



Revista de la Facultad de Medicina

ISSN: 2357-3848

ISSN: 0120-0011

Universidad Nacional de Colombia

Ángel-Macías, Mauricio Alberto; Ruiz-Díaz, Paola; Rojas-Soto, Edgar  
Propuesta de competencias profesionales para docentes de programas de salud en educación superior  
Revista de la Facultad de Medicina, vol. 65, núm. 4, 2017, Octubre-Diciembre, pp. 595-600  
Universidad Nacional de Colombia

DOI: 10.15446/revfacmed.v65n4.58620

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576364414009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

## INVESTIGACIÓN ORIGINAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n4.58620>

# Propuesta de competencias profesionales para docentes de programas de salud en educación superior

*Professional skills training proposal for professors of health programs*

Recibido: 24/06/2016. Aceptado: 10/08/2016.

Mauricio Alberto Ángel-Macías<sup>1</sup> • Paola Ruiz-Díaz<sup>2</sup> • Edgar Rojas-Soto<sup>3</sup><sup>1</sup> Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá - Facultad de Medicina - Departamento de Medicina Alternativa - Bogotá D.C. - Colombia.<sup>2</sup> Universidad Antonio Nariño - Sede Circunvalar - Facultad de Medicina - Bogotá - Colombia.<sup>3</sup> Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá - Facultad de Medicina - Departamento de Pediatría - Bogotá - Colombia.

Correspondencia: Mauricio Alberto Ángel-Macías. Departamento de Medicina Alternativa, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia. Carrera 30 No. 45-03, edificio 471, oficina 402. Teléfono +57 1 3165000, ext.: 15148. Bogotá D.C. Colombia. Correo electrónico: [maangelm@unal.edu.co](mailto:maangelm@unal.edu.co).

## | Resumen |

**Introducción.** Los profesores son reconocidos como parte fundamental de la ejecución del currículo y, por ende, como protagonistas de la calidad educativa.

**Objetivos.** Construir un modelo de competencias profesionales para los docentes de programas de salud en educación superior que permita identificar las necesidades de formación de los profesores y, de esta manera, optimizar el proceso educativo de los estudiantes.

**Materiales y métodos.** Se realizó una investigación cualitativa en la que se hizo una revisión de la bibliografía y se aplicaron unas entrevistas a profesionales médicos que se desempeñaban como docentes de un programa de posgrado en salud; se tuvo como criterio único de inclusión la aceptación del consentimiento informado. Se realizó triangulación de fuentes para garantizar la validez y confiabilidad.

**Resultados.** A partir de la revisión de la bibliografía, se construyeron cuatro ejes de análisis para las entrevistas, se caracterizó al grupo de docentes del programa académico y se estudiaron las respuestas obtenidas. Luego, se construyó un modelo de competencias para profesores que se puede extrapolar a cualquier programa de formación en salud en educación superior con características similares a la del programa investigado.

**Conclusiones.** Este estudio pone de manifiesto la necesidad urgente de generar espacios de formación docente en pedagogía, didáctica y evaluación, por lo que propone un modelo que contempla competencias cognitivas, metodológicas, sociales y personales.

**Palabras clave:** Docentes; Educación superior; Educación en salud; Competencia profesional (DeCS).

## | Abstract |

**Introduction:** Professors are recognized as a fundamental part for the execution of the curriculum and, therefore, as protagonists of educational quality.

**Objectives:** To propose a professional skills model for professors of health programs to identify their training needs and optimize the educational process of students.

**Materials and methods:** Qualitative research in which a review of the literature was made and interviews were applied to medical professionals who worked as professors of a graduate health program. Signing an informed consent was the only inclusion criterion. Triangulation of sources was used to guarantee validity and reliability.

**Results:** Based on the literature review, four axes of analysis were established for the interviews. The group of professors was characterized and all the responses were studied. Then, a skills model was created, which can be extrapolated to any health education program in higher education with similar characteristics to the investigated program.

**Conclusions:** This study shows the urgent need for creating training spaces in pedagogy, didactics and evaluation. In consequence, a model that includes cognitive, methodological, social and personal skills is proposed.

**Keywords:** Faculty; Health Education; Graduate Education; Professional Competence (MeSH).

Ángel-Macías MA, Ruiz-Díaz P, Rojas-Soto E. [Proposal for professional skills for teachers in health programs in Higher Education]. Rev. Fac. Med. 2017;65(4):595-600. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n4.58620>.

Ángel-Macías MA, Ruiz-Díaz P, Rojas-Soto E. Propuesta de competencias profesionales para docentes de programas de salud en educación superior. Rev. Fac. Med. 2017;65(4):595-600. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n4.58620>.

## Introducción

Estudios realizados por organizaciones internacionales han establecido que los docentes juegan un papel muy importante en la calidad

educativa, lo cual no solo influye en los resultados académicos de los estudiantes, sino también en la equidad educativa de los sistemas (1).

Es lamentable que en educación superior la docencia se ejerza, por lo general, sin una preparación adecuada en pedagogía, creyendo que un título profesional o de posgrado en cualquier campo es suficiente para ser profesor. Si bien es claro que no se puede aceptar un docente de educación superior sin formación en el área específica disciplinar, esto no significa que se deba minimizar la formación pedagógica, la cual es crucial para llevar a buen término el currículo (2). A esta realidad se suma que quienes se desempeñan como docentes en el área de la salud realizan labores empíricas de enseñanza, basándose en construcciones propias, en su experiencia o en modelos aprendidos de sus propios maestros. Esta situación deja de manifiesto el olvido de que la docencia universitaria es otra profesión.

Es necesario traer a consideración lo planteado por Freidson (3), quien establece que para definir una profesión se toman varios aspectos como el manejo de un cuerpo complejo de conocimientos y habilidades que se adquieren en un periodo de formación, la posibilidad de generar organizaciones con reconocimiento legal y capacidad de regulación frente a todo lo relacionado con su práctica y la existencia de un código ético que funciona bajo un conjunto de valores. De esta manera, la profesión debe ser un estado permanente de desarrollo y de análisis “despierto” de la práctica, que incluye debates sobre las condiciones internas y externas en las que se pretende desarrollar (4).

Popkewitz (5) plantea que el verdadero docente universitario es aquel que genera conocimiento desde la academia basándose en la investigación pedagógica, para lo cual debe ser crítico de la práctica y generar conocimiento desde ella; todo lo anterior con el fin de hacerla crecer, mejorar y generar impacto social. Los docentes que no cumplen con estos criterios pueden ser considerados simplemente técnicos que aplican políticas públicas generadas por otros.

Bajo este contexto, es posible afirmar que el perfil del docente universitario actual no es acorde al de un académico investigador del quehacer pedagógico y que muchos son profesores accidentales que ejercen de forma improvisada y están convencidos que solo basta saber de un tema para poder enseñarlo (6).

Más allá de la práctica en el aula, el sistema educativo universitario está en iguales o peores condiciones, ya que algunos de los que se encuentran en cargos directivos han sido introducidos en la labor académica de la misma forma, es decir, sin ninguna formación pedagógica. A esto se suma que en la universidad actual se da un valor desproporcionado al perfil de investigador, sin importar las cualidades docentes (7).

Una forma de contribuir a la solución de esta problemática es a través de la construcción de un modelo de competencias profesionales docentes, lo cual puede invitar a una reflexión interesante acerca de la profesionalización docente y hacer tangible el perfil que debe cumplir un profesional que pretenda ser profesor de cualquier área de conocimiento (8).

Es evidente que *competencia* es un término polisémico y difícil de entender; el cual es necesario abordar de forma integral y con una mirada hacia la historia, la política y la semántica para comprenderlo; sin embargo, entenderlo como complejo y vincular su utilidad en la acción es lo que al final hará ventajoso su uso en el discurso educativo (9).

Son varias las clasificaciones de competencias en educación existentes. Para esta investigación se tomaron las siguientes:

*Competencias básicas:* se desarrollan al inicio de la escolaridad, pero continúan nutriéndose a cada momento (10); todas las personas deben tenerlas desarrolladas en mayor o menor grado (11).

*Competencias genéricas:* corresponden a las habilidades, los conocimientos y las actitudes generales necesarias para un accionar adecuado en diferentes actúares o profesiones (10).

*Competencias específicas:* son necesarias para realizar labores definidas, puntuales y propias de un desempeño profesional; definen una profesión y las diferencian entre sí, y corresponden a las competencias profesionales (10).

*Competencias ciudadanas:* comprenden todas las formas de conocimiento necesarias para preparar a una persona de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional; con ellas, el individuo logra comprender su entorno social, integrándose en él, haciendo una mirada crítica y comprometiéndose desde su formación a mejorarla (11).

En esta investigación se pretendió construir un modelo de competencias específicas o profesionales docentes en salud, ya que son las que definen la docencia como profesión e implican una serie de características específicas en el desempeño del profesor.

## Materiales y métodos

Se realizó una investigación cualitativa que utilizó una revisión de la bibliografía y la aplicación de entrevistas semiestructuradas. El estudio se realizó en cuatro fases: 1) revisión de la bibliografía sobre las competencias profesionales docentes para establecer las categorías fundamentales sobre las cuales se construiría el instrumento de la entrevista; 2) elaboración del instrumento de entrevistas semiestructuradas a través de dos partes: la primera realizando una caracterización sociodemográfica general de los entrevistados y la segunda indagando sobre sus percepciones frente a las competencias docentes, luego el instrumento fue sometido a revisión por un grupo de pares quienes certificaron la comprensividad del lenguaje; 3) aplicación del instrumento y, una vez recolectada la información, análisis teniendo como base las categorías preestablecidas y adicionando nuevas emergentes, y 4) construcción de la propuesta de competencias con fundamento en lo encontrado en las dos fases anteriores.

Se entrevistaron a los profesionales médicos que en el momento se desempeñaban como docentes de un programa de posgrado en salud en educación superior, la Maestría en Medicina Alternativa de la Universidad Nacional de Colombia, en específico en la línea de Medicina Tradicional China y Acupuntura, teniendo como criterio único de inclusión la aceptación del consentimiento informado. Para la validez y confiabilidad de la investigación se realizó triangulación de fuentes.

## Resultados

En la revisión de la bibliografía se encontraron diferentes propuestas de competencias profesionales docentes específicas que se presentan a continuación.

Las dos primeras plantean diez grandes competencias que debe tener un docente para ejercer de forma apropiada su profesión; los aspectos propuestos son muy similares entre ellos. Perrenoud (12) establece las siguientes: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; participar en la gestión de la escuela; trabajar en equipo; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y organizar la propia formación continua. Por otra parte, Zabalza (13) propone: planificar el proceso de enseñanza-

aprendizaje; seleccionar y preparar contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas; manejar las nuevas tecnologías; diseñar la metodología; organizar las actividades; comunicarse y relacionarse con los estudiantes; tutorizar; evaluar; reflexionar sobre la enseñanza; identificarse con la institución, y trabajar en equipo.

Por otra parte, en el 2004, el gobierno de Québec propuso las competencias profesionales para la formación docente con el objeto de mejorar la calidad y éxito escolar de los estudiantes y contribuir a que el perfil del docente se dirija hacia la profesionalización. En este sentido, se propusieron cuatro categorías de competencias: los fundamentos de la profesionalización docente, el acto educativo, el contexto social y cultural y la identidad profesional (14).

Luego, en el 2006, en la comunidad de Andalucía se clasificaron las competencias que deberían tener los profesores de educación infantil en tres categorías: cognitivas o del saber, que son los conocimientos psicológicos, pedagógicos y sociales en cuanto al desarrollo de la infancia; procedimentales o del saber hacer, que están asociadas con organizar, planificar y realizar acciones pedagógicas, y actitudinales o del saber ser, que se relacionan con motivación por la docencia (15).

A continuación, en el 2007, el proyecto Tuning América Latina analizó diversos aspectos relacionados con la educación, entre ellos las competencias genéricas y específicas para la formación de los profesores, encontrando dentro de las más valoradas en el segundo grupo las siguientes: dominio de los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad; desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos; reflexión sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo; dominio de la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas, y creación y evaluación de ambientes favorables para el aprendizaje según contextos (16).

Para esta investigación se tomó como punto de partida la propuesta planteada en la tesis doctoral elaborada por Jofré-Araya (17) y se realizaron ajustes y complementos acordes con lo encontrado en la revisión de la bibliografía. Se establecieron entonces cuatro grupos de competencias profesionales docentes, tal como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Propuesta de competencias profesionales docentes.

Competencia cognitiva	Competencia metodológica
Corresponde a la capacidad del profesor de acercar al estudiante al conocimiento utilizando un discurso pedagógico que logre inclusión en el aula. Se fundamenta en el saber pedagógico y en su aplicación en la resolución de problemas del aula (12,18-21).	Se enmarca en dos componentes: el acercamiento del conocimiento específico del profesor a la realidad de cada estudiante y el fortalecimiento de la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto hace que los saberes pedagógicos se apliquen en una situación práctica (13,14, 22-24).
Competencia social	Competencia personal
El profesor reconoce su contexto y se hace parte de la comunidad académica, comprendiendo que es un sujeto más en el proceso académico que contribuye al logro de un fin educativo común (15,25,26).	Está asociada al profesionalismo y a la actuación ética con todos los miembros de la comunidad académica. El profesor actúa de forma equitativa y es responsable de su proceder, respetando los límites de las relaciones (8,25,27).

Fuente: Elaboración propia.

Estas competencias, en conjunto, crean un perfil docente con una serie de conocimientos, prácticas y actitudes mínimas necesarias para desempeñarse en cualquier ambiente académico.

Una vez definidos estos cuatro grupos, se diseñaron y aplicaron las entrevistas, previo consentimiento informado, con el propósito de establecer los aspectos que deben desarrollarse en cada competencia.

En el estudio participaron seis profesores, su edad mínima fue de 31 años y la máxima de 55 años, con un promedio de 42 años; la distribución por género fue homogénea: tres hombres y tres mujeres. En cuanto al nivel de educación, todos tenían titulación de médico en pregrado y formación posgradual disciplinar. En relación con la formación pedagógica, se encontró que el 50% tenía educación no formal, como cursos o diplomados en el área; ninguno reportó educación formal en pedagogía o educación y la experiencia docente osciló entre 6 meses y 12 años.

Las entrevistas fueron analizadas línea a línea teniendo en cuenta categorías predefinidas con base en la revisión previa de la literatura y otras nuevas emergentes.

Para la categoría de competencia cognitiva, se realizaron preguntas sobre las condiciones necesarias en el docente relacionadas con conocimientos en pedagogía, como el conocimiento del currículo, del proceso enseñanza-aprendizaje y de los contenidos a desarrollar. Con respecto al currículo, la totalidad de los profesores lo asociaron con el plan de estudios, describiendo los temas a enseñar y el orden lógico de su secuencia como el aspecto más importante; dos de ellos enfatizaron la necesidad de las horas de práctica asistencial para “crear currículos basados en la experiencia”.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, dos profesores manifestaron la necesidad de entender la disciplina para poder enseñarla, tres la importancia de las habilidades comunicativas por parte del profesor y dos el requisito de haber ejercido; un profesor argumentó que en este proceso se deben manejar varias estrategias pedagógicas para poder enfrentar mejor los retos del aula y otro respondió esta pregunta haciendo referencia a cualidades personales necesarias en el docente para asumir la relación con el estudiante.

Con respecto a los contenidos, los profesores tienen diversos puntos de vista: para tres de ellos los conocimientos sólidos en el área específica son los más importantes, mientras que otros dos proponen que los contenidos deben ser coincidentes con aquellos de otras instituciones con el fin de estandarizar. En general, los profesores se dedicaron a definir cuáles debían ser los contenidos específicos y solo uno habló de la necesidad de experiencia académica y formación práctica del docente para acercarse de forma adecuada a los contenidos.

Para la categoría de competencia metodológica, se realizaron preguntas sobre las actividades a desarrollar para la implementación del currículo, las estrategias didácticas y la evaluación. En general, los profesores asocian las didácticas con espacios de práctica y herramientas específicas para la teoría; tres de ellos hicieron énfasis en la necesidad de utilizar herramientas virtuales en la práctica de la docencia y dos explicitaron la necesidad de la formación profesional docente.

En cuanto a las actividades para el desarrollo del currículo, de acuerdo con las respuestas obtenidas, se deben utilizar herramientas que ayuden a cumplir con la meta educativa, es decir con los objetivos. La mitad de los docentes piensa que deben ser estrategias claves que sean asertivas y faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje y sugiere que estas actividades sean creativas, que fomenten la investigación y que no sean “copiables” entre compañeros; para dos de ellos estas deben ser flexibles y pertinentes.

Con respecto a las competencias que debe tener un docente en cuanto a la evaluación, cinco de ellos piensan que es necesario conocer las competencias que debió adquirir el estudiante durante su proceso educativo para poder hacer una evaluación coherente, cuatro plantearon que los profesores deben conocer más instrumentos de evaluación para poder utilizarlos en la práctica y solo uno reconoció la necesidad de hacer evaluación formativa de los estudiantes y de diferenciar la evaluación de la práctica y la teoría.

Para la categoría de la competencia social, se preguntó acerca de las necesidades docentes para una adecuada comunicación con los estudiantes y sobre cómo motivar el proceso de aprendizaje y fomentar el trabajo en equipo. Respecto a la comunicación con los estudiantes, dos de los profesores expresaron cualidades necesarias para establecer un ambiente respetuoso, amable y con capacidad de escucha; uno expresó la necesidad de la competencia comunicativa sin ahondar en ella, y otro planteó la importancia del manejo de herramientas electrónicas para lograr un mejor acercamiento a los estudiantes.

Frente a la motivación de los estudiantes, los encuestados plantearon la necesidad por parte del profesor de mostrar las fortalezas adquiridas y construir desde ahí el nuevo conocimiento, generar gusto por el saber, no ser represivo y usar actividades adicionales como películas.

Para finalizar, los aspectos asociados a la competencia personal fueron analizados a partir de las respuestas dadas a lo largo de la entrevista y se rescataron los aspectos relacionados con la ética, valores propios o referidos por los profesores. En forma repetitiva se encontraron actitudes y valores como la capacidad de escucha, el amor por la profesión, el respeto por los estudiantes, el colegaje, la amabilidad, el compañerismo y la sensibilidad. Todo lo mencionado con anterioridad se aplica a la práctica docente y a las relaciones con los demás profesores.

Considerando lo obtenido en las entrevistas y en la revisión de la bibliografía, a continuación se presenta la propuesta que describe los aspectos que se deben desarrollar en cada competencia.

### Competencia cognitiva

Para la competencia cognitiva se consideran aspectos relacionados con el conocimiento de la disciplina, los lineamientos pedagógicos, el currículo, la didáctica y la evaluación:

1. Conocer a profundidad el currículo del programa académico, sus objetivos, principios y valores.
2. Conocer la orientación epistemológica que rige el programa desde lo educativo, es decir el modelo pedagógico.
3. Poseer conocimientos sólidos de la materia que enseña, además de estar actualizado.
4. Poseer conocimientos del grupo de estudiantes y tener capacidad para reconocer el entorno de cada estudiante en particular, teniendo en cuenta sus características sociales, culturales, económicas y cualquier otra que afecte el proceso de enseñanza-aprendizaje; para ello debe tener cercanía con los estudiantes y capacidad de escucha.
5. Poseer conocimiento pedagógico y didáctico del contenido reflejado en la capacidad de utilizar diversas herramientas didácticas para hacer más fácil el acercamiento del estudiante a los contenidos y además propiciar el trabajo colaborativo. En caso de encontrar problemas, se deben gestionar dispositivos de diferenciación, individualizando la didáctica con el propósito de resolver situaciones problema específicas de los estudiantes.
6. Comprender el concepto de evaluación, sus tipos y diversos instrumentos con el fin de aplicarla en coherencia con el proceso educativo que se lleva.

### Competencia metodológica

Para la competencia metodológica se asocian aspectos relacionados con el acercamiento del conocimiento específico del profesor a la realidad de cada estudiante y el fortalecimiento de la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Vincular la teoría con la práctica, utilizar herramientas diferenciadas y potenciarlas según las habilidades de los estudiantes, haciendo énfasis en el desarrollo de la práctica como integrador del conocimiento.
2. Adquirir experiencia en herramientas virtuales y tecnológicas como ayuda en el proceso académico (13).
3. Obtener habilidades para orientar la evaluación de los estudiantes hacia el diagnóstico e intervención durante todo el proceso educativo con base en criterios formativos.
4. Adquirir la capacidad para crear espacios de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la autonomía del estudiante y su responsabilidad acerca del mismo.
5. Promover espacios de discusión en el aula con el fin de mostrar la diversidad de puntos de vista y crear la cultura de respeto y valoración del pensamiento del otro (24).
6. Fomentar la capacidad de análisis crítico y generar preguntas de investigación en el estudiante sobre el conocimiento actual disponible, pues la investigación afianza el conocimiento aprendido y permite generar inquietud para resolver problemas más adelante.
7. Presentar investigaciones en desarrollo en donde el estudiante pueda participar y, de esta forma, aprender a investigar (28).

### Competencia social

En la competencia social se destaca la interrelación con los miembros de la comunidad académica y las conductas asociadas a su correcta actuación profesional (23):

1. Actuar como ser social en el marco de la institución en la cual esté vinculado, por lo que debe conocer los procesos administrativos asociados a su accionar y apoyarse en los demás miembros de la comunidad académica.
2. Participar de forma activa en el proceso de diseño curricular, compartiendo, discutiendo y retroalimentándose con pares para construir ambientes académicos.
3. Mostrar gusto por su labor y por el tema que maneja para generar motivación a los estudiantes en su proceso de crecimiento educativo.
4. Crear espacios de retroalimentación docente frente a temas propios del área específica, para lo que se deben realizar planes de formación continuada individual y colectiva para fortalecer su acción.
5. Compartir y discutir temas de educación y pedagogía con el ánimo de mejorar su actuar docente.
6. Reflexionar sobre problemas del aula y compartir con tranquilidad y entre pares las situaciones difíciles del proceso de enseñanza-aprendizaje para retroalimentarse y construir juntos soluciones formativas.

### Competencia personal

En la competencia personal se encuentra lo asociado al actuar ético, fortaleciendo el profesionalismo en su práctica (8):

1. Respetar la autonomía del estudiante, reconociéndolo como persona y valorando su punto de vista.
2. Ejercer con responsabilidad ética en el accionar profesional: el profesor actúa de acuerdo a los principios que rigen la ética en la resolución de problemas asociados al proceso enseñanza-aprendizaje.



3. Saber comunicar y explicar sus conocimientos en forma oral y escrita.
4. Participar en investigaciones sobre educación y realizar lecturas críticas para generar preguntas de investigación.
5. Autoevaluar de forma permanente la práctica educativa.
6. Apoyar los procesos de ingreso de colegas a la academia: el profesor se compromete en su formación continuada y en la de docentes nuevos (23).
7. Actuar basado en la ética para que los estudiantes asimilen estos principios y los apliquen en su vida presente y futura.

## Discusión

La docencia universitaria es una profesión y, por ende, debe cumplir con los requerimientos básicos que la constituyen. Sin embargo, el desarrollo actual de la labor del profesor universitario en muchas ocasiones no cumple con esos criterios, situación que debe movilizar a toda la comunidad académica para establecer estrategias que permitan su validación y fortalecimiento como profesión (6).

Para cumplir con esta meta, se hace necesario generar mecanismos que acerquen las prácticas docentes en la universidad a verdaderas acciones profesionales. Una forma de iniciar este camino es revisando cuáles son las competencias con las que debe cumplir este perfil profesional específico, esto con el propósito de tener claridad frente a lo que se necesita y se espera de los que van a asumir el rol. En el área de la salud el tema puede ser de mayor trascendencia debido a la complejidad de estas áreas y a las implicaciones que el actuar en ellas implica. La actuación del profesor en el aula no puede ser mecánica y estructurada a partir de creencias o empirismo; la formación para ejercer de manera apropiada la docencia es una necesidad que se da a partir de la complejidad del acto educativo.

Las competencias descritas se convierten en el escenario perfecto para plantear el perfil docente ideal según la definición de Pinilla, que las describe como

“la capacidad de ser idóneo, resolver un problema particular dado un contexto específico y cambiante, hace referencia a la formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, para el desarrollo de las potencialidades del individuo en relación con su ambiente, a partir de sus intereses y aspiraciones” (10, p10).

A manera de síntesis, es posible definir como profesor competente aquel que utiliza de forma integrada los siguientes parámetros (17): posesión de los conocimientos (saber qué y saber por qué), actitudes que respondan a unos valores (saber ser, saber convivir, saber emprender) y destrezas necesarias para ejercer la profesión docente (saber hacer, saber cómo hacerlo y hacer sabiendo). El profesor competente es reflexivo e investiga sobre su propia práctica; actúa de forma emancipada y flexible frente a los problemas que encuentra en su práctica diaria; es consecuente con las acciones que toma en su ejercicio diario; tiene buenas relaciones con sus pares y con los estudiantes, y organiza y planifica de manera adecuada su trabajo.

Esta investigación se centró en los profesores como sujetos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta sus percepciones y creencias, indagadas a partir de categorías encontradas en la bibliografía, y proponiendo un modelo de competencias que permita optimizar la educación y posicionar a la docencia como una verdadera profesión.

Al desarrollar estas competencias, definidas como acciones que se influyen entre sí y se modifican en la medida que se abordan los elementos que las componen, el docente tendrá un verdadero perfil profesional en su actuar educativo (29).

Estudios similares podrían ampliar la información haciendo partícipes a los demás sujetos que componen la comunidad académica: estudiantes, egresados, administrativos y directivos. Es necesario resaltar que entre los entrevistados existe poco conocimiento en pedagogía: tan solo la mitad de ellos recibió educación no formal en esta área, situación que refleja la realidad en educación superior. Las preguntas relacionadas con el currículo y la evaluación evidenciaron algunas fallas conceptuales. Los resultados obtenidos se proponen como punto de partida para el enriquecimiento posterior a partir de aportes de profesores universitarios con mayor experiencia y formación.

Cada categoría expuesta en el modelo de competencias puede constituir por sí misma un nuevo objetivo de investigación e indagar, por ejemplo, acerca de las percepciones docentes sobre la concepción de la didáctica en el área específica; también podría generar información importante a futuro. Los mismos parámetros establecidos en esta investigación podrían aplicarse a otro contexto educativo con el fin de verificar su capacidad de generar el perfil docente requerido en Colombia.

## Conclusión

Es urgente y necesario generar espacios de formación docente en pedagogía, currículo, didáctica y evaluación con el fin de crear un perfil profesoral de alto nivel que cumpla con los requerimientos que garanticen la alta calidad en educación superior.

## Conflicto de intereses

Ninguno declarado por los autores.

## Financiación

Ninguna declarada por los autores.

## Agradecimientos

Ninguno declarado por los autores.

## Referencias

1. **Braun H.** Review of McKinsey report: How the world's best performing school systems come out on top. *Journal of Educational Change*. 2008;9(3):317-20.
2. **De la Cruz-Tomé MA.** Necesidades y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*. 2003;331:35-66.
3. **Freidson E.** The theory of professions: state of the art. In: *Dingwall R, Lewis P, editors. The sociology of the professions: lawyers and doctors and others*. London: MacMillan Press; 1985. p. 19-37.
4. **Fernández-Pérez JA.** Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2001;3(1):24-34.
5. **Popkewitz T.** La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. *Propuesta educativa*. 1995;6(13):30-43.
6. **Tenti-Fanfani E.** Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes: representaciones y temas de la agenda política. Buenos Aires: IPE-Buenos Aires; 2003 [cited 2017 Aug 2 2017]. Available from: <https://goo.gl/VEvR7z>.
7. **Manso-Martínez JM.** Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1999;(34):319-28.
8. **Segura-Bazán M.** Competencias personales del docente. *Revista Ciencias de la Educación*. 2005;2(26):171-90.

9. **Bacarat MP, Graziano NA.** ¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término de competencias? In: Bustamante G, editor. El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía; 2002.
10. **Pinilla-Roa AE.** Competencias en educación universitaria. *Revista EDUCyT*. 2010;2:6-18.
11. **Moreno-Olivos T.** Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*. 2009;31(124):69-92.
12. **Perrenoud P.** Diez nuevas competencias para enseñar. 5<sup>th</sup> ed. Barcelona: Editorial Graó; 2007.
13. **Zabalza MA.** Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea S.A.; 2006.
14. **Gauthier C.** La política sobre formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación*. 2006;340:165-85.
15. **Mérida-Serrano R.** La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en educación infantil. *Revista de Educación*. 2006;341:663-86.
16. **Beneitone P, Esquetini C, González J, Maletá MM, Siufi G, Wagenaar R, editors.** Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto; 2007.
17. **Jofré-Araya GJ.** Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados. [Tesis doctoral]. Barcelona: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona; 2009.
18. **Aneas A.** Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional. In: Conferencia para el Seminario Permanente de Orientación Profesional. Universidad de Barcelona: Departamento de Métodos, Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona; 2003.
19. **Pirela de Faría L, Prieto de Alizo L.** Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*. 2006;22(50):159-77.
20. **Shulman L.** Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: Wittrock M. La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidós; 1989. p. 9-90.
21. **Zabalza MA.** La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. 2<sup>nd</sup> ed. Madrid: Narcea S.A.; 2004.
22. **Tardif M.** Los saberes docentes y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea S.A.; 2004.
23. **Perrenoud P.** Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. México D.F.: Graó; 2004.
24. **Villardón L, Yániz C.** Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Bilbao: Universidad de Deusto; 2006.
25. **Farbasa E.** La formación de los docentes en el siglo XXI según Perrenoud. In: Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos. Quito: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; 2001.
26. **Yániz C.** Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. 2008;6(1):1-14.
27. **Perrenoud P.** La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*. 2001;14(3):503-523.
28. **Stenhouse L, Rudduck J, Hopkins D.** La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata; 2004.
29. **Lasnier F.** Réussir la formation par compétences. Montréal: Guérin; 2000.