

Competencias docentes del profesorado de la carrera de medicina de la Universidad de El Salvador.

Teacher competencies of teacher a medical career of the University of El Salvador

Rosa María Esteban Moreno
Universidad Autónoma de Madrid, España

Ana María Láinez de Cañas
Sara Vilma Menjivar de Barbón
Sonia Monroy Flores
Vilma Quan Martínez
Universidad de El Salvador

Resumen

Este artículo destaca los resultados obtenidos en la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador, en el marco de una investigación conjunta internacional entre la Universidad Autónoma de Madrid y varias Universidades Públicas Centroamericanas, cuyo desarrollo abarcó más de tres años de trabajo. La investigación, que ha sido financiada con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la colaboración de las universidades participantes, ha permitido determinar las competencias docentes del profesorado de la carrera de medicina en la región centroamericana a fin de elaborar un proyecto de formación docente que fortalezca la profesionalización de los profesores en el proceso docente-educativo.

Para el desarrollo del estudio se utilizó una mixtura metodológica cuantitativa y cualitativa y de triangulación de resultados, aplicando cuestionarios, entrevistas en profundidad, grupos de discusión e historias de vida, las cuales han enriquecido extraordinariamente el estudio, permitiendo a los protagonistas de la educación superior, profesores y estudiantes, hablar en primera persona sobre su vivencia personal de las competencias docentes, con sus debilidades y fortalezas.

De acuerdo a los datos cuantitativos, los profesores evaluados dominan las competencias docentes investigadas, sin embargo el análisis cualitativo, muestra contradicciones sobre el dominio de algunas de las competencias por parte de los profesores, concluyendo que es muy necesario continuar desarrollando procesos de capacitación que favorezcan la formación docente a fin de contribuir en la mejora de la calidad de la educación universitaria.

Palabras clave: competencias docentes, formación del profesorado, educación superior, profesorado de la carrera de medicina.

Abstract

This article highlights the results of the Faculty of Medicine of the University of El Salvador, as part of an international joint research between the University Autonoma de Madrid and Central

American public universities, whose development has taken more than three years of work. The research, which has been funded with support from the Spanish Agency for International Development Cooperation (AECI) and the collaboration of the participating universities, has identified the teaching skills of teachers of the medical course in Central America to develop a teacher training project to strengthen the professionalism of teachers in the educational process.

To develop the study used a mix quantitative and qualitative methodological and triangulation results, using questionnaires, interviews, focus groups and life histories, which have extraordinarily enriched the study, allowing protagonists of higher education teachers and students, speak in first person about his personal experience of teaching competencies, their strengths and weaknesses.

According to quantitative data, evaluated teachers dominate the teaching competencies investigated, but qualitative analysis shows contradictions on the dominance of some of the competencies by teachers, concluding on the need to further develop training processes that favor teacher training in order to contribute in improving the quality of university education.

Keywords: Teacher competencies; Teacher professionalization, Higher education, Teacher of a medical career.

Introducción

La Educación Superior a nivel mundial está sufriendo una serie de cambios, debido a la necesidad de estar en sintonía con la realidad circundante y los nuevos paradigmas que se generan en el marco de la sociedad del conocimiento; en la cual, la universidad, como actor social, debe asumir un rol protagónico en los distintos procesos que van construyéndose en el seno de la misma, enfrentando desafíos y responsabilidades comunes a nivel mundial entre los cuales figura la redefinición del papel que debe desarrollar el profesorado universitario acorde a la nueva forma en que se espera educar a los estudiantes.

El proceso de desarrollo de la Educación Superior condiciona a nivel mundial que se incorpore el concepto de educar por competencias, al convertir el término “en un referente importante para la elaboración de los planes de estudio y las propuestas docentes de las diferentes asignaturas de las titulaciones universitarias”. (Majós, Alvarez y Gispert, 2009:378), demandando al profesorado universitario, “la necesidad de adquirir nuevas competencias y destrezas para el ejercicio de su actividad docente”. (Antón Ares, 2005: 101)

Por otra parte, con el auge de diseños curriculares basados en competencias; “planificar el curso”, “seleccionar y presentar contenidos”, “guiar el aprendizaje de los alumnos”, “manejar las nuevas tecnologías” y “evaluar los aprendizajes”, son entre otras, algunas competencias docentes que realizadas con compromiso genuino y maestría pedagógica pueden contribuir a que los profesores se conviertan en verdaderos agentes de cambio para mejorar la calidad educativa (Zabalza, 2006).

En este sentido, los proyectos de capacitación de *formadores de formadores*, deben orientarse a potenciar las competencias profesionales de los docentes, como una buena forma de adherirse al compromiso con la calidad que hoy en día se nos demanda en la educación universitaria.

Competencias docentes

El término competencias es abordado desde diferentes acepciones por los teóricos de este campo del conocimiento. Sacristán señala que “existe una larga tradición de planteamientos, de prácticas y de realización de experiencias educativas que utilizan el concepto de competencias para denominar los objetivos de los programas educativos, entender y desarrollar el currículum, dirigir la enseñanza, organizar las actividades del aprendizaje de los alumnos y alumnas y enfocar la evaluación del alumnado. Representa una forma de identificar aprendizajes sustantivos funcionales, útiles y eficaces” (Sacristán, 2008: 16).

Para Sladogna las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. “Son expresiones de los diferentes grados de desarrollo personal y de participación activa en los procesos sociales” (Sladogna, 2000:35).

Zabalza define el concepto de competencia "como un constructo molar que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad" (Zabalza, 2006:70). Para este autor una competencia está compuesta por diferentes tareas concretas denominadas unidades de competencia y que están incluidas en la competencia global o general.

El informe “Tuning Educational Opportunities in Europe”, propone al respecto un concepto en el que, las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos (Hawes, 2005).

En América Latina, el Proyecto Tuning plantea un enunciado amplio del concepto de competencias: “las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo” (Beneitone, 2007:35). Para los autores de este colectivo, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas) por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante.

El Proyecto Tuning clasifica a las competencias como: genéricas o comunes, y específicas o especializadas o laborales. Las competencias genéricas identifican elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como capacidad de aprender, tomar decisiones, diseñar proyectos, habilidades interpersonales, y otras. Las competencias específicas se relacionan con las áreas temáticas vinculadas con una disciplina y son las que confieren identidad y consistencia a un programa específico. (Beneitone, 2007).

Miguel Angel Zabalza (2006) plantea un análisis de la enseñanza universitaria en términos de las competencias docentes, tratando de identificar qué tipo de operaciones didácticas forman parte de la enseñanza y qué conocimientos, destrezas y actitudes se necesitan para pensarlas y ejecutarlas, presentando diez competencias que constituyen la base del presente estudio:

- Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Selección y preparación de los contenidos disciplinares.
- Competencia comunicativa.
- Manejo de las nuevas tecnologías.
- Diseño de la metodología y organización de actividades.
- Comunicación y relación con los alumnos.
- Tutoría.
- Evaluación.
- Reflexión e investigación sobre la enseñanza.
- Identificación con la institución y trabajo en equipo.

Estas competencias no pueden trabajarse por separado, cada una de ellas necesita de las características de la otra, en el sentido de crear los ambientes pedagógicos y didácticos

para que los docentes construyan actitudes positivas hacia cada uno de los contenidos disciplinares del trabajo en el aula. (Zabalza, 2006)

Competencias docentes del profesorado de la carrera de medicina.

Las nuevas directrices educativas derivadas de la convergencia de los estudios universitarios en el Espacio Europeo, demandan del profesorado la adquisición de nuevos conocimientos y la actualización de las capacidades requeridas para la transmisión del saber. Como lo plantea Antón Ares: “El profesorado precisa de formación complementaria y continua para usar sus capacidades, sus competencias profesionales y destrezas docentes actualizándolas y adaptándolas a los cambios que se están produciendo” (Antón Ares, 2005:102).

Son escasos los autores que hacen referencia a las competencias académicas que debe poseer un buen profesor de medicina. Nogueira, entre otros, (2005) establecen las competencias docentes básicas, las cuales son: preparación docente sistemática; dominio de los contenidos que se deben impartir; selección de los métodos de enseñanza según el contenido y el tipo de clase; comprensión de los objetivos que deben lograr los estudiantes; tratamiento ético en las situaciones de enseñanza-aprendizaje; utilización de una comunicación que permita el aprendizaje; relación de los objetivos con la evaluación; organización del grupo de estudiantes, y participación del estudiante en su propio aprendizaje.

Por ello, actualmente, existe un interés por focalizar la capacitación de los docentes médicos con el propósito de mejorar la calidad de la experiencia educacional que ellos ofrecen a los estudiantes (Castilla Luna y López De Mesa 2007; Monereo y Castelló, 2009), partiendo de que “Enseñar no es sólo explicar conceptos o brindar nuevos significados, es planificar y promover situaciones en las que el alumno organice experiencias, estructure ideas, analice procesos y exprese pensamientos” (Nolasco y Modarelli, 1998:1).

En general, los profesores de medicina carecen de una verdadera formación docente. El desconocimiento de las competencias y la poca formación pedagógica, nos ha demostrado en esta investigación, que reduce la posibilidad de que los profesores de medicina cumplan con las funciones propias de un profesor (Martínez González; López Barcena; Herrera Saint-Leu, 2008).

Diversos autores indican que la formación continua del profesorado pasa a tomar mayor relevancia y a convertirse en un elemento imprescindible para mejorar la calidad de la educación universitaria. Con el apoyo de la formación permanente el profesorado estará más preparado y sabrá abordar mejor los cambios. La adecuación de sus competencias, les capacitará para identificar y adaptar mejor las actuaciones para la aplicación de su nuevo rol metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Antón Ares, 2005).

Motivos

Hasta hace poco se pensaba que el profesorado solamente necesitaba poseer capacidad cognitiva para desarrollar la docencia universitaria. Sin embargo, la realidad educativa cotidiana demuestra que el docente debe dominar otro tipo de competencias para favorecer el desarrollo integral del estudiante universitario.

Conscientes de esa realidad, bajo el convenio Universidad de El Salvador-Universidad Autónoma de Madrid, (UES-UAM), el Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador (FM-UES), que se encarga de la formación docente, toma la iniciativa de investigar sobre el tema de competencias docentes en la carrera de medicina de la mencionada facultad, pues no se contaba con este tipo de estudios y además, se conocía que en algunas universidades centroamericanas se estaban realizando esfuerzos por

desarrollar currículos por competencias para los estudiantes. El proyecto de investigación es gestionado por el equipo investigador de la FM-UES junto con dos profesoras de la Universidad Autónoma de Madrid, como contrapartes, con el propósito de expandir la formación investigadora a otras universidades públicas centroamericanas: Universidad de Costa Rica (UCR), Universidad Nacional Autónoma de Honduras, sedes Tegucigalpa (UNAH) y Valle de Sula (UNAH-VS), Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, sede León (UNAN-León) y Universidad de Panamá (UP). Los rectores de estas universidades firmaron una carta aval para oficializar su participación en el proyecto.

En ese contexto, se plantea un proyecto amplio con el título “Determinar las competencias docentes para impartir los cursos de grado en la carrera de medicina de acuerdo con necesidades de los nuevos planes curriculares (región centroamericana)” que permitiera identificar las competencias docentes de los profesores de las Facultades de Medicina de las universidades mencionadas, con el propósito de rediseñar programas de capacitación en competencias docentes orientados a la formación integral del profesorado de la carrera de medicina. El proyecto se presenta a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo siendo aprobado el año 2009 y su continuación al año siguiente.

Asimismo, el proyecto pretende potenciar la integración de los docentes centroamericanos de las facultades de medicina para constituir una red centroamericana de investigadores en el área educativa. Este esfuerzo contribuye a enfrentar el desafío que Gacel-Ávila plantea en el marco de la internacionalización de la Educación Superior Contemporánea: “Los universitarios de hoy deben conocer y participar en el mayor número de ámbitos de conocimiento –pensar y prepararse en una perspectiva global- para que sus competencias sean aprovechadas en el mayor número de contextos sociales, en primera instancia a escala local” (Gacel-Ávila, 1999:16).

El proyecto se estructura por fases a ejecutarse en encuentros conjuntos virtuales y cinco presenciales: El Salvador (Mayo 2009), Panamá (Agosto 2009), Costa Rica (Diciembre 2009), Nicaragua (Mayo 2010) y España (Septiembre 2010). En 2009, primer año del proyecto, se trabaja en 2 vías: la investigación en sí, de carácter cuantitativo y, como fruto natural, el nacimiento de una red de trabajo entre las Universidades Centroamericanas participantes. Por la trascendencia de los resultados cuantitativos logrados en el año 2009, el equipo investigador considera necesario, profundizar y constatar los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo aplicando técnicas de investigación cualitativa. La AECID aprueba la prórroga del proyecto por un año más (enero 2010-enero 2011) con el título: “Red Iberoamericana para el diseño de formación en competencias para docentes universitarios” que considera incorporar el área de las ingenierías.

Objetivos de la investigación

Entre los objetivos que propone la investigación y, los que se han adaptado para este estudio, se destacan los siguientes:

- Determinar las competencias para el ejercicio docente en la carrera de medicina del profesorado de la Universidad de El Salvador.
- Evaluar las fortalezas y debilidades, en el tema de las competencias, que presentan los profesores de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador.
- Formarse como investigadores en la docencia de ciencias de la salud para ayudar a superar problemas prioritarios comunes del profesorado universitario.
- Elaborar propuestas de mejora de los planteamientos de formación docente del profesorado de la Universidad de El Salvador.

Metodología

El estudio se concibió de tipo descriptivo y se enmarcará en el paradigma interpretativo-crítico. Se usó de una mixtura metodológica cuantitativa y cualitativa. La integración de ambos métodos expone y sustenta argumentos para el desarrollo de la investigación. Para complementar la integración del estudio y su confiabilidad y validez, se hace uso de las técnicas de triangulación.

Tal como se ha mencionado, el estudio en la UES se enmarca en el trabajo investigativo desarrollado a nivel centroamericano. En ese sentido, el área de estudio corresponde a la carrera de medicina de la Universidad de El Salvador. El objeto de estudio son las competencias docentes de los profesores de esta carrera que ejercen la docencia en las áreas: básica, clínica y salud pública, indagadas a partir del modelo de las competencias y sus respectivas unidades de competencias docentes que propone Miguel Ángel Zabalza (2006) como a continuación se detalla.

Competencias	Unidades de competencias
1. Planificación del proceso de enseñanza y el de aprendizaje.	1.1 Descripción de los objetivos al inicio de las actividades académicas 1.2 Manejo de los contenidos programáticos 1.3 Explicación de la metodología 1.4 Planificación de las actividades académicas. 1.5 Explicación del sistema de evaluación.
2. Selección y presentación de los contenidos disciplinares.	2.1 Exposición de los contenidos 2.2 Ilustración mediante ejemplos 2.3 Presentación específica de todas las actividades. 2.4 Selección de los procesos para desarrollar los contenidos. 2.5 Presentación de casos prácticos.
3. Información y explicación comprensibles.	3.1 Dominio en las explicaciones. 3.2 Temática actualizada 3.3 Comunicación clara de los contenidos, de forma oral o escrita. 3.4 Respuesta adecuada a las preguntas de los estudiantes. 3.5 Realimentación de los temas.
4. Manejo didáctico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	4.1 Uso de las tecnologías como apoyo didáctico 4.2 Uso de bases de datos en salud 4.3 Uso de la educación virtual. 4.4 Enseñanza del manejo de las tecnologías referidas a medicina. 4.5 Evaluación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
5. Didáctica y aprendizaje	5.1 Asignación de tareas apropiadas. 5.2 Promoción de actividades acordes con la didáctica superior. 5.3 Uso de estrategias que acerquen a la realidad. 5.4 Enseñanza de formas alternativas de atención a la salud y manejo de casos prácticos. 5.5 Integración de la teoría y la práctica.
6. Relación profesor-alumno	6.1 Respeto por los estudiantes. 6.2 Clima armonioso en las actividades. 6.3 Interés por los problemas de aprendizaje. 6.4 Respuesta clara y cortés a las dudas. 6.5 Interés por la formación integral.
7. Tutorías y acompañamiento a los estudiantes	7.1 Promoción del trabajo independiente. 7.2 Promoción de actividades de liderazgo. 7.3 Participación activa de los estudiantes. 7.4 Dedicación de tiempo a las tutorías. 7.5 Evaluación de la efectividad de las tutorías.
8. Evaluación.	8.1 Aplicación de técnicas y estrategias de evaluación 8.2 Aplicación imparcial de las evaluaciones 8.3 Aplicación de la evaluación de acuerdo a la institución. 8.4 Oferta de evaluación alternativa para estudiantes con dificultades. 8.5 Análisis de los resultados de las evaluaciones.

9. Reflexión e investigación sobre la enseñanza	9.1 Reflexión sobre la aplicación práctica de las actividades académicas. 9.2 Participación con liderazgo en equipos de investigación educativa. 9.3 Propuesta de innovaciones educativas 9.4 Reflexión crítica en el desarrollo del programa. 9.5 Readecuación del programa con el nivel desarrollado en sus estudiantes.
10. Sentido de pertenencia institucional.	10.1 Demostración de conocimiento del Proyecto o Plan educativo institucional. 10.2 Comportamiento como profesor universitario. 10.3 Cumplimiento de los requerimientos institucionales 10.4 Interés por las actividades institucionales. 10.5 Participación en las actividades institucionales.

Fuente: Esteban Moreno, R.M. (dir. y coord.). et al., 2011, p. 82-84

Tabla n. 1. Competencias y unidades de competencias docentes estudiadas

La población de estudio estuvo constituida por:

- Profesores que impartían docencia en tercero y quinto año de la carrera de Medicina en las áreas: básica, clínica y salud pública, durante el primer semestre del año 2009.
- Estudiantes de tercero y quinto año matriculados en el primer semestre del año 2009, que estuvieran cursando las asignaturas correspondientes a las áreas mencionadas.

La elección de profesores y estudiantes de 3° y 5° se debe a que tanto los profesores, como los estudiantes de estos cursos, tienen una visión más completa de la carrera. Los profesores de 3° y 5°, son de la Facultad de Medicina, porque en los primeros cursos pueden pertenecer a otras Facultades y los estudiantes ya han cursado bastantes materias, e incluso en 5° han realizado prácticas hospitalarias, por lo que conocen mucho mejor la titulación.

Es importante mencionar que los profesores evaluados del tercer año impartían docencia en las asignaturas: Enfermedades Transmisibles I, Psicología I, Farmacología I; y, los del quinto año en las asignaturas: Cirugía I, Dermatología I, Psiquiatría I, Medicina I. En el caso de Salud Pública los profesores de tercer año evaluados impartían la asignatura de Atención Comunitaria en Salud V y los del quinto año, la asignatura Atención Comunitaria en Salud IX.

El muestreo aplicado es el probabilístico, determinado mediante la utilización del software STATSTM v.2 con un nivel de confianza del 95% y un error máximo aceptable del 5%. La muestra calculada de los profesores equivale al 77,6% de los docentes de la carrera de medicina en las tres áreas evaluadas (Total 63). La muestra calculada de los estudiantes equivale al 52,07% de cada uno de los años de las tres áreas investigadas (Total 237).

En el estudio cuantitativo se utilizó un instrumento adaptado del “Cuestionario de Evaluación de las Competencias Docentes” para profesores y estudiantes, diseñado por el Doctor en Ciencias de la Educación, Gustavo De la Hoz Herrera (Colombia) que fue validado en cada una de las universidades participantes.

La validación del cuestionario se llevó a cabo mediante tres procedimientos: a) Consulta a profesores, quienes actuaron como jueces externos. b) Aplicación del cuestionario modificado a estudiantes de segundo y cuarto año y a profesores de los años mencionados, c) Cálculo del coeficiente de correlación intraclase (ítem–total) de Pearson y de la fiabilidad por medio del coeficiente de correlación de Cronbach (Silva, L. 1997).

El estudio cualitativo incluye el uso de las siguientes técnicas: grupos de discusión con estudiantes de tercero y quinto año que habían participado en el estudio, para lo cual se seleccionaron grupos constituidos por 6 a 12 estudiantes por año; entrevista en profundidad a profesores de las tres áreas investigadas e historias de vida de profesores de reconocida

trayectoria profesional y personal. En cada técnica se utilizaron guías de entrevistas elaboradas por el colectivo de investigadores.

La validación de los instrumentos de la metodología cualitativa se realizó durante el Cuarto Encuentro Centroamericano realizado en León (Nicaragua), con los aportes y las observaciones al guión de preguntas, por los equipos de investigadores de cada universidad participante y escenificando un Juego de Roles para ajustar la forma de conducir las entrevistas y los grupos de discusión. Las técnicas le confirieron la validez a los instrumentos cualitativos utilizados; y con el propósito de facilitar el registro y transcripción literal de la información obtenida de todas las fuentes se utilizaron grabadoras.

Procedimiento

A nivel centroamericano se administraron 3.476 cuestionarios a estudiantes, para evaluar las competencias de 283 profesores de medicina seleccionados, correspondientes a las seis universidades participantes. Los cuestionarios se aplicaron durante el primer semestre del año 2009.

Al utilizar los cuestionarios, tanto para profesores como para estudiantes, se deseaba contrastar la visión que los profesores tienen de sí mismos, en contraposición con la visión que tienen sus estudiantes. Esa percepción, desde dos puntos de vista diferentes, consigue que los resultados obtenidos sean más ricos.

Tal como se ha mencionado, en la UES se evaluaron a 63 profesores (22.3% del total de profesores evaluados a nivel centroamericano), siendo la institución que encuestó al mayor porcentaje de estudiantes, con un total de 1219 cuestionarios cumplimentados (35.1% del porcentaje a nivel centroamericano) tal como se especifica en la Tabla n. 2. Asimismo, la UES es la que presenta la relación más alta de estudiantes por profesor evaluado (19:1), eso significa que en promedio, cada profesor fue evaluado por 19 estudiantes.

Universidades	Encuestas a Estudiantes		Encuestas a Profesores	
	Número	%	Número	%
Costa Rica	245	7,0	46	16,0
El Salvador	1219	35,1	63	22,3
Panamá	326	9,4	23	8,2
Nacional Autónoma de Honduras-Tegucigalpa	741	21,3	48	17,0
Nacional Autónoma Honduras-San Pedro Sula	266	7,7	17	6,0
Nacional Autónoma de Nicaragua, Sede León	679	19,5	86	30,5
Total	3476	100,0	283	100,0

Fuente: Esteban Moreno, R.M. (dir. y coord.). et al., 2011, p. 89

Tabla n.2. Número de cuestionarios cumplimentados por parte de profesores y estudiantes y porcentajes.

La investigación cualitativa se llevó a cabo en el primer semestre de 2010 con el objetivo de profundizar en el análisis de los datos obtenidos en la fase cuantitativa, para lo cual se utilizaron las tres técnicas expresadas anteriormente. En la UES las entrevistas en profundidad se aplicaron solamente a profesores del área básica y clínica, en los grupos de discusión participaron 8 estudiantes de tercero y 8 de quinto año; para las historias de vida se seleccionó a un profesor de cada área investigada, únicamente un profesor del área básica y uno del área clínica contribuyeron al estudio.

Análisis de datos

Los datos obtenidos mediante la metodología cuantitativa, se han tratado con paquetes de software informático, utilizando el siguiente procedimiento:

- a) Codificación de cuestionarios manteniendo el anonimato.
- b) Digitación, ingreso de datos en archivos electrónicos y validación del proceso de ingreso.
- c) Procesamiento de datos mediante programa computacional EPI-INFO, SPSS y SPAD.N (Sistema portable para el análisis de datos numéricos) para la traducción de los datos.
- d) Análisis de los datos: La información derivada de estos instrumentos se procesa empleando los siguientes métodos estadísticos:
 - Descriptivos: cálculo de frecuencias y porcentajes tomando en cuenta los puntajes asignados al profesor y cálculo del chi cuadrado, para establecer el nivel de significatividad que presentan las diez competencias docentes con respecto a las tres áreas de desempeño docente: Básica, Clínica y Salud Pública.
 - Multivariados: Tomando en cuenta que la escala del instrumento de recolección de la información es de tipo ordinal (Likert), ya que utiliza categorías que guardan un orden de precedencia, en este caso Nunca, Casi nunca, Algunas veces, Casi siempre y Siempre (1, 2, 3, 4 y 5, respectivamente), se calculó el índice de posición para fines comparativos entre estudiantes y docentes y por universidades.

Con respecto al análisis de los datos cualitativos, se utilizó la técnica de análisis de contenido, para los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad en las que se consideraron como unidades de análisis las frases emitidas por los informantes en las categorías respectivas, apoyándose en el programa de software Atlas-ti.

Para la triangulación se emplearon dos de las cuatro modalidades según Denzin, (Pérez Serrano, 1994) referidos a los datos y a los métodos. En el caso de los datos, estos fueron contrastados entre profesores y estudiantes y en relación a los métodos, se realizó a través de las perspectivas metodológicas cuantitativa y cualitativa.

Para el análisis de las historias de vida se consideraron las competencias que los profesores narraron en cuanto a su trayectoria profesional, de las cuales se seleccionaron aquellas que no fueron investigadas pero que son importantes en el ejercicio docente.

Es importante aclarar que durante la investigación se consideraron los aspectos éticos, preservando en todo momento el anonimato de profesores y de estudiantes participantes. Tanto en la metodología cuantitativa como en la cualitativa los instrumentos administrados fueron identificados con códigos a fin de garantizar este anonimato. Asimismo la participación de los informantes en la investigación ha sido voluntaria, en el sentido de que se ha respetado cuando algún profesor de los elegidos aleatoriamente, manifestaba su negativa a participar en el estudio, ya que había que contrastar las opiniones de los profesores con las de los estudiantes de esos profesores.

Resultados obtenidos

Como hemos indicado, en el estudio participaron 63 profesores de la FM-UES autoevaluando sus competencias docentes, siendo evaluados por sus estudiantes mediante el uso de un cuestionario común a ambos. Los estudiantes cumplieron un total de 1219 cuestionarios. Cabe resaltar que cada profesor fue evaluado por un promedio de 19 estudiantes.

De los profesores encuestados el 41.3% corresponde al Área Básica; el 52.4%, al Área Clínica y 6.3% a Salud Pública; siendo el 63.5% del sexo masculino y el 36.5%, del femenino. El 43.5% de estudiantes evaluó a profesores del área básica, el 32.0% al área clínica y el 24.5% a Salud Pública.

Respecto al grado académico de los profesores, el 21% posee estudios de grado y el 79% estudios de postgrado, los datos se detallan en la siguiente tabla:

Tipo de Estudios		Profesores
Pregrado	Licenciados	8.1%
	Médicos	12.9%
Post grado	Máster	27.4%
	Especialista	50.0%
	Doctor o Phd	1.6%

Fuente: Elaboración propia

Tabla n.4. Datos porcentuales del grado académico de los profesores de la FM-UES investigados.

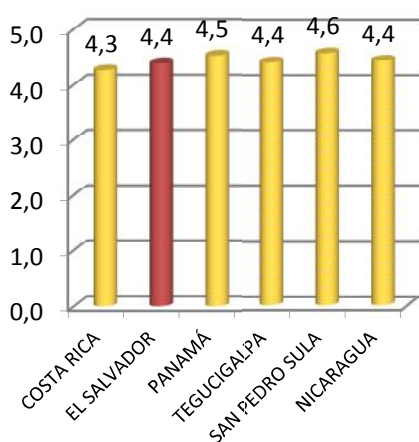
En cuanto a capacitaciones pedagógicas recibidas durante los últimos 5 años, el porcentaje es de 66%; de los cuales, el 40.5% ha tomado cursos cortos, el 45.2% Diplomados, el 11.9% Maestrías en el Área Educativa y un 2.4% ha recibido cursos relacionados con aspectos curriculares.

Con relación al cargo que desempeñan, el 74.6% de los profesores encuestados, realizan únicamente labores docentes, el 9.5% son coordinadores de asignatura y el 4.8% ocupa cargos de jefatura. De todos ellos el 42.9% están contratados a tiempo completo.

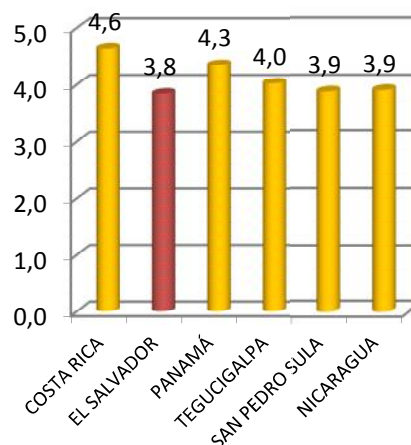
Respecto a los años de experiencia profesional y académica, el 77.8% cuenta con 14 años o más en el ejercicio profesional y el 74.7% en el ejercicio docente.

En cuanto a los resultados obtenidos en las competencias docentes, en las gráficas 1 y 2 que se muestran a continuación, se expone la percepción de profesores y estudiantes en relación al grado de dominio de las 10 competencias docentes evaluadas.

Gráfica n.1.
Percepción de los profesores
por cada universidad



Gráfica n. 2.
Percepción de los estudiantes
por cada universidad



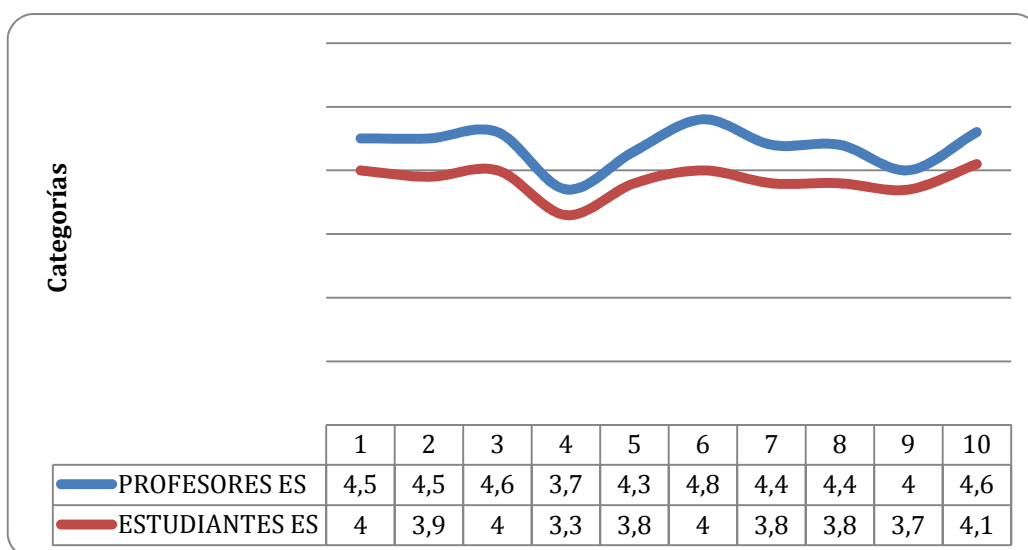
Fuente: Esteban Moreno, R.M. (dir. y coord.). et al., 2011, p. 137

Gráficas n.1 y n.2. Evaluación final de las 10 competencias docentes a nivel centroamericano

Como se puede observar en ambas gráficas, según la valoración del profesorado y el estudiantado, los resultados del dominio de las 10 competencias estudiadas son similares para la Universidad de El Salvador en comparación a las otras universidades centroamericanas, aunque los estudiantes puntúan más bajo que en las demás; asimismo, los estudiantes de la UES, consideran que siempre o casi siempre los profesores poseen dominio adecuado de las competencias docentes, siendo el Área Básica (90.1%) la que recibe la mejor evaluación, le sigue el Área Clínica (65.2%) finalmente Salud Pública (37.0%).

En lo que respecta a los resultados cuantitativos de cada competencia, los profesores se autoevalúan con puntuación más alta que la que les asignan los estudiantes, y ambos en general afirman que siempre o casi siempre las dominan. Para el profesorado y el estudiantado las competencias con mejor valoración son: “Información y explicación comprensibles”; “Relación Profesor-Alumno”; “Sentido de Pertenencia Institucional” y las de menor valoración son: “Manejo didáctico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, y “Reflexión e investigación sobre la enseñanza” (Gráfica 3).

La competencia mejor desarrollada a juicio del profesorado es la “Relación Profesor-Alumno” (4.8), en cambio, para el estudiantado es el “Sentido de Pertenencia Institucional” (4.1).



- COMPETENCIAS**
1. Planificación del proceso de enseñanza y el de aprendizaje.
 2. Selección y presentación de los contenidos disciplinares.
 3. Información y explicación comprensibles.
 4. Manejo didáctico de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC)
 5. Didáctica y aprendizaje
 6. Relación profesor-alumno
 7. Tutorías y acompañamiento a los estudiantes
 8. Evaluación.
 9. Reflexión e investigación sobre la enseñanza
 10. Sentido de pertenencia institucional.

Fuente: Elaboración propia

Gráfica n. 3. Percepción de profesores y estudiantes de la Universidad de El Salvador en el estudio cuantitativo respecto al cumplimiento de las diez competencias docentes.

Pese a que el profesorado afirma que la competencia de mayor dominio es la “Relación profesor-alumno”, el estudio cualitativo de los datos brindados por los estudiantes aporta

interesantes discrepancias en relación a esta competencia, para la mayoría del estudiantado las relaciones profesor-alumno no son muy satisfactorias, lo que se hace más evidente en el área clínica y salud pública. A manera de ejemplo se señalan algunas de las expresiones vertidas por los estudiantes.

“No saludan fuera del servicio. Se burlan de los estudiantes. Ven de menos a los estudiantes” (5° año).

“Los estudiantes deben ver al profesor como un ser superior” (5° año).

“En las comunitarias son inaccesibles, no les gusta hablar con nosotros” (3er año).

“En la materia comunitaria es una tensión constante alumno-profesor, fomentan el desinterés por la materia” (3er año).

La competencia “Sentido de Pertenencia Institucional”, es la mejor valorada cuantitativamente por el estudiantado, sin embargo al analizar la información que brindan en el estudio cualitativo, hay discrepancias bien marcadas, puesto que entre las deficiencias de las competencias docentes expresan que, *“falta identificación de los maestros con la institución”*, también resaltan cualidades o características personales que deben poseer idealmente los docentes pero realmente no las identifican en sus maestros. Entre las características personales ideales de un profesor se ejemplifica la siguiente:

“Yo creo que un profesor, idealmente debe ser alguien integral, que tenga una vocación de docencia pero que también tenga esa vocación de saber más, siempre de querer actualizarse de querer compartir sus conocimientos”.

En relación a la competencia “Manejo didáctico de las nuevas tecnologías de la información y comunicación”, en general los profesores obtienen la menor valoración, aunque el dominio de la competencia es mayor en el área básica (32.1%), siendo los de salud pública (8.1%) los que menos la dominan. El estudio cualitativo resalta que los profesores no hacen uso de todo el potencial que ofrecen estas tecnologías para diversificar sus métodos de enseñanza o para intercambiar información con alumnos o profesores de otras universidades, limitándose en su gran mayoría a utilizar solamente multimedia y videos como apoyo didáctico del modelo de transmisión de la información. Los estudiantes también señalan, que en la facultad de medicina no se cuenta con equipo actualizado y aunque algunas unidades académicas del área básica y clínica poseen ese equipo, los profesores se niegan a utilizarlo.

En la competencia “Reflexión e investigación sobre la enseñanza” los datos cualitativos refuerzan los resultados cuantitativos, los estudiantes señalan que no hay unificación de criterios para la evaluación e investigación y que no se desarrollan investigaciones para generar conocimiento nuevo. Asimismo se hace evidente que los docentes no prestan importancia a la investigación educativa, aún cuando ésta debe vincularse con la práctica docente puesto que constituyen procesos complejos e interactivos que se condicionan mutuamente, sino más bien algunos profesores, los que solamente realizan investigación vinculada a su disciplina o profesión.

Para las competencias “Planificación del proceso de enseñanza y el de aprendizaje”; “Selección y presentación de los contenidos disciplinares”; “Didáctica y aprendizaje”; “Tutorías y acompañamiento a los estudiantes”; y “Evaluación”, los resultados cuantitativos son similares en cuanto a los índices de posición. Sin embargo, en la información cualitativa respecto a estas competencias se encuentran discrepancias que a continuación se detallan:

Para Zabalza (2006: 72) “La planificación constituye el primer gran ámbito competencial del docente”...”Señalar simplemente el listado de los temas o mencionar alguna orientación metodológica sin concretar no es desarrollar una planificación del curso” (ibid., 73). Al contrastar lo que Zabalza manifiesta con la opinión de los estudiantes hay similitudes, el estudiantado de 5° año expresa que les presentan solamente un programa con listado de temas, sin objetivos, ni metodología.

En cuanto a la competencia “Didáctica y aprendizaje” al contrastar los resultados cuantitativos con los cualitativos hay discrepancias entre lo manifestado por los profesores y estudiantes en ambos estudios, el profesorado afirma según los resultados cuantitativos que siempre o casi siempre dominan la competencia, sin embargo, al analizar los datos cualitativos, hay heterogeneidad en las respuestas en la concepción del proceso docente educativo y la importancia de sus componentes: no logran visualizar el proceso educativo holísticamente, no responden claramente ni de forma integral cuáles son los componentes que incluye una clase y la preparación de la misma, ni explican modalidades metodológicas en las que desarrollan su enseñanza, cuando la selección de la estrategia o método es indispensable para propiciar un aprendizaje efectivo. Por otro lado, los estudiantes tanto de 3° y 5° año señalan que la didáctica es deficiente, siendo los profesores del área básica los mejor valorados, aunque menos del 50% de los estudiantes son los que opinan de esta manera. Solo un 17.6% de estudiantes manifiestan lo mismo de los profesores de salud pública.

Sobre las “Tutorías y acompañamiento a los estudiantes”, profesores y estudiantes perciben de forma diferente el concepto de Tutoría, lo cual es comprensible por las diversas acepciones atribuidas a ese término, tales como: “defensor, guía, protector” (Zabalza, 2006:127). En esta competencia, un 50.3% de los estudiantes manifiestan que los docentes del área básica la dominan, un 33.1% señalan lo mismo para profesores del área clínica y solamente un 11.9% hacen esa afirmación para profesores de Salud pública.

Desde la perspectiva cualitativa los estudiantes del 5° año brindan opiniones interesantes de las tutorías como las que expresan a continuación.

“...Arbitrariamente, sujeto a lo que el docente establece, no hay orden”.

“Los docentes dan mayor atención en lo académico a los residentes que a los estudiantes de pregrado”.

“Nos dejan solos, ni pacientes vemos a veces”.

En la competencia “Evaluación”, el estudio cualitativo muestra diversidad de opiniones, los profesores de las tres áreas investigadas expresan diferencias sustanciales en la interpretación de lo que son técnicas y estrategias de evaluación y no analizan los resultados de las evaluaciones con sus estudiantes, por otro lado profesores y alumnos señalan que no conocen el reglamento de evaluación y los estudiantes afirman que no se toman medidas con los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, aunque los docentes manifiestan que atienden de diferentes formas a sus estudiantes.

Asimismo hay que considerar que la evaluación no es el final ni cierra el círculo del proceso docente-educativo, sino más bien brinda datos importantes para introducir los reajustes necesarios a fin de mejorar el aprendizaje y que el análisis de los resultados evaluativos con los estudiantes contribuye a potenciar el proceso educativo. Otro aspecto esencial es que no se analizan resultados de las evaluaciones.

Partiendo de la base que el estudio cualitativo incluye las historias de vida de profesores de la carrera de medicina que por sus competencias son considerados modelos en el proceso educativo, en el relato de los profesores seleccionados, se identifican competencias que no fueron evaluadas en el estudio tales como: la “Educación virtual”, el “Dominio de un segundo idioma” y el “Trabajo en equipo”, que se considera, dada su importancia y por las exigencias actuales, el profesorado universitario debería dominarlas. También mencionan factores que han incidido para la adquisición de esas competencias como: la experiencia profesional, la formación recibida y la inquietud profesional. Asimismo consideran que es posible el dominio de competencias que no poseen con cursos especializados en la docencia que orienten al aprendizaje a lo largo de la vida y con medidas institucionales que apoyen estos procesos como estrategia para mejorar la calidad educativa.

Conclusiones

Esta investigación pone de relieve que hay ciertas discrepancias entre los resultados del estudio cuantitativo y cualitativo. Según los datos cuantitativos, profesores y estudiantes afirman que los docentes evaluados dominan las competencias investigadas, sin embargo el análisis cualitativo de los datos brindados por los estudiantes en los cuales aportan información más amplia y explícita, muestran contradicciones sobre el dominio de algunas de las competencias por parte de los profesores.

Resulta, por otro lado, interesante que estudiantes y docentes coincidan en que los profesores deben mejorar sus habilidades, conocimientos y actitudes en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; los estudiantes a su vez expresan que los profesores deben actualizarse en aspectos pedagógicos.

Otro aspecto que hay que resaltar son las relaciones interpersonales profesor-alumno, es importante que los profesores del área clínica y salud pública desarrollen nuevas formas de relación con sus estudiantes, que refuercen el respeto mutuo, la confianza y brinden al estudiantado el apoyo que precise para potenciar su aprendizaje.

Cabe destacar que la tutoría es una competencia que no dominan los profesores, es esencial que exista cultura institucional para reglamentarla y que no se perciba como un mero compromiso administrativo al que ni profesores ni alumnos le dan credibilidad.

Este estudio ha demostrado que es importante reflexionar con el profesorado sobre el concepto y funciones de la evaluación de los aprendizajes, puesto que hay una concepción reduccionista sobre lo que la evaluación implica, asimismo es urgente que en la Facultad de Medicina se elabore un reglamento de la evaluación.

Cabe señalar que los alumnos se refieren a profesores de unidades y departamentos académicos que no eran objeto de estudio de la investigación realizada, a los que identifican como ejemplos de buena organización, excelente planeamiento didáctico, relaciones interpersonales armónicas y evaluación basada en objetivos. Es importante enfatizar que del estudio realizado, se puede concluir que hubo una mayoría de profesores señalados anteriormente que habían realizado la capacitación en el área pedagógica por el Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina. Asimismo docentes de departamentos y unidades académicas que fueron evaluados en forma deficiente en esta investigación, en su mayoría, no habían recibido capacitación impartida por el departamento de Educación Médica.

Como consideración final, se deriva la necesidad de procesos formativos que favorezcan la profesionalización docente para enaltecerla y rescatarla de la vieja idea que la vincula al mero vocacionalismo o amateurismo. En ese sentido Zabalza expresa que:

“Ojalá no perdamos nunca el sentido de la docencia como *vocación y compromiso personal*. Ambos forman parte sustantiva del ser docente y formador. Pero no podemos reducirlo a eso porque significaría que cualquiera puede enseñar con tal de que lo desee y le guste hacerlo. La tarea de enseñar es una tarea notablemente compleja que requiere de no poco conocimiento y de variados recursos para ejercerla de forma adecuada. En esa exigencia residen las competencias” (Zabalza, 2006: 9).

Referencias bibliográficas

Antón Ares, P. (2005). *Motivación del Profesorado Universitario para la aplicación de las propuestas metodológicas derivadas de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4 (1). 101-110.

- Beneitone, P. et. al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007- Universidad de Deusto. Universidad de Groningen.
- Boletín Oficial del Estado de España (BOE), Núm. 14 sábado 16 de enero de 2010. III. Pág. 3937 Código A/024438/09.
- Castilla Luna, M. y López De Mesa, C. (2007). Los roles del docente en la educación médica. *Educación y Educadores*, 10 (1). 105-113.
- Esteban Moreno, R.M. (dir. y coord.); Menjívar de Barbón, S.V. (coord.); González Aguado, P.; Quan Martínez, V.; Laínez de Cañas, A.M.; Monroy de Flores, S.; Guevara Cárdenas, L.; Wuang Huang, N.T.; Calderón Padilla, R.; Córdova Burgos, M.O.; Córdova Ponce, L.; Jaramillo de Escobar, V.M.; Calvo, O.; Caldera Munguía, M.A.; Betanco Vega, L.M.; De la Hoz Herrera, G. (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Investigación en primera persona: profesores y estudiantes*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.I.
- Gacel-Ávila, J. (1999). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos*. México: OUI/IGLU.
- Hawes B., G. (2005). *Evaluación de Competencias en la educación superior*. Talca: Universidad de Talca. Instituto de investigación y desarrollo educacional. Proyecto Mecesup Tal 0101.
- Majos, T., Álvarez R y de Gispert, I. (2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para La enseñanza de la autorregulación en La Educación Superior. En *Revista de Educación*, 348, enero-Abril, pp. 377-399.
- Martínez-González, A.; López-Bárcena, J.; Herrera Saint-Leu, P.; Ocampo-Martínez, J.; Petra, I.; Uribe-Martínez, G.; García-Sahagún, M.C.; Morales-López, S.; (2008). Modelo de competencias del profesor de medicina. *Educación Médica*. 1(3). Barcelona sep. 2008.
- Monereo Font, C. y Castelló Badia, M. (2009) “Las competencias del profesorado para evaluar, y su evaluación. En *Pisa como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. pp 73-90.
- Nolasco, M. R. y Modarelli, M. C. (1998). *Metodología didáctica innovadora: una experiencia en el aula universitaria*. En *Revista Iberoamericana de Educación* Número 48-10 de enero de 2009. Edita Organización de Estados Iberoamericanas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. (II Tomo). Madrid: La Muralla.
- Sacristán, J. y otros (2008). *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Sladogna, M. G. (2000) *Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina*. En: CINTERFOR-OIT. Competencias laborales en la formación profesional. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. N° 149, mayo-agosto de 2000, p. 115.
- Tuning (2007). “Proyecto Tuning América Latina” en <http://www.tuning.unideusto.org/tunnigal/> Consultado (09/11/2009).
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Segunda Edición, Madrid: Editorial Narcea.
- Zabalza, M. (2006). *La Universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Bogotá: Multimedia.
- Zabalza, M. A. (2010) Conferencia Magistral “Formación de los docentes universitarios”. VI Seminario Latinoamericano de Universidades y desarrollo regional. La Serena 5-7 Noviembre 2001 Presentada por el autor en el V Encuentro de Investigación Conjunta “Red

Iberoamericana Para El Diseño De Formación En Competencias Para Docentes Universitarios (Áreas De Salud E Ingeniería)” UAM, septiembre 2010.

Cita del Artículo:

Esteban Moreno, R.M. (dir.); Laínez-Cañas, A.M.; Menjívar-Barbón, S.V.; Monroy-Flores, S.; Quan-Martínez, V. (2012). Competencias docentes del profesorado de la carrera de medicina de la Universidad de El Salvador. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico dedicado a las *Competencias docentes en la Educación Superior*, 10 (2), pp. 103-119. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras



Rosa María Esteban Moreno

Universidad Autónoma de Madrid

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Mail: rosamaria.esteban@uam.es

Profesora Titular de la Universidad Autónoma de Madrid. Vicedecana de prácticas de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Profesora de Magisterio y de Secundaria. Ha impartido numerosos cursos de formación a profesores de todos los niveles educativos. Sus principales líneas de investigación y de publicación se centran en el prácticum de los estudiantes de Magisterio y Secundaria, la inclusión educativa y las competencias docentes. Ha participado como ponente en numerosos congresos nacionales e internacionales. Ha dirigido y dirige varios proyectos de investigación internacionales en los países de Centroamérica y El Caribe (El Salvador, Costa Rica, Nicaragua, Panamá, Honduras), con el apoyo de la AECID.



Ana María Laínez de Cañas

Universidad de El Salvador

Departamento de Educación Médica

Profesora Titular del Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador. Licenciada en Laboratorio Clínico. Ha desarrollado funciones como profesora del Departamento de Patología, secretaria de la Facultad de Medicina en la Universidad de El Salvador y ha coordinado el curso de Patología para estudiantes de Medicina. Entre sus líneas de investigación, participó en la evaluación de los cambios implementados para los docentes en el diplomado de Educación Universitaria en Ciencias de la Salud. Ha participado en varios proyectos de investigación centroamericanos e internacionales con España. Tiene varias publicaciones sobre temas médicos y las competencias docentes universitarias.



Sara Vilma Menjivar de Barbón

Universidad de El Salvador

Departamento de Educación Médica

Jefa del Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador. Docente e investigador en el área de la Educación Universitaria en Ciencias de la Salud. Licenciada en Psicología y en Ciencias de la Educación. Maestría en Formación para la Docencia Universitaria y estudios de tercer ciclo en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Asesora de trabajos finales de investigación educativa y en el estudio de los programas académicos de la currícula de la Facultad de Medicina. Ha participado en varios proyectos de investigación centroamericanos e internacionales con España. Tiene varias publicaciones sobre las competencias docentes universitarias.



Sonia Monroy Flores

Universidad de El Salvador

Unidad de Psicología

Profesora Titular en la enseñanza de la psicología en la Unidad de Psicología de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador. Profesora en el departamento de Educación Médica, en programas de formación docente dirigidos a profesores de la Facultad de Medicina. Licenciada en Psicología. Maestría en formación para la docencia universitaria. Ha participado en varios proyectos de investigación centroamericanos e internacionales con España. Tiene varias publicaciones sobre las competencias docentes universitarias.



Vilma Quan Martínez

Universidad de El Salvador

Departamento de Anatomía

Profesora del Departamento de Anatomía de la Facultad de Medicina de la Universidad de El Salvador. Licenciada en Laboratorio Clínico. Maestría en Formación para la Docencia Universitaria. Miembro de la Junta Directiva de la Facultad de Medicina. Ha participado en varios proyectos de investigación centroamericanos e internacionales con España. Tiene varias publicaciones sobre las competencias docentes universitarias.

