



1. Desde la mirada reflexiva de la acreditación hacia la formación profesional por competencias

[From a Reflective Look on Accreditation to the Vocational Training by Competences]

[Desde o olhar reflexivo da creditação até a formação profissional por competências]

Marisa Tumino, Evelyn Poitevin y Carina Sapia

Resumen

En el estudio, se analizaron las opiniones de estudiantes acerca de la pertinencia del proceso de autoevaluación-acreditación en su formación profesional, según los objetivos de la carrera, y se interpretaron las tendencias subyacentes. Asimismo, se obtuvo la percepción del nivel de desarrollo de las competencias profesionales propuestas en el plan de estudios. Al centrar la mirada en el proceso de acreditación y sus implicaciones en la formación profesional de los estudiantes, los resultados muestran una propensión al desarrollo sostenido de las competencias del perfil profesional. Debido a que todo proceso de cambio conlleva un período de adaptación y reacomodamiento, los estudiantes aprecian las iniciativas de cambio como oportunidades de mejora y optimización de los recursos.

Palabras clave

Acreditación — Autoevaluación — Competencia profesional — Formación — Percepción

Abstract

This research analyzed the opinions of students regarding the appropriateness of the self-assessment–accreditation process in their vocational training, according to the aims of the course, and interpreted the underlying tendencies. Additionally, the study obtained the perception of the level of development of the professional competencies proposed in the curriculum. When focusing on the process of accreditation and its implications on the vocational training of the students, the results show a tendency to the sustained development of the competencies of the professional profile. Since every process of change involves a period of adaptation and readjustment, the students appreciate the initiatives of change as opportunities of improvement and resource optimization.

Key words

Accreditation — Self-assessment — Professional competence — Training — Perception

Resumo

No estudo analisaram-se as opiniões de estudantes sobre a pertinência do processo de auto avaliação/acreditação em sua formação profissional segundo os objetivos da carreira, interpretando-se as tendências subjacentes. Também obteve-se a percepção do nível de desenvolvimento das competências profissionais propostas no plano de ensino. Ao focar no processo de acreditação e suas implicações na formação profissional dos estudantes, os resultados mostram uma propensão ao desenvolvimentos sustentado das competências do perfil profissional. Em função de que todo processo de mudança envolve um período de adaptação e reajuste, os estudantes apreciam as iniciativas de mudança como oportunidades de otimização e melhoria dos recursos.

Palavras-chave

Acreditação — Autoavaliação — Competência profissional — Formação — Percepção

Introducción

La sociedad globalizada actual requiere, con cada vez mayor intensidad, profesionales eficientes, éticos y responsables, que aporten beneficios a la sociedad. Por ello, delega esta tarea en la educación superior.¹ Se espera que los profesionales tengan una formación competente en el área que han elegido para desempeñarse. Esta formación solo puede lograrse por medio de la enseñanza y la evaluación de las competencias profesionales.²

La formación de los estudiantes para el desempeño profesional demanda un proceso de aprendizaje abierto, flexible y permanente. Asimismo, la necesidad y la presión que reciben las universidades y los estudiantes para mantener la excelencia en la formación se enmarca en los constantes cambios

¹ Viviana González Maura, “La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa”, *Revista de Educación* 8 (2006): 175.

² *Ibid.*

educativos, la innovación tecnológica y los mercados que esperan una relación estrecha entre la universidad y el mundo del trabajo.³

Con el fin de validar los modelos que están utilizando las universidades en la formación profesional, desde hace varias décadas los gobiernos han implantado procesos de evaluación y acreditación de la calidad.

El problema de la acreditación y la calidad es un desafío a la hora de pensar en la educación superior, dada su trascendencia y discusión actual en el mundo académico.⁴ “Los retos plantean la necesidad de un nuevo proceso educativo, fundamentado en los principios de excelencia, calidad y pertinencia”.⁵ La calidad y la acreditación crean una preocupación constante en los gobiernos y forma parte de las políticas implementadas para la educación superior, como lo explica la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU): “La evaluación de la calidad en la educación universitaria constituye un tema clave en la agenda de reformas que hacia mediados de 1980 comienzan a implementarse para este sector en casi todas las regiones del mundo”.⁶

La evaluación, por lo tanto, se convirtió en una herramienta para trabajar y regular la mejora de la calidad.⁷

La calidad educativa tiene, por finalidad primaria, optimizar los procesos de formación profesional que satisfagan en cierto grado las demandas sociales a las que hace referencia González Maura.⁸

³ Mónica Maldonado Rojas, “Valoración de la formación recibida usando un perfil de referencia basado en competencias profesionales”, *Educación Médica* 10, n.º 4 (2007): 234.

⁴ Gustavo Gregorutti, “La transformación mundial de la educación superior”, *Revista Internacional de Estudios en Educación* 9, n.º 2 (2009): 145.

⁵ Ramón Salas Perea y Eugenio Ramadés Borroto, “La calidad en el desarrollo profesional: avances y desafíos”, *Revista Cubana Educación Médica Superior* 14, n.º 2 (2000): 137.

⁶ CONEAU, *La CONEAU y el sistema universitario Argentino*, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, República Argentina (Buenos Aires: 2012), 13.

⁷ *Ibid.*

⁸ González Maura, “La formación de competencias profesionales en la universidad...”, 175.

La calidad y su percepción

Zabalza, en una síntesis de los acontecimientos vividos por las universidades en los últimos años, identifica seis retos que deben enfrentar estas instituciones: (a) adaptarse a las demandas de empleo, (b) situarse en un contexto de gran competitividad demandante de calidad, (c) mejorar la gestión y al mismo tiempo reducir los recursos, (d) incorporar las nuevas tecnologías, (e) constituirse en un motor de desarrollo cultural, social y económico y (f) reubicarse en un escenario globalizado, interdisciplinario e intercultural.⁹

En esta línea de pensamiento, es importante resaltar el papel que han comenzado a desempeñar las competencias en la formación de los profesionales que se preparan en las universidades y que, a partir de la certificación obtenida, ingresan al mundo del empleo.

Asimismo, los gobiernos han implementado seguimientos a las universidades a través de las acreditaciones y evaluaciones tendientes a centrar la mirada en la calidad, tanto de la formación profesional como de la gestión.

Si bien la calidad no es el objeto de estudio del presente trabajo, subyace al tema de la acreditación. Por su parte, se toma conciencia de que la forma de aproximarse a la realidad es mediante la percepción. Por esto, a continuación se brinda un acercamiento a estos conceptos.

La calidad percibida es el juicio que el cliente realiza sobre la excelencia o la superioridad de una entidad global.¹⁰

Esta concepción está relacionada con la percepción del individuo y cómo siente este que sus necesidades son satisfechas. La percepción del

⁹ Miguel Zabalza, *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas* (Madrid: Narcea, 2002), citado por Adriana Aristimuño, *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Departamento de Educación, Universidad Católica de Uruguay, 2004, 2, http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Las%20competencias%20en%20la%20educacion%20superior.demonio%20u%20oportunidad_Aristimuno.pdf. Consultado el 12 de diciembre de 2013.

¹⁰ A. Parasuraman, Valerie Zeithaml y Leonard Berry, "SERVQUAL: a multiple-item Scales for measuring consumer perceptions of service quality", *Journal of retailing* 64, n.º 1 (1988): 15, <http://areas.kenan-flagler.unc.edu/Marketing/FacultyStaff/zeithaml/Selected%20Publications/SERVQUAL-%20A%20Multiple->. Consultado el 12 de diciembre de 2013.

cliente se forma desde múltiples ámbitos y experiencias. “La calidad es lo que el cliente dice a partir de su percepción”.¹¹

Fernández Ziegler expresa: “La calidad percibida está muy relacionada con la adecuación de las características del objeto a las necesidades del individuo”.¹² A pesar de esto, el contacto del individuo con el servicio que recibe y con los agentes que se lo ofrecen, pueden brindar datos objetivos.¹³

Según Wertheimer, la percepción facilita la organización psíquica.¹⁴ Asimismo, la Gestalt planteó que “es función de la percepción realizar abstracciones a través de las cualidades que definen lo esencial de la realidad externa”.¹⁵

La percepción de las personas aporta información para evaluar la calidad de servicio. Considerando que las instituciones educativas ofrecen servicio, es necesario evaluar la percepción de sus usuarios.

Los procesos de acreditación universitaria como indicadores de calidad

En primer lugar, es necesario aclarar el concepto de acreditación y las implicancias de este proceso. Radamés Borroto y Salas Perea señalan lo siguiente:

La acreditación universitaria es el resultado de un proceso de evaluación y seguimiento sistemático y voluntario del cumplimiento de las funciones universitarias de una institución de educación superior (IES), que permite obtener información fidedigna y objetiva sobre la calidad de las instituciones y programas universitarios que desarrolla. Permite certificar ante la sociedad, la calidad de los

¹¹ César Camisón, Sonia Cruz y Tomás González, *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas* (Madrid: Prentice Hall, 2006), 170.

¹² Rodolfo Fernández Ziegler, *Planificación y Control de Gestión* (Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Quilmes, 2003), 2.

¹³ Carmen Salvador Ferrer, Carmen Pozo Muñoz y Enrique Alonso Morillejo, “Percepción del cliente de los predictores de calidad en el sector servicios”, *Boletín de Psicología* 94 (2008): 70.

¹⁴ Gilberto Leonardo Oviedo, “La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt”, *Revista de Estudios Sociales* 18 (2004): 90, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2349282>

¹⁵ *Ibid.*, 96.

recursos humanos formados y de los diferentes procesos que tienen lugar en una institución educativa.¹⁶

Asimismo, se entiende que la acreditación pretende promover y estimular el mejoramiento continuo. No es un estado permanente, sino que debe ser renovada en forma permanente. Es la forma en que una institución garantiza la calidad del servicio que ofrece y se gana el respeto del público que la elige.¹⁷

La acreditación abre un espacio para la autoevaluación, que busca el autodiagnóstico de la situación institucional, seguido de una evaluación externa que pretende verificar los resultados de la autoevaluación.¹⁸

En Argentina, las bases y condiciones para el seguimiento de la calidad en las instituciones de educación superior están especificadas en la Ley de Educación Superior n.º 24 521, en la que se dispone la acreditación de carreras y la evaluación de instituciones.

Respecto de lo primero, se establece en el artículo 43 lo siguiente:

Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

- a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;
- b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.¹⁹

¹⁶ Eugenio Radamés Borroto y Ramón Salas Perea, "Acreditación y evaluación universitarias", *Revista de Educación Médica Superior* 18, n.º 3 (2004): 1 [versión ISSN], http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412004000300001&script=sci_arttext. Consultado el 12 de diciembre de 2013.

¹⁷ *Ibíd.*, 2.

¹⁸ *Ibíd.*, 5.

¹⁹ Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Ley N.º 24 521, Ley de Educación Superior, Artículo 43 (1995).

En la práctica, los estándares que regulan la formación profesional se establecen por los intereses de quienes participan en las diferentes disciplinas, desde el Consejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas. Luego de que estos organismos llegan a una definición común, recogida por el Consejo de Universidades, la propuesta es aprobada en conjunto con el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. El proceso prevé instancias de autoevaluación.

En relación con las instituciones, el artículo 44 expresa:

Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis (6) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas estarán a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o de entidades privadas constituidas con ese fin, conforme se prevé en el artículo 45, en ambos casos con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público.²⁰

Asimismo, existen algunos antecedentes, relacionados con la acreditación de la formación profesional, en países como Chile, que tienen su parangón en los acontecimientos que surgieron a partir de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), tal como lo describen González y Torre Griggs.²¹ Las instituciones creadas con posterioridad a la LOCE, así como las creadas con anterioridad que así lo decidieran, debían someterse a un proceso de licenciamiento que consistía en un seguimiento del desarrollo de su proyecto fundacional. En caso de identificarse debilidades o incumplimientos, se complementaba la evaluación mediante la examinación de los estudiantes. Si el desarrollo de la institución era satisfactorio,

²⁰ *Ibíd.*, Artículo 44.

²¹ Eduardo González Luis y Daniela Torre Griggs, "Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas", en *La educación superior en el mundo 2007: La financiación de las universidades* (Barcelona: Editorial Mundiprensa, 2007), <http://hdl.handle.net/2099/7539>. Consultado el 12 de diciembre de 2013.

se le otorgaba la plena autonomía; en caso contrario el incumplimiento podría derivar en sanciones que incluían la suspensión del ingreso de nuevos estudiantes y el cierre de carreras o de la institución en los casos extremos.

Desde la intención expresa de poner en marcha los procesos autónomos de autoevaluación, se advierte el impulso hacia la calidad en la formación profesional. Si bien en la construcción de saberes participan varias dimensiones, los procesos de autoevaluación permiten tomar conciencia de aquellos aspectos que subyacen a la formación de profesionales con capacidad de pensar y tomar decisiones asertivas en todas las áreas que hacen a su desarrollo, siendo que los estudiantes son quienes finalmente ponen de manifiesto los resultados del esfuerzo institucional.

Formación profesional por competencias

Según González Maura y González Tirados, “es a partir de los estudios de McClelland, Mertens y otros autores que comienza una búsqueda orientada al hallazgo de criterios científicos explicativos de la eficiencia de las personas en el desempeño laboral”.²²

Como mencionan Allen, Ramaekers y Van del Velden, “la función principal de la educación consiste en preparar a la gente para desempeñar un papel en la sociedad, más en concreto en el mercado laboral”.²³

Esta idea sitúa a la competencia profesional entre fenómenos complejos, ya que se entiende que las personas pueden desarrollar una “profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y

²² Viviana González Maura y Rosa González Tirados, “Competencias genéricas y formación profesional. Un análisis desde la docencia universitaria”, *Revista Iberoamericana de Educación* 47 (2008): 187.

²³ Jim Allen, Ger Ramaekers y Rolf Van der Velden, “La medición de las competencias de los titulados superiores”, en *Seminario de métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, coordinador Javier Vidal García, 31-54 (Madrid, España: Consejo de Coordinación Universitaria de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales, 2003), 34.

valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social”²⁴

Las competencias permiten mejorar la calidad en la formación profesional que reciben los estudiantes para su inserción en el mercado laboral. La formación educativa actual coloca el acento en los resultados del proceso educativo. Se espera que al final los estudiantes demuestren su habilidad para desempeñarse en la práctica.²⁵

Los estudios acerca de las competencias profesionales han permitido acercar la formación profesional al mundo del trabajo en la medida en que evidencian la necesidad de formar dichas competencias desde la universidad.²⁶

Bunk confirma que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, colaborar en su entorno profesional y organizacional, y resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible.²⁷

La competencia profesional se manifiesta no solo en los conocimientos, hábitos, habilidades, motivos, valores y sentimientos que, de forma integrada, regulan la actuación del sujeto en la búsqueda de soluciones a los problemas propios de la profesión, sino también en el compromiso reflexivo que de él demanda la práctica profesional.²⁸

En sus niveles superiores de desarrollo, la competencia profesional expresa la armonía y la integridad del sentir, el pensar y el hacer del sujeto en la actuación profesional. En el ámbito de las ciencias de la salud, las competencias son entendidas “como una combinación de conocimientos,

²⁴ González Maura y González Tirados, “Competencias genéricas y formación profesional...”, 187.

²⁵ Allen, Ramaekers y Van der Velden, “La medición de las competencias de los titulados superiores”, 31.

²⁶ González Maura y González Tirados, “Competencias genéricas y formación profesional...”, 188.

²⁷ Gerhard Bunk, “La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”, *Revista CEDEFOP* 1 (1994): 9.

²⁸ González Maura y González Tirados, “Competencias genéricas y formación profesional...”, 179-180.

habilidades y actitudes conducentes al desempeño adecuado y oportuno de una tarea”.²⁹

El planteamiento de la formación profesional por competencias ha recibido atención hace tiempo en la formación de los estudiantes universitarios y, al mismo tiempo, ha generado adeptos y detractores.³⁰ Rodríguez y Di Doménico expresan: “La cuestión de la calidad formativa ha llevado a preguntarse por las competencias necesarias para un buen desempeño profesional, lo cual implica basarse, al menos, en algún tipo de apreciación evaluativa”.³¹

Maldonado Rojas desarrolló un trabajo de investigación en el que, a partir de un modelo por competencias, midió la percepción que tenían los egresados respecto del grado en que fueron adquiridas las competencias durante su formación.³²

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como la instrumentación concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad. Esta premisa pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto hace de lo que sabe, en condiciones específicamente concretas en las que el desempeño sea relevante y no tanto en el conocimiento aislado y abstracto que posee. El objetivo es, formar estudiantes capacitados para una vida profesional versátil.³³

Es necesario tener en cuenta que gran parte de la formación profesional por competencias se desarrolla durante los estudios superiores, pero se debe ser consciente de que buena parte de esas competencias se aprenden durante la trayectoria profesional.³⁴

²⁹ José Lafuente et al., “El diseño curricular por competencias en la educación médica: impacto en la formación profesional”, *Revista de Educación Médica* 10, n.º 2 (2007): 26.

³⁰ Damián Rodríguez y María Di Doménico, *Formación profesional en psicología: auto-percepción de competencias prácticas en estudiantes de grado* (Mar del Plata, Buenos Aires: Facultad de Psicología Universidad Nacional del Mar del Plata, 2011): 3.

³¹ *Ibíd.*

³² Maldonado Rojas, “Valoración de la formación recibida...”, 233.

³³ *Ibíd.*, 235.

³⁴ Allen, Ramaekers y Van der Velden, “La medición de las competencias de los titulados superiores”, 53.

El enfoque de las competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa. Las competencias, por un lado, formalizan los desempeños que se esperan de las personas y permiten evaluar la calidad del aprendizaje que se busca con la educación, y además posibilitan una serie de elementos para gestionar la calidad de la formación desde el currículum, lo que se concretiza en el seguimiento de un determinado modelo de gestión de la calidad que asegure en cierto grado la calidad esperada.³⁵

En Argentina, se ha establecido, mediante la Resolución Ministerial 1314/07,³⁶ la necesidad de dominar cuarenta competencias que deben alcanzarse a lo largo del ciclo de formación médica.

La Universidad Nacional de Cuyo, en Argentina, realizó una investigación en la que consultó a docentes sobre formas de evaluación de la formación profesional por competencias. Este grupo consideró que “el mejor modo de evaluar la mayoría de los componentes de las competencias médicas finales es a través del desempeño con pacientes”.³⁷

Asimismo, este grupo de docentes reflexionó sobre la necesidad de utilizar técnicas que rara vez se usan en la carrera para evaluar, como es la “evaluación continua” y la “observación del desempeño con pacientes”.³⁸

Esto permite advertir que la formación profesional demanda un sistema de evaluación que recorra toda la carrera. Se deberían administrar “evaluaciones transversales entre competencias, así como la integración de instrumentos que puedan cubrir todos los aspectos del perfil deseado”.³⁹

³⁵ Antonio Rial Sánchez, Miguel Ángel Carretero y Juan Antonio García, “Competencias, calidad y educación superior”, citado en Sergio Tobón, “El Enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos”, *Acción Pedagógica* 16 (2007): 16.

³⁶ Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

³⁷ Ana María Reta de Rosas et al., “Competencias médicas y su evaluación al egreso de la carrera de medicina en la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)”, *Educación Médica* 9, n.º 2 (2006): 36.

³⁸ *Ibid.*, 40.

³⁹ *Ibid.*

Formación profesional y acreditación

Tal como se sugiere en la intencionalidad de las políticas educativas, se pretende que los procesos de autoevaluación y acreditación permitan certificar, ante la sociedad, la calidad de los recursos humanos formados. La experiencia por la que han atravesado las instituciones de educación superior, en este sentido, conduce al anhelo de valorar el grado de consecución de este propósito.

Gregorutti y Bon Pereira desarrollaron un estudio en el que “se buscó conocer las experiencias, opiniones y perspectivas de los implicados en los fenómenos” de evaluación, acreditación y calidad en la universidad, a fin de obtener una mirada cercana a la forma en que los participantes perciben la relación entre estos.⁴⁰

Gregorutti plantea la necesidad de conocer los parámetros que se utilizan para evaluar la calidad. Además, ha encontrado que, según el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT), las áreas de mayor conflicto en la educación superior de ese país tienen que ver con los modos de producción de conocimientos y con los requerimientos que estos procesos demandan, tanto de docentes como de estudiantes, para formar parte de la acreditación.⁴¹

En virtud de la intención de valorar en cierta medida la relación del proceso de evaluación y acreditación con la formación profesional de los estudiantes de educación superior, conviene optar por un enfoque de sistema curricular que permita estimar la adecuación de la formación profesional que reciben los estudiantes avanzados de este nivel. El enfoque que reúne las condiciones necesarias para esta finalidad es la formación profesional por competencias, dado que traduce los conocimientos y las actitudes en habilidades observables.

⁴⁰ Gustavo Gregorutti y María Virginia Bon Pereira, “Acreditación de la universidad privada ¿es un sinónimo de calidad?”, *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 11 (2013): 124-125, http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art8_htm.html. Consultado el 01 de julio de 2014.

⁴¹ Gustavo Gregorutti, “La acreditación de los posgrados en instituciones privadas de educación superior mexicana”, *Reencuentro* 59 (2010): 62.

Definición del problema

Dadas las limitaciones propias de la visión cualitativa encausada por un grupo focal, el estudio pretende aproximar una respuesta a la inquietud latente relacionada con los procesos de acreditación y la formación profesional de los estudiantes. Para ello, se indagaron las opiniones sobre los procesos de autoevaluación y acreditación y, a su vez, se obtuvo la percepción de los estudiantes sobre el rol de estos procesos en la formación profesional por competencias.

Por su parte, se obtuvo la percepción de los mismos estudiantes del grupo focal referida al nivel de adquisición de las competencias planteadas en su programa de estudios.

Desde hace más de una década, la institución universitaria que formó parte de esta investigación se ha involucrado en los procesos de acreditación de carrera de nivel superior. A partir de su experiencia, se une a la inquietud general acerca de la contribución real de estos procesos a la formación profesional de los estudiantes.

Objetivos

El estudio tuvo por objetivos:

- Identificar la percepción de los estudiantes respecto de la pertinencia de los procesos de autoevaluación y acreditación en la formación profesional de una carrera de ciencias de la salud.
- Describir la percepción que los estudiantes tienen acerca de la implementación del modelo de competencias.
- Describir la percepción que los estudiantes tienen acerca de la propia adquisición de aquellas competencias que han sido planteadas desde el programa de estudios.
- Brindar información a la gestión de la carrera involucrada para seguir perfeccionando los procesos de autoevaluación y acreditación y así potenciar posibles resultados.

Procedimientos

La muestra estuvo conformada por los estudiantes de sexto año de Medicina de una universidad argentina. Es importante advertir que los participantes se encontraban en una etapa de su formación previa a la Práctica Final Obligatoria, momento en el que se afianzan las competencias, especialmente aquellas en las que los procedimientos cobran mayor relevancia por requerir dominio y destreza. Por esta razón, y a los efectos de obtener una aproximación a la percepción de la formación profesional por competencias, se consideraron treinta y ocho competencias de las cuarenta totales.

Para la recolección de datos, además de la información obtenida mediante el grupo focal con el fin de obtener la percepción sobre la pertinencia de los procesos de acreditación en la formación profesional, los estudiantes indicaron el nivel de desarrollo percibido de las treinta y ocho competencias profesionales consideradas. Para esta etapa se compilaron y se organizaron las competencias profesionales por las áreas disciplinares de la carrera, acompañadas de una escala de respuestas. Se les solicitó a los estudiantes que reflejaran su percepción acerca del nivel de adquisición o desarrollo de cada una de las competencias y que respondieran de acuerdo a una escala que transita desde un logro nulo (0) hasta un logro óptimo (7).

En lo referente a los procedimientos para recolección de datos, en primera instancia se ha obtenido la autorización de la unidad académica correspondiente. Dada la dificultad para coordinar los horarios de los involucrados, una vez establecido el contacto con los referentes de la carrera se procedió a programar un solo grupo focal. En dicha oportunidad y en primera instancia, se describieron los objetivos del proyecto y se les solicitó a los estudiantes el consentimiento informado a fin de otorgarles la posibilidad de ser partícipes del trabajo. Acto seguido, se procedió a conducir el grupo focal mediante la formulación de preguntas abiertas y esenciales que provocaron el debate.

Las variables de estudio fueron la percepción de la adquisición de competencias profesionales, la percepción de los procesos de acreditación en

la formación profesional y las variables demográficas, tales como género y edad.

En cuanto a las consideraciones éticas del estudio, fueron aceptadas por el Comité de Ética institucional. El estudio no representó riesgo alguno para los participantes, dado que solo recabó información relacionada con su percepción acerca de la formación profesional por competencias y de los procesos de acreditación en la formación profesional. Participaron aquellos individuos que expresaron su voluntad mediante consentimiento informado.

Para el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos, se adoptó la metodología de Maldonado Rojas,⁴² que utiliza una escala de respuestas codificada según el esquema que muestra la tabla 1. La interpretación de los resultados de la investigación se realizó a través del método estadístico descriptivo porcentual. El criterio para analizar los resultados obtenidos se sustenta en las categorías interpretativas diseñadas a partir de la escala de cuartiles y considerando los porcentajes obtenidos solo en el nivel alto, luego de realizada la codificación en base a la escala de respuestas mostrada en la tabla 1. Las categorías interpretativas finales, basadas en los porcentajes obtenidos, se muestran en la tabla 2.

Por su parte, desde el análisis cualitativo de los datos obtenidos del grupo focal se procedió a identificar e interpretar las tendencias y los patrones subyacentes a la información.

Tabla 1.1. Escala de respuesta y su codificación

Escala	Grado
0	Bajo
1	
2	
3	Medio
4	
5	Alto
6	
7	

⁴² Maldonado Rojas, "Valoración de la formación recibida...", 235-237.

Tabla 1.2. Categorías interpretativas utilizadas como criterios de análisis

Porcentaje de sujetos que valora la formación profesional por competencias en nivel alto	Categoría interpretativa
Menos del 25 %	Deficiente
Entre 25 % y 50 %	Medianamente satisfactorio
Entre 51 % y 75 %	Satisfactorio
Más del 75 %	Óptimo

Resultados cuantitativos de la encuesta de competencias

A partir del grado de desarrollo de competencias profesionales percibido por los estudiantes, se recategorizaron las variables al solo efecto de trabajar con los porcentajes correspondientes a las mayores puntuaciones, es decir, aquellos porcentajes pertenecientes al intervalo de la escala comprendido entre 5 y 7, que representa el mayor grado de adquisición de las respectivas competencias.

A continuación, se procedió a asignar a cada competencia la categoría interpretativa correspondiente, de acuerdo con el porcentaje logrado en el intervalo superior, a fin de identificar aquellas competencias profesionales según su grado de desarrollo en los estudiantes, es decir, según haya sido deficiente, medianamente satisfactorio, satisfactorio u óptimo, lo que condujo al análisis de la información y a la elaboración de las conclusiones del trabajo.

Análisis de las frecuencias de adquisición de competencias en nivel alto

Como fase final del grupo focal, los estudiantes indicaron el nivel de adquisición de competencias percibido, lo que permitió analizar la viabilidad del logro esperado para cada una de las competencias definidas por Resolución ME n.º 1314/07.⁴³

⁴³ Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

La tabla 3 muestra las competencias acompañadas por las frecuencias porcentuales asociadas a las categorías interpretativas de la escala. Se observan, por tanto, las competencias que encontraron un desarrollo óptimo en los estudiantes y aquellas cuyo desarrollo se estimó satisfactorio o medianamente satisfactorio. Es relevante señalar que ninguna de las 38 competencias consideradas en el estudio mostró una categoría interpretativa correspondiente a un desarrollo deficiente.

Los estudiantes posicionaron 7 competencias (17,5 %) en desarrollo óptimo, 9 competencias (25 %) en el rango de desarrollo medianamente satisfactorio, 22 competencias (55 %) en un desarrollo satisfactorio y ninguna de ellas estuvo vinculada a un desarrollo deficiente, información que exhibe una propensión al desarrollo sostenido de las competencias esperadas del perfil profesional.

Tabla 1.3. Porcentaje de valoración en la formación por competencias en nivel alto

Competencia	Valoración competencia en nivel alto (%)	Categoría interpretativa
1. Confecciona la historia clínica.	77,5	Óptimo
2. Realiza el examen físico y mental completo en pacientes internados y/o ambulatorios.	35,0	Medianamente satisfactorio
3. Formula hipótesis diagnósticas iniciales teniendo en cuenta: (a) los datos aportados en la anamnesis; (b) los hallazgos del examen físico; (c) la prevalencia de las enfermedades.	65,0	Satisfactorio
4. Plantea diagnósticos diferenciales.	61,5	Satisfactorio
5. Selecciona, indica e interpreta los métodos diagnósticos.	50,0	Medianamente satisfactorio
6. Indica y/o realiza los tratamientos médicos correspondientes.	46,2	Medianamente satisfactorio
7. Brinda educación para la salud y consejo para el autocuidado.	87,5	Satisfactorio
8. Indica, si es necesario, la derivación a la especialidad que corresponda cumpliendo las normas de referencia y contrarreferencia.	67,5	Satisfactorio
9. Gestiona con el paciente soluciones a los problemas planteados en la consulta y las acciones derivadas de las mismas.	52,5	Satisfactorio

Competencia	Valoración competencia en nivel alto (%)	Categoría interpretativa
10. Respeta y hacer respetar, en todas las circunstancias, las normas de bioseguridad y asepsia.	72,5	Satisfactorio
12. Utiliza el pensamiento crítico, el razonamiento clínico, la medicina basada en la evidencia y la metodología de investigación científica en el manejo de la información y el abordaje de los problemas médicos y sanitarios.	40,0	Medianamente satisfactorio
13. Busca información en fuentes confiables.	35,0	Medianamente satisfactorio
14. Analiza críticamente la literatura científica.	25,6	Medianamente satisfactorio
15. Planifica e indica los estudios complementarios teniendo en cuenta la sensibilidad, la especificidad, el valor predictivo positivo y el valor predictivo negativo de las pruebas.	47,5	Medianamente satisfactorio
16. Interpreta y jerarquiza los datos obtenidos para reformular las hipótesis diagnósticas.	51,3	Satisfactorio
17. Analiza el costo/beneficio de las distintas prácticas diagnósticas y terapéuticas.	55,0	Satisfactorio
18. Evalúa críticamente su propia práctica profesional.	60,0	Satisfactorio
20. Desarrolla actividades de autoaprendizaje y/o de estudio independiente en forma individual y/o en grupo de pares y/o con otros miembros del equipo de salud.	57,5	Satisfactorio
21. Busca ante todo mantener la salud del paciente.	87,5	Óptimo
22. Brinda la máxima ayuda a sus pacientes anteponiendo los intereses de los mismos al suyo propio y respetando las diversidades culturales y sus creencias.	77,5	Óptimo
23. Respeta los derechos y la intimidad de los pacientes y la confidencialidad de la consulta médica.	82,5	Óptimo
24. Respeta las normas bioéticas al indicar estudios y/o tratamientos, acudiendo al comité correspondiente en situaciones dilemáticas.	77,5	Óptimo
25. Respeta las normas bioéticas al proponer la inclusión de pacientes en estudios clínicos.	75,0	Satisfactorio

Competencia	Valoración competencia en nivel alto (%)	Categoría interpretativa
26. Realiza la denuncia de enfermedades de notificación obligatoria.	61,5	Satisfactorio
27. Respeta las normas legales que regulan la práctica profesional.	70,0	Satisfactorio
28. Brinda apoyo y/o contención al paciente y/o a su familia al transmitir todo tipo de información sobre diagnóstico, pronóstico y tratamiento.	71,8	Satisfactorio
29. Brinda al paciente y/o la familia la información suficiente y adecuada para obtener en consentimiento para realizar procedimientos y/o tratamientos.	72,5	Satisfactorio
30. Establece una comunicación escrita efectiva a través de la historia clínica y otros registros.	60,0	Satisfactorio
31. Conoce y valora las habilidades y competencias de las otras profesiones sanitarias y actúa en el equipo multiprofesional.	65,0	Satisfactorio
32. Solicita oportunamente las interconsultas con otros profesionales del campo de la salud para llegar a través de una tarea interdisciplinaria al diagnóstico y el tratamiento adecuado.	77,5	Óptimo
33. Asume una actitud positiva hacia la docencia colaborando en la enseñanza de grado y posgrado.	55,0	Satisfactorio
34. Identifica en la comunidad los grupos en riesgo de enfermar o morir por conductas, estilo de vida, condiciones de trabajo, estado nutricional y características de vivienda y ambiente.	67,5	Satisfactorio
35. Identifica los problemas de salud en una comunidad determinada y participa en la elaboración, la implementación y la evaluación de programas de promoción de la salud y prevención de las patologías prevalentes, emergentes y reemergentes.	60,0	Satisfactorio
36. Promueve la mejora de los estilos de vida de la población en el marco de la atención primaria de la salud.	77,5	Óptimo

Competencia	Valoración competencia en nivel alto (%)	Categoría interpretativa
37. Planifica acciones de prevención primaria, secundaria y terciaria para los grupos de riesgo identificados en una comunidad determinada.	52,5	Satisfactorio
38. Utiliza los principios básicos de la administración de servicios de salud y gestión de programas y los conocimientos de la organización del sector en sus prácticas individuales y/o comunitarias.	42,5	Medianamente satisfactorio
39. Cumple con las normas vigentes y con las actividades especificadas en los programas de salud en curso.	45,0	Medianamente satisfactorio
40. Actúa en forma interdisciplinaria e intersectorial.	60,0	Satisfactorio

Al recordar que solo se consideran las codificaciones correspondientes al rango comprendido entre 5 y 7, para luego analizar las frecuencias observadas en dicho rango, es de destacar que el menor porcentaje de frecuencias alcanzado en la muestra se asocia a prácticas que demandan cierto grado de experticia, lo que probablemente es más factible desarrollar en la práctica profesional.

Respuestas más recurrentes del grupo focal

Dada la dificultad para coordinar los horarios de los involucrados, se trabajó con un grupo focal constituido por treinta y ocho estudiantes de sexto año de Medicina de una universidad de Argentina. Se programó en conformidad con las autoridades de la unidad académica, de la carrera y con los participantes que firmaron el consentimiento informado para los fines de la indagación.

Minutos antes de iniciar el grupo focal, se presentó una revisión de los conceptos que revistieron importancia en el planteamiento de la investigación. Cabe destacar que a los efectos de optimizar la interpretación de las narrativas de los estudiantes, el equipo de investigación integró a la asesora pedagógica de la unidad académica, a quien se expresa la mayor

gratitud por su valiosa contribución en el acompañamiento del proceso de investigación.

El salón donde se desarrolló el encuentro ofreció las comodidades ambientales deseables. Una vez presentados los conceptos básicos sobre los que se establecería el debate, se formularon las preguntas. El interés de los estudiantes fue creciendo y estuvo acompañado de un diálogo participativo y ordenado. Las preguntas orientadoras del debate y las respuestas más recurrentes que se describen a continuación fueron transcritas por tres profesionales distribuidos en la sala.

Pregunta 1: ¿Podrían describir su experiencia o participación durante la acreditación de la carrera?

- Tuvimos una participación más pasiva que activa.
- Los directores de carrera han fomentado nuestra participación y compartido nuestras percepciones con los representantes de curso de cada materia una vez por cuatrimestre. Opinamos por cátedra y eso llega al director de la carrera.
- Algunas decisiones se toman desde la dirección donde se definen los cambios.
- En las reuniones con el director de carrera, se dejan claras las posturas de los estudiantes acerca de las diferentes cátedras que luego llegan a los responsables de las mismas.

Pregunta 2: ¿Qué opinión tienen acerca de la acreditación de la carrera?

Se observó una mayor apertura en los estudiantes y se generó un clima de confianza. Los estudiantes expresaron sus apreciaciones con propiedad, delicadeza, respeto, consideración y con ánimo de plantear una crítica constructiva. Los representantes de curso conocen muy de cerca los diferentes procesos y realizaron aportes muy valiosos.

- La acreditación es conveniente y nos toma en cuenta a todos.
- Algunas asignaturas mejoraron sus metodologías e incorporaron la promoción directa.

- Vimos cambios en la carrera de Medicina. En el primero y el segundo años, algunas cátedras fueron cambiando su estilo de evaluación.
- Hay mejoras en los exámenes integradores.
- La Evaluación Clínica Objetiva Estructurada (ECOPE) es valiosa para nuestra formación. El ECOPE en clínica sirve para prepararse para el ECOPE de final de carrera. En las ECOPE se muestra mayor equidad.
- Percibimos un cambio positivo en los primeros cursos de la carrera.

Pregunta 3: ¿Qué responsabilidad asume una carrera acreditada frente al estudiante?

- El cambio en la gestión de la facultad fue muy pertinente. Se percibe un trabajo hacia adentro y la preocupación se dirige hacia lo que pasa en las aulas.
- Es apropiado que la carrera persiga desarrollar en los estudiantes las competencias que necesitamos para ejercer la profesión.

Pregunta 4: ¿Qué implica la formación por competencias?

- Se supone que en ciencias de la salud se debe adquirir conocimiento práctico. Varias asignaturas se califican positivamente por centrarse en el desarrollo de competencias.
- Percibimos una mejora paulatina en varias asignaturas donde se aplican los cambios.
- Existen asignaturas en las que se trabaja con competencias, con resultados favorables.
- Las competencias son muy provechosas, pero se debe continuar trabajando en todas las asignaturas.

Pregunta 5: ¿Han percibido cambios provocados por la acreditación? ¿Cómo calificarían esos cambios?

- Mirando retrospectivamente, las cosas están cambiando para mejor. Hay objetivos cuyo cumplimiento habrá que evaluar.

- Las herramientas que nos brindan nos permiten desarrollar competencias por nosotros mismos.
- Notamos mejoras en algunas asignaturas en las que se realizan repasos luego de los exámenes.
- Algunos docentes corrigen los parciales y a la siguiente semana explican una por una las preguntas.
- Hay docentes que ofrecen una muy oportuna realimentación. Otros presentan repasos antes del examen.
- Hay cátedras que son muy útiles porque sus docentes aman lo que hacen.

Pregunta 6: La acreditación, ¿contribuye a su formación profesional?

- La acreditación es muy provechosa siempre y cuando baje a la práctica.
- Apreciamos la comunicación de los directivos. Recientemente, se nos explicó la razón por la que se incorporaron cambios en los turnos de exámenes y fue entendible.
- Estamos conformes con la forma de gestión. Sabemos que los cambios son positivos y que probablemente extrañaremos todo esto cuando ya no estemos aquí.
- Las instituciones donde nos hemos desempeñado aprecian a los egresados de esta universidad.
- Conocemos los esfuerzos que se invierten por mejorar. La acreditación es conveniente; hay que aprovechar los recursos.
- Generalmente, no se expresan las virtudes, pero debemos reconocer a los docentes y los recursos que ponen a nuestra disposición.

Discusión y conclusiones

Quien ingresa a la universidad busca una formación profesional competente. Si esta formación facilita su aproximación a la realidad profesional, cumple gran parte de las expectativas. Es por ello que el modelo de enseñanza por competencias ofrece a los estudiantes mejores oportunidades para desempeñarse profesionalmente.

La mirada de los estudiantes a los procesos que impactan en su formación a lo largo de su carrera resulta enriquecedora como autoevaluación reflexiva. Al ser el estudiante el verdadero receptor de la enseñanza y el que experimenta el seguimiento de todo el proceso, resulta uno de los actores más apropiados para emitir un juicio al respecto, ya que su mirada es fiel reflejo de sus vivencias, reconociendo las fortalezas y debilidades que todo cambio conlleva en la intención sostenida de obrar mejoras en los procesos educativos.

Las manifestaciones y expresiones de los estudiantes de sexto año reflejan correspondencia con los esfuerzos invertidos por el decanato y la carrera en pro de la acreditación y la formación profesional. Si bien se reconoce que aún falta mejorar, dado que todo proceso de cambio conlleva un período de adaptación y reacomodamiento, los estudiantes aprecian las iniciativas de cambio como oportunidades de mejora y optimización de los recursos disponibles. Este hecho ofrece claras evidencias del conocimiento que los responsables de la carrera tienen acerca de las implicancias del proceso y refuerza el concepto de calidad como mejora continua.

Se advierte que los estudiantes aprecian que su voz sea reconocida y encuentre un espacio en las políticas de mejora. En este sentido, conciben a los administradores de la carrera como líderes con apertura al diálogo, aspecto fundamental en la gestión del cambio.

Senlle Szodo y Gutiérrez Francescon enfatizan el rasgo de la calidad como un sistema de mejora continua para avanzar diariamente hacia un estilo de vida, desde el deseo de hacer las cosas bien y mejorar permanentemente.⁴⁴ Los logros son atributos construidos por todos los actores involucrados en un proyecto. En este sentido, la acreditación se convierte en una oportunidad para detenerse a reflexionar en los procesos puestos en marcha, con la finalidad de evaluar las posibilidades de mejorarlos, transformarlos, sustituirlos u optimizarlos, reconociendo que, como versa un dicho popular, nada de lo que está bien está bien si, estando bien, pudiera estar mejor.

⁴⁴ Andrés Senlle Szodo y Nilda Gutiérrez Francescon, *Calidad en los servicios educativos* (Madrid: Díaz de Santos, 2005), 3.

Asimismo, el análisis cuantitativo de los datos referidos al grado de desarrollo de las competencias en los estudiantes refleja un intenso trabajo de la comunidad académica por estimular la formación íntegra que atienda a las demandas del perfil profesional.

De las competencias que tienen un desarrollo óptimo, y en relación con la misión de la facultad de formar médicos con altos ideales de servicio, se destacan: (21) busca ante todo mantener la salud del paciente, (22) brinda la máxima ayuda a sus pacientes anteponiendo los intereses de los mismos al suyo propio respetando las diversidades culturales y sus creencias, (23) respeta los derechos y la intimidad de los pacientes y la confidencialidad de la consulta médica, y (36) promueve la mejora de los estilos de vida de la población en el marco de la atención primaria de la salud. Es sumamente importante mencionar que el hecho de que los estudiantes hayan destacado el desarrollo óptimo de estas competencias permite apreciar, en la formación del médico, la abnegación y el espíritu de servicio como fundamento de la excelencia profesional.

Los estudiantes reconocen que existen recursos con los que cuenta la institución y que su aprovechamiento gradual redundará en beneficios educativos. Por su parte, estiman que las cohortes futuras serán las que disfrutarán en mayor medida de las grandes ventajas propias del proceso de cambio.

El hecho de que se atribuye el desarrollo de algunas competencias al autodidactismo, refuerza la virtud del sentido autónomo del aprendizaje. La educación vela por impartir aquellas herramientas que empoderan en los estudiantes la capacidad de aprender a aprender con el fin de coconstruir el perfil profesional que la sociedad espera.

Se anima a los lectores de este trabajo a cooperar en este esfuerzo de acrecentar los conocimientos del rol de las acreditaciones en el cumplimiento de la misión de toda carrera universitaria, entendiendo que el estudiante es el actor principal de toda iniciativa educativa y el único cuyo desempeño revela claramente la calidad de este emprendimiento.

Los procesos de acreditación y el estudio de la influencia que ejercen sobre la formación profesional irán asumiendo un lugar preponderante

en la preocupación de los gobiernos. También generarán debates y espacios de diálogo en pro de la instauración de políticas acordes a las demandas pronunciadas por la comunidad educativa, con la manifiesta voluntad de cooperar con los procesos de acreditación a fin de convertirlos en oportunidades de lograr las anheladas mejoras.

Marisa Tumino
Universidad Adventista del Plata
Entre Ríos, Argentina
marcetumino@gmail.com

Evelyn Poitevin
Universidad Adventista del Plata
Entre Ríos, Argentina
everuth85@gmail.com

Carina Sapia
Universidad Adventista del Plata
Entre Ríos, Argentina
casapia19@gmail.com

Recibido: 15/12/2015

Aceptado: 25/4/2016