

Necesidades de superación pedagógica de docentes del Hospital "Hermanos Ameijeiras": eficacia del Diplomado de Educación Médica

Pedagogic upgrading requirements of professors in "Hermanos Ameijeiras" hospital: efficacy of the diploma's course in medical education

Dra. C. Caridad de Dios Soler Morejón,^I Dra. Danis Bárbara Oliva Martínez,^I Dr. C. Carlos León Román,^I Dra. Elsa Cabrera Pérez-Sanz,^I Prof. Francisco Borjas Borjas^{II}

^I Hospital Clínicoquirúrgico "Hermanos Ameijeiras". La Habana, Cuba.

^{II} Facultad de Ciencias Médicas "Finlay Albarrán". La Habana, Cuba.

RESUMEN

Introducción: la docencia de posgrado en el Hospital "Hermanos Ameijeiras" ocupa un rol muy importante en la formación de los profesionales. Resulta necesario atender las necesidades de superación profesional sobre todo en los docentes noveles, con vistas a perfeccionar su desempeño en esta tarea.

Objetivos: conocer cuáles son estas necesidades y la eficacia del Diplomado de Educación Médica en su solución.

Métodos: aplicación de un cuestionario personal y anónimo a los profesores matriculados en la edición del diplomado que se impartió durante el año 2012: la primera aplicación el día de inicio y la segunda, al finalizar.

Resultados: las necesidades detectadas afectan el campo de la didáctica, fundamentalmente, y no guardan relación con la categoría docente ni la experiencia acumulada como profesional.

Conclusiones: el diplomado resultó insuficiente para resolver las necesidades encontradas. Se recomienda hacer un proyecto de intervención para elevar las competencias pedagógicas de nuestros docentes.

Palabras clave: superación profesional, identificación de necesidades, diplomado, educación médica.

ABSTRACT

Introduction: graduate education plays a very important role in the formation of professionals at "Hermanos Ameijeiras" hospital. Therefore, it is necessary to pay attention to the professorial upgrading requirements mainly those of the novel teaching staff, with a view to improving their performance.

Objectives: to find out the upgrading requirements and the efficacy of the diploma's course on medical education to meet them.

Methods: anonymous individual questionnaire administered to professors who participated in the diploma's course given in 2012 at the beginning and at the end of the course.

Results: the detected requirements fundamentally affected the students in the field of didactics and were neither associated to the teaching category nor to the professional experience.

Conclusions: the diploma's course proved to be inefficacious to meet the detected upgrading requirements. It was recommended to design an interventional project to raise the pedagogic competencies of our educators.

Key words: professorial upgrading, detection of needs, diploma's course, medical education.

INTRODUCCIÓN

El proceso de formación y desarrollo es un proceso complejo en el que intervienen varios factores. Tiene como finalidad desarrollar profesionales competentes, no solo "porque manifieste conductas que expresen la existencia de conocimientos y habilidades que le permiten resolver adecuadamente los problemas profesionales sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional".¹ La competencia profesional que se construye como parte de este proceso de formación y desarrollo, aunque tiene carácter social, es individual y requiere una atención diferenciada.¹

En el caso de los profesores, la competencia profesional debe incluir al menos un mínimo de formación pedagógica y, si fuera preciso, mayor preparación en el área del conocimiento de la carrera.²

Se ha descrito que el proceso básico de formación y desarrollo comprende elementos los siguientes:²

1. Determinación de necesidades de aprendizaje.
2. Diseño de programas.
3. Ejecución de los programas.
4. Evaluación y retroalimentación

Es indispensable determinar las necesidades de aprendizaje para poder garantizar la calidad de los programas de superación profesional en cualquiera de sus variantes.³⁻⁵ Según el criterio de *Salas Perea*,³ lo esencial radica en:

[...]identificar de manera puntual las deficiencias e insuficiencias de los conocimientos y habilidades profesionales, en el sentido de su responsabilidad ética y social, en la conciencia de sus limitaciones cognoscitivas en las ciencias de la salud o en el manejo de sus responsabilidades profesionales, en la conciencia del compromiso moral ante el encargo que la sociedad ha puesto en sus manos, en su mente y en su corazón.

En nuestro país, como señala *Carreño*,⁶ el claustro de profesores de la educación médica, se ha caracterizado siempre por su calidad técnica, experiencia docente y en la formación de recursos humanos de salud. Esto ha contribuido de forma evidente al prestigio alcanzado por la medicina cubana y por nuestros profesionales en todo el mundo. Se impone por tanto, llevar a cabo un proceso de formación y desarrollo permanente de los profesores para garantizar la calidad de la docencia.^{2,7-9}

La elevada carga de trabajo asistencial y las crecientes demandas de actividades de superación dirigidas a profesionales nacionales y extranjeros, cada vez más exigentes en cuanto a su calidad y competitividad,^{5,10} hace que las necesidades de superación en el área pedagógica sean crecientes y su autoprepárateción deba ser cada vez más sólida y permanente para poder enfrentar este gran reto. Por ello es que la superación profesional de los médicos constituye una prioridad que debe contemplar junto a las necesidades del sistema, las necesidades individuales de los especialistas a quienes va dirigida.^{3,11}

Como quiera que las necesidades de superación administrativas y sociales están bien definidas y son, en gran medida, objetos de programas y medidas continuas, en esta ocasión decidimos centrarnos en el estudio de las necesidades individuales o sentidas de superación, por ser expresión legítima de las aspiraciones y expectativas de los docentes involucrados para incrementar la calidad de su competencia y desempeño profesionales en este esfuerzo de llevar adelante la docencia médica superior en nuestro centro de posgrado. Este estudio pretende hacer un diagnóstico de esas necesidades, sobre todo en los noveles, y, a la vez, evaluar la eficacia del diplomado de educación médica que se imparte en el centro en la solución de las necesidades de superación pedagógica detectadas.

MÉTODOS

Estudio descriptivo, prospectivo sobre el tema propuesto, que responde a un proyecto pedagógico de intervención. La población de estudio estuvo constituida por la totalidad de los docentes que cursaron el diplomado de Educación Médica en el Hospital "Hermanos Ameijeiras", durante el curso 2012-2013.

Se aplicó un cuestionario con el fin de apreciar aspectos generales que influyen en el quehacer de los docentes y diagnosticar sus necesidades de superación (anexo). Este cuestionario fue confeccionado por los investigadores y enriquecido con los aportes de un especialista en Educación Superior, Pedagogo y asesor de la investigación, con vasta experiencia en Educación Médica y validado mediante pilotaje.

Los resultados del cuestionario fueron introducidos en una base de datos, tabulados y volcados en tablas y gráficos para facilitar su análisis estadístico. Se realizó análisis porcentual.

Consideraciones y procederes éticos particulares y su fundamentación (si fuese necesario). El consentimiento informado queda implícito en el acto voluntario y anónimo de responder el cuestionario.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se hallaron diferencias entre las proporciones en cada categoría antes de comenzar el diplomado y después de concluido (figura). Esto se explica porque durante el período en el que se desarrolló el diplomado tuvo lugar un proceso de categorización en el cual participaron algunos de los profesores, de manera que al concluir ya no se apreciaban instructores ni participantes en el estudio sin categoría docente. Esta situación repercute también en el resto de los datos y explica las diferencias que se observan antes y después en las tablas. En ambos períodos de estudio predominaron los profesores asistentes, como categoría de transición entre los extremos de la pirámide docente.

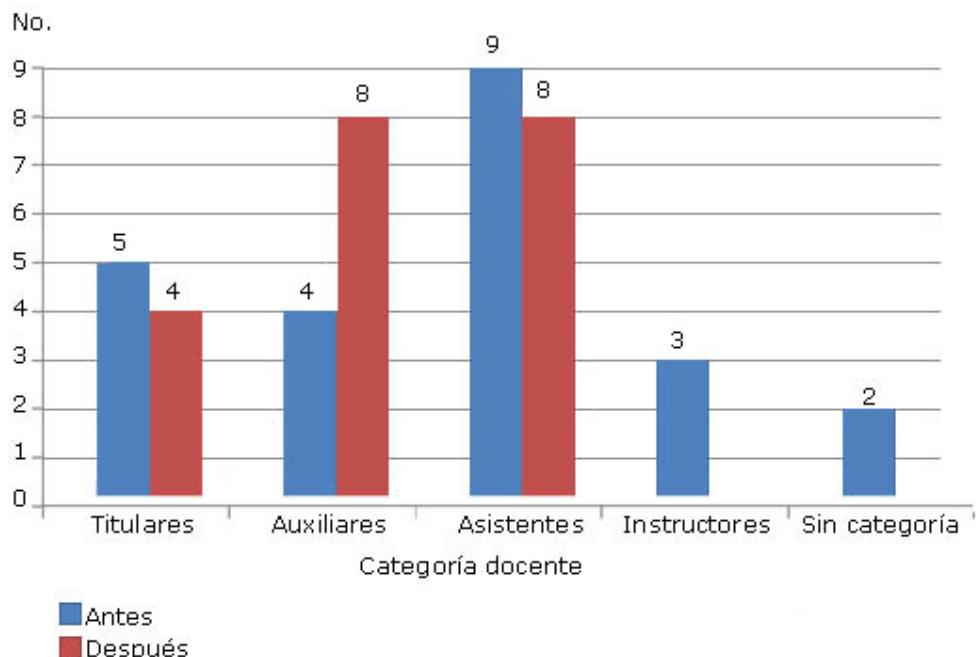


Fig. Caracterización de la muestra, en cuanto a la cantidad de encuestados en las diferentes categorías docentes.

En la tabla 1 aparecen otros datos relacionados con la caracterización de la muestra estudiada. La edad promedio fue 46 años, con un máximo de 60 y un mínimo de 35. Los años de graduación variaron entre 8 y 37 años con un promedio de 22. La experiencia docente promedio fue de 14 años. La experiencia en pregrado fue muy baja en promedio (4 años) aunque el rango varió entre 0 y 20.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Características	Media	Máximo	Mínimo
Edad	46	60	35
Años de graduación	22	37	8
Años de experiencia docente	14	30	0
Años en pregrado	4	20	0

La participación en actividades metodológicas se muestra en la tabla 2. Resultó evidente la pobre participación de los profesores en las actividades metodológicas. Sobre todo en las relacionadas con la investigación pedagógica. En las respuestas se advierte desconocimiento respecto al verdadero alcance de un departamento docente, o de un colectivo de asignatura. Nuestro centro, por ser una institución de posgrado, no posee esas estructuras y aun así algunos declaran su participación en esas actividades. Cuando se analizan las respuestas al inicio y al concluir el diplomado también se aprecia que la participación en las actividades metodológicas disminuyó en todos los acápite analizados. Por razones lógicas, el diplomado no incluye en su programa estos aspectos del trabajo metodológico que están bien explícitos en el reglamento docente,¹⁰ de manera que estos resultados solo reflejan el desconocimiento acerca de un tema de gran importancia para los docentes de la educación médica superior, que debería ser objeto de estudio en cursos básicos, actividades metodológicas de los colectivos docentes, etc.

Tabla 2. Participación en actividades metodológicas

Categoría docente	Antes n= 23		Después n= 20	
	No.	%	No.	%
Reuniones del Departamento Docente	18	78,2	15	75
Reuniones del colectivo asignatura	15	65,2	13	65
Reuniones metodológicas mensuales	8	34	5	25
Talleres metodológicos	6	26	5	25
Jornadas pedagógicas	11	47	9	45
Jornadas de residentes	16	69,5	12	60
Cátedras honoríficas	1	4	2	1
Investigaciones pedagógicas	1	4	1	1

En relación con la participación en actividades docentes, la docencia de pregrado tuvo muy poca representación en la muestra estudiada (3-4 %). Dentro del posgrado, algunas actividades mostraron mejor participación de los profesores al concluir el diplomado, pero la diferencia no fue llamativa. Sin embargo, llama la atención la baja participación que declaran en la educación en el trabajo en contraposición a la participación en entrenamientos, actividad esta última que se privilegia precisamente de la práctica asistencial diaria, que se realiza a tiempo completo y donde esta modalidad de educación en el trabajo es primordial. Esta contradicción también expresa cierto grado de desconocimiento sobre las formas y métodos de enseñanza, dentro del proceso docente educativo. En la segunda evaluación, al concluir el diplomado, se observó que la participación en las actividades de educación en el trabajo, conferencias y diplomados aumentó de forma ostensible.

Los cuestionarios fueron calificados sobre 100 puntos. En la tabla 3 se analizan los promedios de calificación alcanzados por categoría docente. La puntuación obtenida fue baja en general, independientemente de la categoría docente. Los instructores obtuvieron la más baja calificación promedio, peor aún que la obtenida por los participantes sin categoría. En la segunda aplicación del cuestionario no se observa mejoría ostensible de los resultados, sigue estando bajo el promedio de calificación, con una mejoría discreta de los asistentes, lo cual pudiera estar en relación con el hecho ya mencionado de que algunos estuvieron inmersos en el proceso de categorización docente que obliga a una mejor preparación para poder satisfacer los requisitos de ese proceso. De cualquier modo, resultó evidente que el Diplomado no resolvió las lagunas de conocimiento mostradas durante la primera aplicación del cuestionario.

Tabla 3. Promedio de puntuación total alcanzada en el cuestionario, según categoría docente

Categoría docente	Antes	Después
Titulares	56,4	53,2
Auxiliares	57,0	60,4
Asistentes	57,1	58,2
Instructores	43,3	
Sin categoría docente	56,0	
Total	55,0	58,0

Total 100 puntos.

En un análisis más exhaustivo de la puntuación alcanzada por preguntas (tabla 4) puede observarse que en la pregunta 1, que explora las funciones del trabajo docente metodológico, existió una ligera mejoría del resultado obtenido, el cual se produce a expensas de los asistentes. Este resultado refleja en parte lo anteriormente planteado para este grupo de profesores. En cuanto a la pregunta 2, se advierte una mejoría ligera de la puntuación en todas las categorías. Esta pregunta, de enlazar, aborda las áreas que se incluyen tanto en el trabajo docente metodológico como en el científico metodológico. Sin embargo, en la pregunta 3, verdadero o falso, excepto en los asistentes, los resultados durante la segunda aplicación fueron peores que durante la primera. Sin lugar a dudas, existen vacíos de conocimiento que el diplomado no logró llenar en este grupo de docentes.

Cuando se analiza aisladamente el trabajo docente metodológico (tabla 5), se observa que la proporción de respuestas correctas posibles oscila alrededor del 50 %. Hubo una mejoría muy ligera en la segunda aplicación del cuestionario, sobre todo en el subgrupo de los asistentes. En el análisis del trabajo científico metodológico, los profesores auxiliares mostraron mejor desempeño en la segunda aplicación del cuestionario.

Tabla 4. Promedio de puntuación alcanzada por preguntas, según categoría docente

Categoría docente	Pregunta 1		Pregunta 2		Pregunta 3	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
PT	4,2	4	18	22,5	34,2	26,75
PA	5	4,28	18,7	25	33,25	31,8
As	3	7,5	22,2	25,7	31,8	34,3
Inst.	1,6		11,6		30	
Sin C/D	3,5		22,5		30	
Total	3,47	5,57	19,72 (65 %)	24,73 (82 %)	31,6 (52,6 %)	31,52 (52,5 %)

PT: Profesor Titular. PA: Profesor Asistente. Inst.: Instructor.

Sin C/D: sin categoría docente.

Pregunta 1: 10 pts. Pregunta 2: 30 pts. Pregunta 3: 60 pts.

Tabla 5. Fracción de respuestas correctas (obtenidas/posibles) sobre trabajo docente metodológico (elaborado por los autores)

Categoría docente	Antes		Después	
	Razón	Porcentaje de respuestas correctas	Razón	Porcentaje de respuestas correctas
PT	38/70	50	38/66	57,5
PA	28/56	50	58/102	56,8
As	67/126	53,1	51/64	79,6
Inst,	21/42	50		
Sin C/D	14/28	50		
Total	170/322	52,7	147/232	63,3

PT: Profesor Titular. PA: Profesor Asistente. Inst.: Instructor. Sin C/D: sin categoría docente.

En general, las áreas con peor índice de respuestas fueron las correspondientes a trabajo docente metodológico, sobre todo en lo concerniente a las formas de organización de la docencia y del proceso docente educativo y sus componentes, aspectos estos de importancia primordial, cuyo dominio es imperativo si se pretende lograr la excelencia en el trabajo docente. Las competencias docentes básicas, si bien según Perrenoud,¹² se enriquecen con la formación y el desarrollo de otras, son aquellas que no pueden dejar de estar presentes en el profesor durante la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir:

- *Competencia académica.* Dominio de los contenidos propios de su asignatura.
- *Competencia didáctica.* Manejo de los componentes personales y no personales del proceso enseñanza-aprendizaje. Tratamiento sistemático de las categorías; objetivo, contenido, método, medios, formas de enseñanza y la evaluación como importante control de este sistema. Comprensión del

proceso en su dimensión humana y su valoración como un proceso bidireccional (relación alumno-profesor).

- *Competencia organizativa.* Dominio de todo lo relacionado con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende.

La competencia académica, según el criterio de los autores de este trabajo, es, entre todas, la base indispensable, la premisa imprescindible sin la cual el profesional no puede convertirse en docente. Sin embargo, en el período de formación no siempre se logra una sólida formación profesional y entonces se hace necesario adquirirla o consolidarla durante el proceso de educación permanente en el posgrado.^{13,14} Para ello, la Universidad debe asumir el compromiso de la educación permanente, flexibilizar sus estructuras académicas y métodos de trabajo para hacer frente a las crecientes demandas, en un esfuerzo integrador importante que permita el desarrollo de las competencias profesionales.¹³

El claustro docente debe poseer la mejor calificación académica posible ya que de ello depende la creación de un ambiente académico en el cual el aprendizaje y la investigación puedan prosperar al máximo, lo que solo se puede alcanzar mediante una preparación formal y una experiencia adecuadas.¹⁵ Entonces y no antes, tal y como ha sido el pronunciamiento de las reuniones internacionales sobre Educación Médica, una universidad o un hospital estarán en condiciones de patrocinar la instrucción clínica de médicos generales y especializados.¹⁵⁻¹⁷ Sin embargo, la competencia didáctica es primordial pues es la que garantiza el cumplimiento de los procesos propios de ese nivel de enseñanza y asegurar sus objetivos: "aprender a aprender" y "enseñar a pensar", a un estudiante adulto con capacidad crítica y reflexiva que contribuye con sus iniciativas a la solución de los problemas profesionales.¹⁴

En resumen:

- Las necesidades detectadas se relacionan con las áreas del trabajo metodológico y científico pedagógico.
- No guardan relación con la categoría docente ni la experiencia acumulada como profesional.
- Afectan sobre todo el campo de la didáctica.

Consideramos que el Diplomado de Educación Médica, cuyo programa ha sido confeccionado por un colectivo de profesores de probada experiencia en el campo de la docencia médica cubana, que se aplica en centros de educación superior como la Escuela Nacional de Salud Pública y la Facultad "Calixto García", no satisface, ni puede satisfacer por si solo las necesidades detectadas. El centro de posgrado "Hermanos Ameijeiras", a diferencia de lo que sucede en el pregrado, por diferentes razones entre las cuales se destacan las características de su estructura docente, carece de sistematicidad de trabajo en el campo metodológico, no existe la figura del asesor metodológico, no están estructurados los departamentos docentes, cuya labor es de valor incuestionable en este sentido en las diferentes facultades de Ciencias Médicas del país, y que realizan una labor metodológica permanente dirigida al perfeccionamiento de sus docentes. Esta situación puede estar presente en otros centros de posgrado con características similares al nuestro.

Se concluye que en los docentes matriculados en el Diplomado de Educación médica existe un desconocimiento importante sobre el reglamento docente metodológico, documento rector de vital importancia para todos los docentes, que existen lagunas de conocimiento relacionadas con el campo de la didáctica y que el

Diplomado de Educación Médica fue insuficiente para resolver las dificultades mostradas.

Recomendaciones

- Hacer un proyecto de intervención para solucionar estas dificultades y encontrar las variantes que permitan elevar las competencias pedagógicas de nuestros docentes que el Diplomado de Educación Médica no satisface.
- Profundizar en el trabajo docente y científico-metodológico en el Centro de Posgrado.

ANEXO

CUESTIONARIO

Estimado colega:

Le solicitamos complete este cuestionario con carácter anónimo, que tiene como propósito contribuir a diseñar un programa para la superación de los profesores de nuestro centro.

Gracias por permitirnos recoger sus criterios y consideraciones al respecto.

1. Datos generales

- Edad: _____ (años cumplidos)
- Años de graduado como universitario (médico, Lic. enfermería, etc.): _____
- Años de experiencia en la docencia (con o sin nombramiento) _____
 - De ellos cuántos en pregrado_____
- Categoría docente actual_____
- Ha recibido controles a sus actividades docentes? Sí No
- Año del último control recibido_____
- Como profesor, marque en cuáles de estas actividades participa periódicamente.
 - Reuniones de departamento docente.
 - Reuniones de colectivo de asignatura.
 - Reuniones metodológicas mensuales.
 - Talleres metodológicos.
 - Jornadas científico-pedagógicas.
 - Jornadas científico-estudiantiles (residentes).
 - Cátedras honoríficas y multidisciplinarias.
 - Investigaciones pedagógicas.
 - Otros, cuáles? _____
- Actividades docentes en que Ud. participa como profesor:
 - Pregrado.
 - Posgrado:
 - Cursos.
 - Adiestramiento a profesionales.
 - Adiestramiento a técnicos.
 - Educación en el trabajo con especialistas.
 - Conferencias.

- Discusiones de casos.
- En cursos de diplomados.
- En cursos de maestrías.
- Como tutor de trabajos de terminación de posgrados.
- Otros, cuáles? _____

2. De la siguiente lista señale las funciones del trabajo metodológico que influyen en el desarrollo eficiente del proceso docente educativo:

- Actividad investigativa.
- Impacto social.
- Planificación.
- Control.
- Didáctica.

3. Enlazar columnas A y B

A	B
a. Trabajo docente metodológico	_____Didáctica
b. Trabajo científico metodológico	_____ Jornada pedagógica
_____Preparación de la disciplina	_____Clase metodológica
	_____Clase abierta
	_____Investigación pedagógica

4. Señale si es verdadero (V) o falso (F):

- a) _____ El departamento docente incluye a todos los profesores que imparten contenidos en un mismo centro de educación superior.
- b) _____ El plan de trabajo metodológico permite planificar las actividades docentes en un período lectivo dado.
- c) _____ Los niveles organizativos en que se realiza el trabajo metodológico son independientes entre sí.
- d) _____ El trabajo científico metodológico solo se aplica en los centros dedicados a la investigación.
- e) _____ La clase metodológica instructiva se realiza mediante el desarrollo de una actividad docente modelo en la que estarán presentes los estudiantes.
- f) _____ La clase abierta puede ser instructiva o demostrativa.
- g) _____ La clase de comprobación es impartida siempre al comenzar un período lectivo por los profesores de mayor categoría docente.
- h) _____ La autopreparación es la parte más importante del trabajo metodológico.
- i) _____ El problema docente contribuye a la selección de los objetivos.

- j) ___ El componente más importante de la didáctica son los objetivos.
- k) ___ Los medios de enseñanza desempeñan un rol secundario en el proceso docente.
- l) ___ La evaluación del aprendizaje permite evaluar los resultados del trabajo metodológico.
- m) ___ Las actividades teóricas requieren de una preparación en las que se tengan en cuenta los componentes del proceso, las de educación en el trabajo se realizan de manera espontánea.
- n) ___ Los métodos de enseñanza en la educación en el trabajo deben ser los métodos de la profesión.

5. En orden de interés personal y profesional relacione las necesidades fundamentales que a su juicio puede resolver mediante la superación (hasta 4).

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

El cuestionario consta de 2 partes

1. Datos generales.

2. Cuestionario:

- Tres preguntas:
- 1ra. pregunta (10 pts), sobre funciones del trabajo metodológico (seleccionar).
- 2da. pregunta (30 pts), sobre trabajo docente metodológico y científico metodológico (enlazar).
- 3ra. pregunta (60 pts), sobre trabajo docente metodológico, 14 incisos (V o F).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. González V. ¿Qué significa ser un Profesional competente? Reflexiones desde una Perspectiva psicológica. Material bibliográfico de la Maestría en Educación Médica Superior. Módulo de Dirección Universitaria de Salud. La Habana: Facultad de Ciencias Médicas "Calixto García"; 2005.
2. _____. La gestión del personal académico. Material bibliográfico de la Maestría en Educación Médica Superior. Módulo de Dirección Universitaria de Salud. La Habana: Facultad de Ciencias Médicas "Calixto García"; 2005.

3. Salas RS. La identificación de necesidades de aprendizaje en salud. En: Salas RS, Grupo Regional de Trabajo sobre Investigación en apoyo a Procesos Educativos. Informe Final. Educación Permanente de Personal de la Salud en la Región de las Américas. Fascículo X: Propuestas de Trabajo en Contextos Específicos. Serie Desarrollo de Recursos Humanos No. 87. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 1991. p. 25-56.
4. Horruitiner Silva P. El proceso de formación. Sus características. Cap. 2. En: La Universidad cubana: el modelo de formación. Revista Pedagogía Universitaria. 2007;12(4):13-48.
5. Horruitiner Silva P. El problema de la calidad, el acceso y la pertinencia. Cap. 6. En: La Universidad cubana: el modelo de formación. Revista Pedagogía Universitaria. 2007;12(4):92-132.
6. Carreño de Celis R, Salgado González L, Alonso Pardo ME. Cualidades que deben reunir los profesores de la educación médica. Educ Med Super [revista en la Internet]. 2008 Sep [citado 2013 Oct 28];22(3). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000300008&lng=es.
7. Morales Suárez I, Borroto Cruz R, Fernández Oliva B. Políticas y estrategia para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe (versión). Educ Med Super. 2005;19(1):1.
8. Salas PRS, Hatim RA, Rey BR. Sistema de monitoreo y control de la calidad de competencia y desempeño profesional. Educ Med Super. 1997;11(1):17-30.
9. Sansó Soberats FJ. El policlínico universitario. Rev Cubana Med Gen Integr [revista en la Internet]. 2006 Jun [citado 2013 Oct 28];22(2). Disponible en: http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252006000200001&lng=es.
10. República de Cuba. Ministerio de Educación Superior. Resolución 210/07. Gaceta Oficial de la República No. 040 Extraordinaria de 8 de agosto de 2007. La Habana, Cuba.
11. Soler Morejón C, Pereira Pérez O, Borjas Borjas F. Necesidades individuales de superación en los docentes del PPU 27 de Noviembre [CD Ediciones Digitales]. Escuela Nacional de Salud Pública ©; 2008.
12. Perrenoud P. Constreindo Competencias. Sao Pablo: Nova Escola; 2000.p. 19-21.
13. Manzo Rodríguez L, Rivera Michelena N, Rodríguez Orozco AR. La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. Educ Med Super [revista en la Internet]. 2006 Sep [citado 2013 Oct 28] ; 20(3). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300009&lng=es.
14. Soler Martínez C. Reflexiones acerca del término competencias en la actividad docente. Educ Med Super [revista en la Internet]. 2004 Mar [citado 2013 Oct 28] ; 18(1). Disponible en: http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000100005&lng=es.

15. Declaración de Rancho Mirage sobre Educación Médica Adoptada por la 39a Asamblea Médica Mundial. Madrid, España, Octubre 1987. Educ Med Super [revista en la Internet]. Abr. 2000 [citado 4 Jun 2013];14(1):97-100. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000100015&lng=es
16. Cumbre Mundial de Educación Médica. Declaración Edimburgo; 1993. Educ Med Super. 2000;14(3):270-89.
17. Asociación Colombiana de Facultades de Medicina. Memorias. Santa Fe de Bogotá, Colombia: AS.CO.FA.ME.; 1995.

Recibido: 29 de noviembre de 2013.

Aprobado: 1ro. de enero de 2014.

Dra. C. *Caridad de Dios Soler Morejón*. Hospital Clínico Quirúrgico "Hermanos Ameijeiras", San Lázaro No. 701 entre Belascoaín y Marqués González, Centro Habana, La Habana, Cuba. CP 10 300. asesoriapg@hha.sld.cu