también documenta, de manera clara y detallada los proyectos realizados y logros obtenidos. Los informes, por ejemplo, sirven como testimonio tangible de las decisiones y acciones implementadas.

Tampoco se limita únicamente en el análisis de documentos, también puede mostrar otras capacidades del gestor educativo, como la de comunicación, liderazgo y dirección, a través de evidencias de producto como, minutas o comunicados oficiales enviados por diferentes medios (correos electrónicos, notas, oficios, etc.)

Como vemos, este enfoque de evaluación también se alinea con el ciclo de mejora continua. El análisis de documentos y resultados tangibles permite identificar áreas de éxito y oportunidades de mejora, impulsando la evolución y refinamiento de las estrategias de gestión educativa. Este enfoque rastreable y transparente de las acciones tomadas contribuye a la rendición de cuentas y fortalece la confianza de los involucrados en el proceso educativo.

Para la evaluación por producto se utilizará la técnica de portafolio a fin de que el gestor educativo pueda presentar de manera organizada muestras representativas de proyectos, decisiones estratégicas y logros obtenidos en el desempeño de sus funciones. Esta evaluación será complementada mediante la recopilación de evidencias de desempeño, estrategia que permitirá lograr una perspectiva integral respecto a sus capacidades.

Productos por evaluar en la subcompetencia de Gestión educativa en unidades médicas y hospitalarias

Los productos contemplados para evaluar la competencia de gestión educativa son:

Diagnóstico de necesidades

- Diagnóstico de necesidades de su área de influencia.
- Diagnóstico de necesidades de formación de los profesionales de la salud.
- Reporte del análisis de factibilidad para la apertura o continuidad de sede de formación de recursos humanos en salud





- Diagnóstico de necesidades de educación permanente del personal de salud de su unidad.
- Diagnóstico de necesidades formación del personal docente de su unidad.

Planeación educativa

- Plan semestral o anual de capacitación, formación y educación permanente.
- Plan de formación docente.

Planeación operativa

- Programa anual de trabajo de su ámbito de responsabilidad.

Liderazgo pedagógico

- Programa operativo o plan de clase de otros docentes, autorizado con observaciones.
- Minuta de reuniones de asesoría a docentes.
- Reporte de supervisión y de observación de clase.
- Materiales de asesoría o plan de capacitación docente (del modelo educativo).
- Evidencia de la promoción (correos electrónicos, minutas de reuniones) Listado de para que los docentes participen en programas de formación o educación permanente.
- Evidencias de reconocimiento a los colaboradores y docentes.
- Evidencia de notificación de convocatorias para docentes o personal a su cargo.
- Listado de docentes o personal que participaron en las diversas convocatorias difundidas."
- Evidencia de comunicación de eventos, programa y proyectos para la profesionalización docente.
- Evidencias de notificación de cursos de investigación educativa para docentes.
- Número de investigaciones educativas realizadas en su unidad.
- Publicaciones de los productos de investigación en revistas de impacto.



Comunicación y relaciones interpersonales

- Comunicación vía correo de asignación de actividades, tareas o responsabilidades a colaboradores y/o minutos de reunión con el equipo de trabajo.
- Evidencia de las comunicaciones escritas establecidas con los colaboradores, compañeros, jefes y autoridades.
- Acciones para la mejora del clima laboral incluidas en el plan anual de trabajo, incluyendo comunicados creados para concientizar sobre el respeto a la integridad en el entorno laboral.
- Promoción de convocatorias para cursos o eventos relacionados con temas que se aborden en la encuesta de clima laboral y otros con enfoque de diversidad, inclusión, asertividad, etcétera.
- Documentación de buenas prácticas relacionadas a la mejora de clima laboral y académico.
- Registro de actividades de integración realizadas con objetivo de mejora de clima laboral y académico.
- Encuestas de satisfacción de los alumnos
- Programa del curso propedéutico.
- Informe de incidentes acciones relacionadas con la seguridad de los alumnos en formación.
- Evidencia de difusión, aceptación y comprensión de reglamento institucional por parte del alumno, así como el código de conducta institucional.
- Buzón de quejas, sugerencias y felicitaciones, disponible para los alumnos.
- Proceso de análisis de quejas de los alumnos y seguimiento a su atención
- Comunicación de protocolos de seguridad a colaboradores, docentes y alumnos.
- Resultados de las encuestas de satisfacción de los alumnos."

Gestión de la información y el conocimiento

- Promoción e información de los recursos de información disponibles para el personal y alumnos.
- Evidencia de comunicación realizadas para compartir información relevante a colaboradores.
- Evidencia de repositorios para compartir la información.
- Resultados de prácticas educativas o proyectos de innovación educativa implementadas en equipo.
- Comunicación sobre sugerencia para el uso de buenas prácticas en educación.





- Evidencia de la difusión de la oferta educativa a distancia mediante diferentes medios.
- Reporte de docentes inscritos en el CEDI.
- Listado de alumnos inscritos en cursos de formación y educación permanente en el sistema.

Gestión del tiempo

- Reporte de seguimiento a actividades establecidas en el plan de trabajo.
- Agenda de actividades.

Gestión académica

- Evidencia de la documentación que soporte la gestión de becas (solicitud, correos, listados, etc.).
- Análisis de factibilidad de alumnos de nuevo ingreso a cursos técnicos, de pregrado y posgrado.
- Lista de alumnos aceptados a los programas de pregrado y posgrado.
- Evidencia de documentos que soporten la gestión de la selección y aceptación de los alumnos. "
- Registros de inscripción y reinscripción.
- Comunicados oficiales para comunicar periodos de inscripción y reinscripción.
- Evidencia de comunicación establecida con instancia correspondientes para el ingreso de alumno a nómina y recursos necesarios.
- Número de dictámenes de aptitud médico-laboral de los aspirantes, reaceptados y reincorporación a cursos de especialización.
- Expedientes de alumnos.
- Documento de dictamen de baja de alumnos de pregrado y posgrado
- Comunicación con instancias correspondientes para el trámite de baja de alumnos de pregrado y posgrado.

Seguimiento a actividades

- Reporte de acciones realizadas para la comunicación y promoción para la comprensión de estándares de atención médica.
- Reportes de supervisión de alumnos respecto al cumplimiento de normas, procedimientos y códigos en materia de educación en salud.
- Reporte de resultados y acciones con relación a los indicadores de capacitación.
- Reporte supervisión de cursos de pregrado, posgrado, técnicos y de enfermería.



- Informe del análisis de resultados de evaluación de los estudiantes al finalizar el ciclo académico.
- Informes de seguimiento a cursos de pregrado, posgrado, técnicos y de enfermería.
- Reportes de supervisión de acciones educativas.
- Reporte del análisis del impacto de las intervenciones educativas bajo su responsabilidad
- Documento que soporta la evidencia de acciones para la mejora continua.
- Reportes de supervisión de las escuelas de enfermería.
- Copias de documentos oficiales presentados a las instancias correspondientes solicitando la apertura, transformación o cierre de unidades de información del Sistema Bibliotecario del IMSS.
- Comunicados oficiales que respalde la gestión realizada ante las instancias, incluyendo cartas, correos electrónicos u otros documentos que evidencien la comunicación con las autoridades responsables.

Evaluación educativa

- Resultados de evaluaciones de desempeño individual para el gestor, su equipo y los docentes, con retroalimentación específica sobre aspectos clave relacionados con la calidad educativa.
- Reporte semestral o anual sobre avances y resultados de su área de responsabilidad.
- Reporte de docentes calificados y reporte de profesionalización de los docentes.
- Reporte de impacto y efectividad (con listado de áreas de oportunidad) de las acciones de educación en salud.
- Plan de acciones correctivas y preventivas de los procedimientos y prácticas educativas implementados.
- Documento que soporta la evidencia de acciones para la mejora continua.

Vinculación educativa

- Minuta, convenio y/o acuerdos con instancias educativas internas y/o externas.
- Convenios establecidos con instancias educativas.
- Opiniones técnicas emitidas.
- Convenios de colaboración académica, científica y cultural con instituciones educativas.
- Documentos que soportan la comunicación con instituciones educativas como: correos electrónicos, minutas de trabajo, etcétera.





- Notificaciones enviadas a instituciones educativas relacionadas con el vencimiento de convenios.
- Minutas de reuniones establecidas con la representación sindical.
- Comunicados establecidos con la jefatura de servicio o la representación sindical.

La evaluación de la competencia de gestión educativa mediante evidencias de desempeño es esencial debido su naturaleza práctica y dinámica, tomando en cuenta que la labor del gestor educativo implica que tome decisiones e implemente acciones en situaciones reales y dinámicas. Una evaluación de desempeño proporciona una visión más auténtica de cómo aborda y resuelve los desafíos específicos asociados a sus funciones y a su ámbito de desempeño.

También, se puede observar directamente cómo el gestor educativo utiliza sus habilidades para liderar equipos, gestionar recursos, comunicarse efectivamente y resolver problemas, lo cual es fundamental en entornos educativos dinámicos como los institucionales.

En consecuencia, la retroalimentación derivada de esta evaluación integral, basada en la evidencia tanto del producto como del desempeño, proporcionará a los gestores educativos valiosos conocimientos sobre sus fortalezas y áreas de mejora. Esto alimentará un proceso continuo de desarrollo profesional que impactará directamente en la mejora y sostenibilidad de la calidad educativa.

¿Cómo se llevará a cabo la evaluación de desempeño para los docentes y para los gestores educativos?

Evaluación de 360°

La evaluación de desempeño que se realizará tanto para la competencia de práctica educativa como de gestión educativa debe basarse en la observación de comportamientos, considerando los criterios de desempeño establecidos en los perfiles referenciales correspondientes.

Para evaluar el comportamiento del personal docente existen diversos métodos de evaluación, de los cuales destaca la evaluación 360°, ya que es una herramienta que permite a la persona que se evalúa ser evaluado por diferentes agentes de su entorno, como son: jefe, pares, colaboradores y clientes o usuarios.

En este método la evaluación es clara y sencilla, pues cada uno de los agentes que participan en ella valoran el comportamiento del docente o del gestor educativo mediante una serie de ítems o factores que son definidos a partir de

los criterios de desempeño establecidos en los perfiles de competencia, los cuales fueron desarrollados con la consigna de poder ser observables en el desarrollo diario de su práctica profesional, de manera que proporciona al evaluado diferentes perspectivas al respecto.

La trascendencia de esta metodología es que contempla diversos niveles de interacción involucrados en la práctica educativa y en la gestión educativa (de acuerdo con el sujeto de evaluación), les permite a ambos visualizar la evaluación como un proceso de crecimiento personal y no sólo de cumplimiento de metas. Este principio puede explicarse mediante la “ventana” de Johari, herramienta que se utiliza para analizar el grado de confianza y de retroalimentación que se emplean en las relaciones interpersonales:



Figura 4. Fuente: (Verderber & Verderber, 2005)

De acuerdo con (Verderber & Verderber, 2005), existen cuatro paneles o cuadrantes, de los cuales el primero se denomina “abierto”, en éste se encuentra la información personal que tanto el sujeto de evaluación (docente o gestor educativo) como sus compañeros, alumnos o subordinados y jefes conocen y saben de él, en el segundo cuadrante llamado “secreto” está la información personal que sólo el sujeto de evaluación conoce de su actuación y que el resto de los agentes involucrados en la evaluación ignoran, en el tercer cuadrante es



denominado “ciego” porque contiene información que los demás agentes de evaluación conocen del sujeto de evaluación, pero dicha información no es consciente para él, es decir, muestra lo que el sujeto de evaluación ignora de su desempeño percibido por los demás. Finalmente, en el cuarto cuadrante es el “desconocido”, en él se integra la información acerca del sujeto de evaluación, que tanto él como los demás desconocen, se sabe que hay información desconocida porque periódicamente es descubierta por el docente o por el gestor educativo con cada evaluación periódica y con el análisis profundo y personal que se hace de sus resultados a lo largo del tiempo.

La relevancia de esta perspectiva, especialmente en el contexto de la evaluación 360°, radica en su capacidad para ofrecer al sujeto de evaluación una visión objetiva y libre de sesgos sobre su nivel de desempeño. Esto se logra al considerar las percepciones de sus compañeros, alumnos o subordinados y superiores, quienes aportan distintas perspectivas para triangular la información. El resultado es una evaluación que no solo es integral, sino también equilibrada, precisa y justa en relación con su comportamiento y las competencias profesionales docentes y de gestión educativa evaluadas. Este equilibrio se alcanza mediante ponderaciones asignadas estratégicamente a cada uno de los agentes de evaluación, cuya integración culmina en un resultado final compuesto de la siguiente manera:

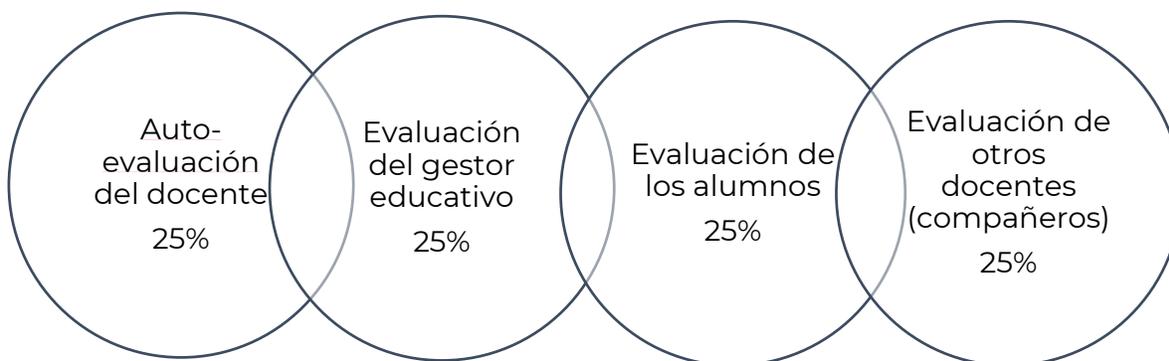


Figura 5. Agentes para la evaluación del **desempeño docente** mediante el método de Feedback de 360° y porcentajes.

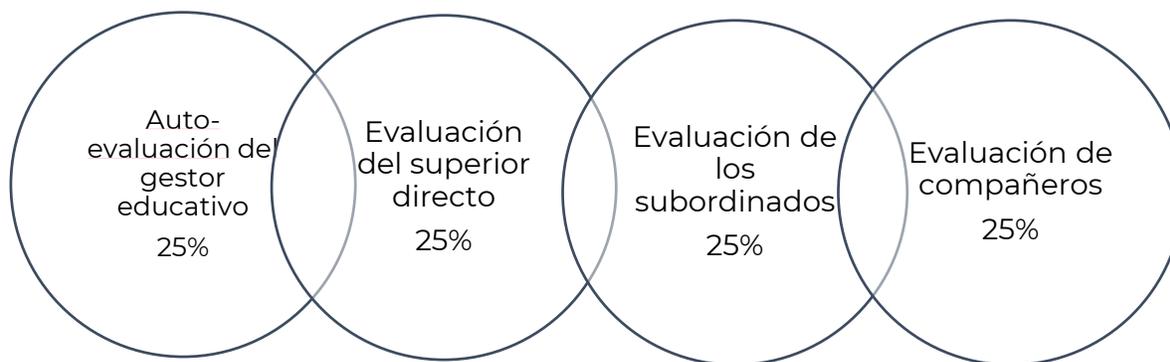


Figura 6. Agentes de para la evaluación del desempeño del **gestor educativo** mediante el método de Feedback de 360° y porcentajes.

Así, se garantiza que la percepción de cada agente de evaluación no sea subestimada, ya que todos tienen un valor equitativo del 25% del total. Esta distribución asegura que la información proporcionada por cada evaluador contribuya de manera significativa, permitiendo que sus aportes se integren de manera completa y equilibrada en la evaluación global del desempeño docente o del gestor educativo.

Además, la elección de la evaluación de 360° refleja nuestro compromiso con un proceso integral que aborda diversas facetas del desempeño docente, al evaluar conjuntamente el conocimiento, las habilidades, las actitudes en un determinado contexto, aspectos considerados esenciales en la práctica educativa y en la gestión educativa.

En resumen, la evaluación de 360° proporciona una visión exhaustiva que permite examinar de manera completa el impacto real de la actividad docente o del gestor educativo en el logro de los resultados de aprendizaje y la mejora continua de su desempeño. Además, constituye una guía valiosa para la toma de decisiones, ya sea para reconocer prácticas destacadas o diseñar programas de capacitación enfocados en el desarrollo profesional de los evaluados. En este contexto, cobra aún mayor relevancia, ya que los evaluadores y los propios docentes y gestores educativos se convierten en corresponsables de la calidad educativa al participar activamente en el proceso de evaluación.



Diseño de instrumentos de evaluación

Con el fin de determinar si los productos o el desempeño cumplen con los criterios de calidad establecidos en cada subcompetencia, se han diseñado instrumentos de evaluación específicos para cada una de ellas.

En este proceso, cada elemento de la subcompetencia se ha definido como una dimensión de evaluación, mientras que, para explorar cada criterio de desempeño se elaboran ítems, ya sea para una lista de cotejo o para la creación de una escala estimativa, según el tipo de instrumento elegido para la evaluación.

Estos instrumentos de evaluación han sido elaborados por personal del Área de Evaluación Educativa, garantizando su adhesión a los estándares establecidos para su desarrollo, y asegurando así su alineación con las competencias a evaluar.

Validación de instrumentos

Los instrumentos de evaluación desarrollados fueron sometidos a una validación de contenido mediante el juicio de expertos. Estos expertos desempeñaron un papel crucial al evaluar si los instrumentos realmente miden de manera efectiva aquello para lo cual fueron diseñados. El proceso de validación siguió el siguiente procedimiento:

1. En un primer momento se utilizó el método de agregados individuales a fin de que cada experto diera a conocer por su cuenta sus opiniones respecto al instrumento, para ello, la evaluación fue cargada en el sistema local del área de evaluación con el objetivo de simplificar la recopilación de evidencias y agilizar el procesamiento de las observaciones a ser realizadas por los expertos. Este sistema fue configurado específicamente para la validación.



2. Se elaboró la guía de validación para expertos, un recurso didáctico exhaustivo que aborda diversos aspectos cruciales del proceso. En esta guía, se presenta detalladamente el perfil de la competencia a validar, sirviendo como referente de aquello que se espera del desempeño de un docente. Asimismo, se detalla cómo se llevará a cabo el proceso de evaluación de competencias de los docentes, las características específicas de cada instrumento y los criterios establecidos para su validación, entre ellos la suficiencia, claridad, congruencia, pertinencia y relevancia. Adicionalmente, la guía proporciona información detallada sobre el funcionamiento del sistema de evaluación, asegurando que los expertos comprendan cómo interactuar con el sistema, de qué manera pueden dar a conocer sus comentarios y observaciones al respecto.
3. Se identificaron los expertos que pudieran participar en el proceso de validación. La identificación se realizó tomando en consideración los criterios antes expuestos, y los datos que nos proporciona el Censo Docente Institucional respecto al nivel de estudios que acreditan en Educación y el nivel obtenido en su calificación curricular. Se eligieron preferentemente docentes calificados en un nivel de consolidado o referencia y aquellos que tuvieran una maestría o un doctorado en educación.
4. Se enviaron invitaciones de participación a los expertos seleccionados.
5. Los expertos que aceptaron la invitación recibieron la URL de acceso al sistema de evaluación a través de correo electrónico, junto con la guía detallada de validación. Asimismo, se proporcionó información precisa sobre el periodo durante el cual el instrumento estaría disponible para su validación.
6. Al concluir el periodo de validación, se procede a revisar los comentarios proporcionados por los expertos. Estos comentarios son procesados y sistematizados en una base de datos para facilitar su posterior discusión. Se utiliza el método de **consenso grupal**, convocando a profesores de los Centros de Investigación Educativa y Formación Docente (CIEFD) para



deliberar sobre las observaciones y llegar a acuerdos colectivos alineados al contexto institucional.

7. En conjunto con profesores de los CIEFD, ya sea mediante reuniones presenciales o en línea, se evalúa la pertinencia de cada observación realizada por los expertos y se toman decisiones respecto a cada ítem del instrumento. Esto incluye la consideración de modificaciones o eliminaciones cuando sea necesario, así como la creación de nuevos ítems en casos donde se haya expresado que los existentes no son suficientes para obtener evidencias sobre el criterio de desempeño evaluado. Este proceso garantiza una revisión exhaustiva y una toma de decisiones fundamentada, contribuyendo a la calidad de los instrumentos de evaluación.
8. Después de realizar las modificaciones necesarias, los instrumentos son preparados para su inclusión en el sistema de evaluación institucional. Esto permite llevar a cabo las pruebas piloto correspondientes, asegurando la eficacia y validez de los instrumentos antes de su implementación completa.

4. Valoración en el sistema de evaluación

Retomando el proceso de evaluación de competencias, para comparar las evidencias con el perfil referencial de competencia establecido, en el caso de las competencias de planeación, evaluación, innovación e investigación en educación y humanidades en salud, que se evalúan mediante evidencia de producto, se solicitará a los docentes que suban el producto a evaluar al sistema de evaluación institucional. Esta acción tiene como objetivo permitir que el producto sea evaluado por los agentes de evaluación seleccionados, quienes llevarán a cabo esta tarea utilizando los instrumentos de evaluación diseñados.

De esta manera, se garantiza la existencia de un respaldo documental en formato electrónico que comprende tanto los productos evaluados como los resultados del proceso de evaluación. Este enfoque respalda la transparencia y la trazabilidad del proceso, facilitando además la revisión y análisis de los resultados con el fin de informar de manera integral y precisa sobre el desempeño y logros de los docentes en relación con las competencias establecidas.

En el caso de las subcompetencias relacionadas con la práctica educativa y gestión educativa cuya evaluación se realizará mediante evidencias de desempeño, estas serán recopiladas mediante la técnica de evaluación de 360° previamente descrita en el sistema de evaluación de competencias docentes en línea.





5. Toma de decisiones ¿Domina la competencia?

Una vez que el producto entregado por el docente es evaluado por el agente evaluador asignado mediante la lista de cotejo diseñada con dicho propósito en el sistema evaluación institucional, se determinará con los resultados si el docente es competente, no competente o si aún la competencia se encuentra en desarrollo.

En el caso de las subcompetencias que se evalúen por desempeño, este proceso se llevará a cabo de manera automática por el sistema a través del reporte que proporcione el sistema como producto de las opiniones emitidas por los agentes de evaluación antes expuestos tanto para docentes como para gestores educativos.

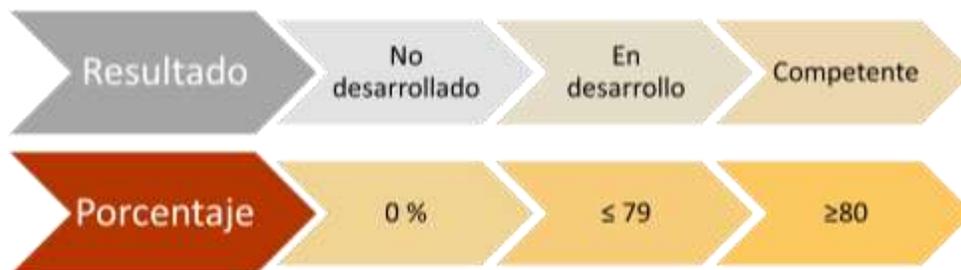
Los resultados de la evaluación se expresarán en porcentaje para proporcionar una medida cuantitativa que refleje el nivel de desarrollo de la competencia del evaluado, en relación con los criterios establecidos. Este enfoque permite una representación numérica clara y fácil de interpretar, que facilita la comunicación y la comprensión de los resultados.

Los **criterios** para determinar el nivel de desarrollo de una competencia son:

0% - No desarrollada: Este extremo del espectro indica que la competencia evaluada no ha sido demostrada en absoluto. Un porcentaje del 0% señala que no se observaron evidencias de la competencia en el producto o desempeño evaluado.

Menos de 79% - En desarrollo: Este rango refleja un nivel intermedio de desarrollo. Un porcentaje inferior a 79% sugiere que se han identificado elementos de la competencia, pero aún hay áreas que requieren mejoras o mayor fortalecimiento.

80% a 100% - Competente: Este rango indica que la competencia ha sido demostrada de manera satisfactoria. Un porcentaje entre 80% y 100% sugiere que se han alcanzado los estándares establecidos y que el evaluado ha demostrado un amplio dominio en la competencia evaluada.





Se optó por considerar como competente al evaluado a partir de que cumple el 80% de los desempeños esperados dado que se consideró que es:

Un nivel de suficiencia sólido, establecido en el 80%, sugiere que el evaluado ha demostrado un nivel alto de dominio en la competencia evaluada. Esta elección refleja la idea de que, para ser considerado competente, no solo se busca cumplir con los requisitos mínimos, sino alcanzar un rendimiento sustancialmente alto y consistente. Establecer este umbral más elevado comunica la expectativa de que el evaluado no solo es capaz de ejecutar las tareas asociadas con la competencia, sino que lo hace con un nivel de destreza y eficacia que indica un rendimiento de calidad. De esta manera, se fomenta la aspiración a la excelencia y se destaca el compromiso con la fiabilidad y la validez de la evaluación al reducir la probabilidad de que los resultados sean influenciados por factores aleatorios o inconsistencias en la medición.

Es importante reconocer que no existe un umbral único que se aplique universalmente. La elección del umbral debe considerar cuidadosamente los objetivos de la evaluación, el contexto específico y la interpretación que se le da a los porcentajes en relación con las expectativas de competencia y desempeño.

En ambos casos, ya sea mediante la evaluación por producto o por desempeño, el sistema deja claro los elementos de competencia en los que el sujeto de evaluación resultó o no competente. Esta información le será dada a conocer al evaluado a fin de que conozca los aspectos que domina y aquellos que requiere fortalecer.

También servirá para que el equipo de Evaluación educativa determine si es posible de acuerdo con los resultados emitir una constancia en la que se reconozca que el docente es competente en la subcompetencia que se le ha evaluado.

Si el grupo determina que el docente es competente, se elabora y otorga el documento que avala que el docente posee la subcompetencia correspondiente y se pone a disposición del docente en el sistema de evaluación para que sea descargada.



6. Proponer acciones de capacitación

Adicionalmente para aquellos docentes que su competencia aun esté en desarrollo, se emitirá el sistema un dictamen con las fortalezas y áreas de oportunidad, el cual será de utilidad para orientar los programas de capacitación a los que debería asistir para fortalecer su desempeño.



Bibliografía

- Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina A.C. (AMFEM). (2011). *Perfil por competencias docentes del profesor de medicina*. Ciudad de México: AMFEM.
- Ayala, F. (2008). *El modelo de formación por competencias*. Obtenido de https://practicadocente.weebly.com/uploads/5/2/5/7/5257083/evaluacion_en_la_formacion_por_competencias_tipo_de_evidenci.pdf
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*(19), 13-50.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*(1), 8-14.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, Á. (2002). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- CONOCER. (2017). *Guía técnica desarrollo del elemento de competencia: sistema normalizado de competencia laboral*. Obtenido de Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral: https://www.oas.org/udse/cd_trabajo/ingles/6-Gu%EDa%20dllo.competencia.pdf
- Estevan, R. M., & Vilma, M. S. (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Octaedro.
- Fletcher, S. (1997). *Nuevas formas de evaluación y certificación en: Competencia Laboral. Antología de Lecturas*. México: CONOCER.
- Irigoin, M., & Vargas, F. (2002). *Competencia laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: CINTERFOR/OIT/OPS.
- Jiménez, B. (1996). Los formadores. *Educar*(20), 13-27.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Mas, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4021101.pdf>



- Mas, Ó., & Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.
- Mas, Ó., & Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Merlens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTENFOR/OIT.
- Miller, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), s63-s67. Obtenido de <https://winbev.pbworks.com/f/Assessment.pdf>
- Minerva, N., Rivera, N., & Blanco, F. (2003). Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior. *Educación Médica Superior*, 17(3), 57-69. Obtenido de Educación Médica Superior: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000300004&lng=es&tlng=es.
- OIT. (1993). *Formación profesional. Glosario de términos escogidos*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo CINTEFOR. Obtenido de Organización Internacional del Trabajo, Ginebra: Cinterfor.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Ramírez, L. M., Villarejo, C. I., & Martínez, C. E. (2018). *Guía Metodológica para la elaboración de Mapas Funcionales, Normas de Competencia Laboral y Perfiles Ocupacionales*. Bogotá: Función Pública del Gobierno de Colombia. Obtenido de <https://www.esap.edu.co/portal/index.php/Descargas/966/modulos-virtuales/39695/guia-metodologica.pdf>
- Ramírez, M., & Rocha, M. M. (2006). *Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México: Trillas.
- Ruiz, C., Mas, Ó., Tejada, J., & Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 115-132.
- Ruiz, M., Jaraba, J. B., & Romero, L. (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. *Psicología desde el Caribe*(16), 64-91.
- SENA. (2002). *Manual para diseñar estructuras curriculares y módulos de formación para el desarrollo de competencias en la formación profesional integral*. Bogotá: Servicio Nacional de Aprendizaje.





- SENA. (2003). *Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral*. Bogotá: SENA.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tejada, J., & Ruíz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-37.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*(56), 20-30.
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 731-745. Obtenido de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ca2ac6fc-9192-4f08-bc8e-70d624012cbd/re35429-pdf.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Tuning Educational Structures in Europe. (2008). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities contribution to the Bologna Process*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Valcárcel, M. (17 de noviembre de 2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea*. Obtenido de Universidad de Extremadura: <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioyanalisis/varcarcel1.pdf>
- Vargas, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Bogotá: CINTENFOR/OIT.
- Veracruzana, U. (s.f.). *Manual de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque de competencias profesionales para la licenciatura de médico cirujano*. Obtenido de Universidad Veracruzana, México: https://lienzos.uv.mx/Uploads/resources/Manua-de-Evaluaci%C3%B3n-Version2_9ab0.pdf
- Verderber, R., & Verderber, K. (2005). *¡Comunícate!* México: Thomson.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zayas, P. (2002). *Concepción técnico-metodológica sobre la selección de personal*. La Habana: Universidad de la Habana.

