



Compendio
de
Exposiciones

**CONGRESO INTERNACIONAL:
CALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL
EN EL PERÚ**



SINEACE

SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA

SERIE: EVENTOS

**CONGRESO INTERNACIONAL “CALIDAD DEL
EJERCICIO PROFESIONAL EN EL PERÚ”
Aportes de la certificación de competencias
y nuevos desafíos**

COMPENDIO DE EXPOSICIONES





Consejo Directivo Ad Hoc

Peregrina Morgan Lora, Presidenta
Gisella Orjeda Fernández
Jorge Víctor Zegarra Pellanne

Secretaría Técnica

Carolina Barrios Valdivia

Dirección de Evaluación y Certificación de Educación Superior Universitaria

Víctor Carrasco Cortez, Director
Silvia Bravo Hernández
Nilda Salvador Esquivel
Ruth Esther Seminario Rivas
Myriam Sosa Espinoza
Valia Venegas Mejía

Cuidado de la edición

Centro de Información y Referencia
César Arriaga Herrera,
Coordinador

Oficina de Comunicaciones

César La Serna Venegas,
Responsable

Diseño y diagramación

Enrique Hernández

Impresión

Editorial Súper Gráfica E.I.R.L.
Av. Naciones Unidas 1830 Lima
edsupergrafica@gmail.com

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2015-16251
ISBN N° 978-612-47080-0-8

Tiraje: 1000 ejemplares

Primera edición
Lima, noviembre de 2015

© Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE

Calle Manuel Miota 235, Urb. San Antonio, Miraflores, Lima 18, Perú
Teléfonos: (51-1) 221-4826, (51-1) 221-4807 anexo 108
E-mail: cir@sineace.gob.pe / www.sineace.gob.pe

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.

ÍNDICE

Presentación.....	7
-------------------	---

Conferencias Magistrales

Discurso inaugural <i>Dra. Peregrina Morgan Lora</i>	11
Surgimiento de sistemas de certificación: la experiencia colombiana. <i>Mariam G. Zgaib Aburad</i>	19
La experiencia mexicana de la certificación profesional. <i>Ing. Miguel Ángel Tamayo Taype</i>	38
Los escenarios posibles de la Certificación profesional en el Perú 2015 – 2021: una aproximación. <i>Dr. Víctor Carrasco Cortez</i>	49

Área 1 - Generación de capacidades para la certificación profesional

Instructivo del postulante a certificación profesional: una doble experiencia generadora de capacidades en evaluadores y en evaluados. <i>María Paola F. Dalby Morla</i>	68
Los rasgos de conducta del Evaluador de competencias profesionales. <i>Miriam Ángela Sánchez Muñoz</i>	76
Comparación entre la titulación de especialistas por competencias versus la modalidad no escolarizada. <i>Angelo Ascarza Gallegos</i>	83

Área 2 – Normalización de competencias y evaluación con fines de certificación profesional

Situación del proceso de normalización, evaluación y certificación de las competencias laborales en salud, análisis comparativo de los mapas funcionales de competencias del MINSA y de los colegios profesionales – CONEAU. Propuestas de acción. <i>María Casas Sulca</i>	103
---	-----

Hacia una nueva formulación de evidencias de desempeño en las normas de competencia: un aporte para la mejora del proceso de normalización de competencias profesionales. <i>Dr. Víctor Carrasco Cortez</i>	136
Antecedentes laborales y normas de competencia de obstetras certificadas, en el colegio de obstetras del Perú. Años 2012-2014. <i>Sandra Fernández Macedo</i>	146
Evaluación de conocimientos utilizando la plataforma Moodle. <i>Carlos Linares Weigl</i>	160
Uso de la matriz de consistencia para la elaboración de Instrumentos evaluación: Un aporte a la mejora de la evaluación de competencias con fines de certificación profesional. <i>Myriam Janett Sosa Espinoza / Itala Esperanza Navarro Montenegro</i>	171
Supervisión del proceso de evaluación para la renovación de la certificación de evaluadores de competencias. <i>Ruth Esther Seminario Rivas</i>	181

Área 3 – Certificación profesional: Liderazgo, Gestión e Implementación

Percepción social sobre la certificación de competencias profesionales de enfermeras y de enfermeros del Colegio de Enfermeros del Perú-Consejo Regional III - Lima Metropolitana. <i>Valia Luz Venegas Mejía</i>	194
Percepción de la Acreditación y Certificación en la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca. <i>Dra. Udelia Butrón Zevallos</i>	231
Éxito cualicuantitativo en el proceso de certificación profesional del Colegio Odontológico del Perú-2014. <i>CD Esp. Gabriela Cabrera Oyague / Mg. CD Mirza Flores Mori / Mg. CD Edgar Hernández Huaripaucar</i>	245
Historia de la certificación de competencias profesionales en el Perú. <i>Dra. Néliida Chávez de Lock</i>	253
Campo laboral del desempeño del nutricionista y su relación con la certificación profesional. <i>Victoria Eugenia Chimpén Chimpén / María Alina Miranda Flores / Nora Domitila Palomino Cotrina</i>	261
Evaluación docente es certificación profesional. <i>José Vicente Ramos Lalupu / Miguel Ángel Castillo Fiestas / Alcides Torres Paredes</i>	277
La estructura organizativa de los sistemas de certificación de las entidades certificadoras influyen en la toma de decisiones y la satisfacción del usuario. <i>Nilda Elizabeth Salvador Esquivel</i>	294

Antecedentes laborales y normas de competencia de obstetras certificadas, en el Colegio de Obstetras del Perú. Años 2012-2014. <i>Sandra Fernández Macedo</i>	306
---	-----

PRESENTACIÓN

Certificar competencias profesionales es reconocer oficialmente que una persona posee las capacidades, destrezas y conocimientos que garantizan una prestación eficiente de sus servicios. Es la certificación de una cualificación profesional eficiente, confiable y transparente, y responde a la demanda que la sociedad moderna presenta a sus servidores en función al derecho que tiene el usuario de recibir una atención de calidad.

El desarrollo y crecimiento de un país se sostiene en la formación y competitividad de su capital humano y, por tanto, es prioritario que el mundo del trabajo esté estrechamente asociado al sistema educativo. Tal vínculo, como señala Mariam Zgaib Aburad, experta internacional en certificación de competencias, implica contar con un Marco Nacional de Cualificaciones que, “conecte a los sectores productivo y educativo, facilite la movilidad estudiantil en el sistema educativo y promueva el aprendizaje permanente de las personas a lo largo de la vida”. Entonces, la calidad del desempeño profesional no es un tema exclusivamente laboral, es fundamentalmente una cuestión sobre la calidad del servicio educativo.

El SINEACE como entidad del Estado peruano, tiene el encargo de garantizar la calidad de la educación en el país y para ello además de la acreditación de instituciones educativas, certifica las competencias de las personas en el desempeño. Acreditación y certificación de competencias son caras de una misma moneda, dos pilares que articulan la oferta formativa y la demanda laboral, que se retroalimentan para mejorar la calidad del sistema educativo.

El Congreso Internacional “Calidad del ejercicio profesional en el Perú”, llevado a cabo en la ciudad de Lima el 30 y 31 de octubre del 2014, tuvo como objetivo

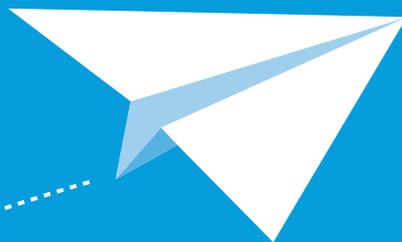


esencial constituirse en un espacio de socialización y debate de las experiencias nacionales e internacionales en torno a la certificación de competencias profesionales. La participación de diversos actores y la destacada intervención de especialistas internacionales revelan que la certificación profesional de competencias no es ya un enunciado lírico, sino una realidad en permanente concreción. La presente publicación compila gran parte de las exposiciones vertidas durante el Congreso, y tiene por finalidad compartir la experiencia vivida y continuar creando espacios de reflexión que permitan avanzar y posicionar la Certificación de Competencias en el Perú.

Nuestra gratitud a quienes han hecho posible este importante evento, cuyas proyecciones han trascendido las fronteras y que concita, como es conocido, la atención de muchos países, pues la experiencia peruana de certificación es una de las pocas que actualmente se implementan en nuestra región.

Consejo Directivo Ad Hoc

CONGRESO INTERNACIONAL
Calidad del ejercicio
profesional en el Perú



**CONFERENCIAS
MAGISTRALES**



DISCURSO INAUGURAL

Dra. Peregrina Morgan Lora
Presidenta del Consejo Directivo Ad Hoc

El propósito del SINEACE es garantizar la calidad de la educación. “Garantizar” es un concepto y un ideal contundente, y referida a la educación es un enorme compromiso con el país y los ciudadanos. Como SINEACE buscamos contribuir al desarrollo de las regiones porque reconocemos que nos encontramos en un país descentralizado, y solo trabajando con las regiones se puede mejorar la competitividad del país.

Es necesario que la sociedad reconozca la importancia de las evaluaciones en el sector educación. Aun hoy contamos con poca demanda de la sociedad por una buena educación, y tal vez esa es la razón que explica por qué no tenemos los niveles que deseamos, aun cuando nuestro trabajo está articulado totalmente, con bases legales que están establecidas en el corto, mediano y largo plazo, y una Ley General de Educación donde se establece la creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, un plan estratégico de desarrollo nacional llamado Plan Bicentenario; el Acuerdo Nacional, del que los partidos políticos se han comprometido a hacer de la educación una prioridad. El Proyecto Educativo Nacional al 2021, elaborado y consultado por el Consejo Nacional de Educación, establece objetivos estratégicos al que debe llegar la educación con calidad. En el plan de mediano plazo del Sector Educación y su plan estratégico, la nueva Ley Universitaria –Ley 30220-, y por último, la Agenda de Competitividad del 2014 al 2018 del Consejo Nacional de Competitividad, un plan de mediano plazo, en el que se mencionan las metas que debe alcanzar SINEACE tanto en acreditación y certificación.



No es posible ubicar las actividades y logros del SINEACE si no tomamos en consideración el contexto sobre el que se opera. En primer lugar, en educación superior en el Perú no tenemos un marco legal que la delimite. Contamos con la Ley Universitaria y Ley de Institutos de Escuelas de Educación Superior que están en proceso (esta última) de reformulación. Pero no hay una ley marco que ayude a establecer pasarelas como las tienen en México, por ejemplo. Esta falta de marco legal ha propiciado que determinadas instituciones establezcan universidades que sean correlativas a sus institutos, como es el caso de Cybertec con la UPC, o del Tecsup con la UTEC, para abastecer la demanda de muchos estudiantes de tecnológicos para acceder a estudios universitarios. La falta de un marco legal obliga a las instituciones a buscar esas pasarelas. Por ello este tema tiene que ser superado, y el Consejo Nacional de Educación ha impulsado una ley marco de educación superior que está completamente desarrollada. La Comisión de Educación, Juventud y Deporte del Congreso de la República ha recogido este planteamiento, y propondría modificaciones a la Ley General de Educación a fin de superar este tema de contexto que no nos ayuda.

La educación privada, ha crecido notablemente en el país. En Lima, por ejemplo, el número de escuelas privadas ha superado al de la educación pública desde hace varios años. Por otra parte, en la educación técnico productiva, hay una desarticulación con relación a la demanda laboral pues en diversas ciudades donde se requieren egresados de carreras productivas, en su lugar se dicta secretariado, por ejemplo.

Una de las desventajas es la insuficiente la información para la toma de decisiones, sobre todo en los temas que puedan interesar a los estudiantes para una elección de una carrera que les brinde oportunidades para insertarse en el mundo laboral, con una ocupación adecuada a la formación que han recibido. Varios estudios muestran cómo los profesionales que salen de una carrera se dedican a ocupaciones de tipo manual, para las que no han sido formados y no ejercen sus profesiones universitarias. Por otro lado, carecemos de una cultura de evaluación y, como se dijo antes, no se exige una cultura de calidad a las instituciones educativas, lo cual facilita la permanencia de una heterogeneidad de calidad del sistema educativo y en las instituciones educativas, sobre todo en aquellas situadas en la periferia. Este contexto nos obliga a tomar decisiones para poder superar estos problemas.



Nuestro sistema educativo tiene dos etapas: la educación básica y la educación superior.

La educación básica es regular para los adolescentes, niños y niñas; la educación alternativa está destinada para los jóvenes y adultos; y la educación especial para aquellas personas que tienen habilidades especiales. La educación superior es la pedagógica, tecnológica, artística y universitaria. Además tenemos dos formas más de educación de acuerdo con la Ley General de Educación, la técnico productiva que se imparte en los bajo la modalidad CETPRO (Centro de Educación Técnico y Productiva) y la educación comunitaria que es la formación que es ofrecida por las organizaciones no gubernamentales, por entidades públicas del gobierno central o de gobiernos regionales o locales, la capacitación al interior de las empresas, entre otros. Esta última modalidad se incorporó al sistema educativo recién en la Ley General de Educación del 2003.

El SINEACE se crea con la Ley 27840, aprobándose su Reglamento en el año 2007. Los primeros meses estuvieron dedicados a la implementación institucional y a la elaboración de los procedimientos necesarios para llevar adelante los procesos de acreditación y certificación. Así, en el año 2009 se aprueban las primeras normas de competencia profesional, y los estándares de gestión para la educación superior. En 2011 empiezan a funcionar las entidades certificadoras y entran en vigencia los estándares de acreditación para la educación básica. En 2012 tuvimos las primeras acreditaciones de educación superior y las primeras certificaciones de competencias. En 2013 se otorgó el pliego presupuestal de acuerdo a lo dispuesto por la Ley de creación del SINEACE. En años anteriores dependíamos económicamente del Ministerio de Educación y las cuestiones burocráticas dificultaban que pudiéramos conquistar nuestra viabilidad y rapidez en la ejecución del presupuesto que se nos asignaba.

Debo precisar que el mismo año en el que se reglamenta la Ley del SINEACE, se promulgó la Ley 29158, Ley Orgánica del Poder ejecutivo, más conocida como LOPE, que establece cómo deben estar organizadas todas las instituciones públicas. Durante los últimos siete años el SINEACE contó con tres órganos operadores: El CONEAU para universidades, el CONEACES para los institutos



y escuelas de educación superior y el IPEBA para la Educación Básica y Técnico Productiva, cada uno con su propio directorio. Existía por tanto, una adecuación pendiente a lo dispuesto por la Ley Orgánica del Poder Ejecutivo, pero también es cierto que en ocasiones, contar con tres órganos colegiados autónomos al interior del SINEACE no permitía la operatividad requerida. La Ley 30220 dejó sin efecto tales órganos operadores y estableció un Consejo Directivo *Ad Hoc* de carácter temporal que permita la continuidad institucional y de los procesos de acreditación y certificación, en tanto se apruebe la nueva estructura orgánica. Este Consejo está integrado por un representante del MINEDU, la presidenta del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la presidenta del COSUSINEACE, quien lo preside. Además. La misma norma estableció un grupo de trabajo para evaluar al SINEACE y elaborar un nuevo proyecto de ley que justamente logre la adecuación a la LOPE y fortalezca a la institución.

Una de las funciones de este consejo directivo *ad hoc* es revisar y evaluar los modelos de acreditación y de certificación de competencias. Este paso es importante porque nos permitirá garantizar un buen servicio a las instituciones y también a los estudiantes. Nuestra tarea ahora se centra en culminar los procesos que están en marcha, tanto en lo público como en lo privado, dado que la Resolución Ministerial que designa a los miembros del grupo de trabajo y del Consejo Directivo Ad Hoc, dispone que no podemos iniciar procesos, sino continuar los procesos que estaban ya iniciados, con énfasis especial en el caso de la autoevaluación. Si bien estas nuevas disposiciones frenan el interés y el estímulo que ya tienen las instituciones por empezar procesos de autoevaluación, para continuar debemos esperar el nuevo modelo en educación básica, técnica y superior. Por lo tanto estamos emitiendo esas normas necesarias para lograr el objetivo que se nos ha encomendado.

El Consejo Directivo Ad Hoc viene sesionando regularmente y está en pleno ejercicio de sus funciones. Por ejemplo, recientemente se ha otorgado la acreditación a la carrera de Medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y próximamente se evaluará la postulación de la Escuela Militar de Chorrillos. Debido a este contexto

de cambios, hemos tenido que aprobar una organización transitoria del SINEACE hasta la promulgación de la nueva ley: tenemos al Consejo Directivo Ad Hoc, la Presidencia que es la titular del pliego y ProCalidad, el proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación superior, que depende de la Presidencia; también contamos con una Secretaría Técnica y sus correspondientes órganos de apoyo y asesoramiento, así como con los órganos de línea, seis direcciones: tres que corresponden para la evaluación con fines de acreditación y tres para los procesos de certificación.

¿Cómo se inscribe la acreditación en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior?

Con la nueva Ley Universitaria se precisa la organización de este sistema. La Superintendencia Nacional de Educación (SUNEDU) propuesta en la nueva ley, otorgará el punto de partida a las universidades. Nuestra colaboración con la SUNEDU parte de facilitarles los estándares básicos para otorgar licencia a las universidades. Los otros dos pilares del sistema son: el fomento de la calidad y el sistema de información. El fomento de la calidad nos corresponde a todos y en el sistema de información tenemos PROCALIDAD, que está desarrollando dos observatorio: el observatorio Acredita Perú, donde estarán accesibles las instituciones acreditadas, los modelos, las entidades evaluadores externas; y Futuro Profesional, donde podrán encontrar las carrera que están disponibles, cuál es su proyección en el mercado, sus posibilidades en el futuro, cómo podrán insertarse, qué demandas tienen, dónde se dan, en qué instituciones, en qué regiones del país. Y toda la información que sea necesaria para tomar decisiones.

En esta etapa de revisión estamos analizando la pertinencia de los procesos de evaluación que estamos desarrollando. En primer lugar tenemos que definir cuál es el propósito de las evaluaciones que estamos desarrollando en las diversas etapas del sistema educativo, definir y aplicar los instrumentos y procedimientos. Cuáles son las carreras que tenemos que acreditar y qué va a hacer las acreditación institucional, la evaluación externa, cuáles serán las entidades evaluadoras y quiénes los evaluadores externos. Por otra parte, reflexionamos sobre la pertinencia



de los estándares de calidad, qué coherencia tienen los que actualmente estamos desarrollando, con qué nivel de exigencia, cómo articularlos con los estándares básicos a cargo de la SUNEDU.

Debemos atender estos aspectos sustantivos que están directamente relacionados con la calidad. Nuestro sistema de acreditación y de certificación debe cumplir con cuatro requisitos. Primero que sea pertinente, que sea lo que necesitamos nosotros para que nuestra educación sea de calidad, que sea transparente, es decir que esté disponible toda la información para conocimiento de todos los interesados que tenga impacto en la calidad educativa en el desarrollo del país, en el crecimiento y su sostenibilidad y que sea viable, que tenga futuro. Y en cuanto a la certificación de competencias, todos sabemos que en nuestro país, el reconocimiento público de las competencias que demuestran las personas en su desempeño no es un examen escrito, hay que aprobarlas con las herramientas que sabemos utilizar y que podemos desempeñarlas con competencias.

Los procesos de certificación no son realizados directamente por el SINEACE, sino que existen entidades certificadoras, los colegios profesionales por ejemplo, que han sido autorizadas y cuentan con estándares o normas de competencia desarrollados con amplia participación de diversos actores. Por tanto, corresponde al SINEACE promover y supervisar estos procesos de certificación.

Cuando mencionamos que la educación está presente a lo largo de la vida aludimos a que tanto la educación básica como la educación superior técnica y universitaria se relacionan en el objetivo de lograr el ingreso al mercado laboral. Todos los egresados de estas etapas del sistema educativo deben tener las competencias necesarias para insertarse con éxito en el mercado laboral y por lo tanto debe haber pasarelas y caminos que nos indiquen que las personas pueden pasar de educación básica a superior técnica y de la técnica a la universitaria, y que estos pasos sean legitimados por normas específicas que ayuden a acceder a niveles superiores.

Respecto al trabajo del SINEACE, estamos interviniendo en las 26 regiones, sumamos 2251 personas certificadas, 11 entidades certificadoras y 9 colegios

profesionales que están en actividad. El número de personas certificadas reflejan también que somos una institución joven.

En cuanto a educación técnico productiva, hemos desarrollado 22 normas de competencia y tenemos 432 personas certificadas. En la educación técnica contamos con 5 normas de competencias sobre todo el marco de salud y 47 técnicos certificados.

A nivel de educación universitaria tenemos 9 normas de competencias profesionales en el campo de la salud, 1772 profesionales certificados a través de colegios profesionales. El éxito más amplio es el de nuestras enfermeras, con un total de 1472. Esta es una de las carreras con mayor demanda de certificación en el campo de la salud, luego le sigue obstetricia con 103, tecnología médica con 54, odontólogos con 45, biólogos con 40, químicos farmacéuticos con 31, psicólogos con 19, y nutricionistas con 8.

El total de personas certificadas a la fecha es 2251, de las cuales el mayor número se concentra en Lima. Quizá la razón más importante es que, naturalmente, en Lima se agrupan un número importante de instituciones y la mayor parte de la población. Le sigue Arequipa Cusco, Ica y Loreto.

Estos procesos de certificación se sustentan en evaluaciones rigurosas. En la actualidad contamos con 502 evaluadores certificados: el 25% corresponde al nivel operativo, el 37% al técnico, y el 68% al universitario.

Toda la información desagregada del sistema de gestión de certificación de competencia está vertida en la página web oficial, así como el registro de evaluadores, su formación y ocupación. Este portal electrónico es un sistema de monitoreo que ayuda al seguimiento de la certificación en su conjunto, por región, departamento, provincia, distrito, entidad certificadora, ocupación, y las unidades de competencia que están desarrolladas.

En conclusión, debemos trabajar en la articulación entre la oferta formativa con la demanda del mercado laboral, a nivel local, regional y nacional. Este es el principal



problema que debemos afrontar. En segundo lugar, fortalecer y generar confianza en los procesos de evaluación como medios para mejorar la calidad educativa, puesto que todavía una evaluación en el sector educación inspira temor. Las personas creen que las evaluaciones arrastran sanciones, y es responsabilidad de SINEACE mejorar esta actitud temerosa frente a las evaluaciones. En nuestro país y en otros existen experiencias exitosas en políticas públicas y ahora nos encontramos en un momento de suma importancia porque estamos esperando una nueva ley del SINEACE. Estas experiencias tienen que ser aprovechadas, e involucrar al sector productivo y al empresariado debería ser un primer paso. Con su participación podríamos elaborar perfiles y articular la oferta formativa y el mercado laboral. Son los empresarios quienes saben el tipo de trabajador que buscan. Si queremos inserción laboral, tenemos que trabajar con ellos, con los empresarios y los productores. México ha conseguido valorar a las personas certificadas en el acceso laboral y se le dan incentivos. Por ello, proponemos que esta ley imite al modelo mexicano en sus mayores aciertos e incorpore incentivos para la certificación, que a su vez les permitirá mejorar ingresos también.

Buscamos la institucionalización de estos observatorios de calidad educativa para que podamos tomar decisiones, también de inversión, de orientar la educación de nuestros hijos. Que se pueda encontrar los medios de convalidación del certificado de competencias para reinsertarse en el sistema educativo, y continuar educándose a lo largo de la vida, contribuye a un país más justo, de mayores y mejores oportunidades a los ciudadanos, respetando y reconociendo sus capacidades.



SURGIMIENTO DE SISTEMAS DE CERTIFICACIÓN: LA EXPERIENCIA COLOMBIANA

Mariam G. Zgaib Aburad

19

CONTEXTO

Hacia los años 70, se fortalecieron las teorías de A. Maslow¹, famoso por la creación de la teoría denominada “Jerarquía de necesidades humanas”, en donde la satisfacción de las básicas daban lugar a la satisfacción de las necesidades más altas, que A. Maslow llamó *actualización* y *autorrealización*.

De igual forma, los renombrados estudiosos R. Blake y J. Mouton² desarrollaron la teoría de los diferentes tipos de liderazgo, fundamentada en la necesidad de alimentar las actitudes de los trabajadores y su comportamiento, el entusiasmo por la innovación y el aprendizaje como resultado del trabajo con otros, dado que éstos conducían a un desempeño eficiente.

Básicamente, estos científicos se preocuparon por que se reconociera el papel fundamental que tienen el conocimiento y la experiencia que posee el trabajador en el trabajo productivo, puesto que desde la revolución industrial los industriales tenían posicionado el concepto de productividad elaborado por F. Taylor (tiempo + tecnología + número de personas = mayor productividad). La crisis de la aplicación de la teoría de la administración científica, entre otras razones, se dio

1 Psicólogo estadounidense, desarrolló la Teoría de la pirámide de las necesidades humanas (1908-1970).

2 Psicólogo y matemático, respectivamente, desarrollaron estudios del comportamiento humano y del desarrollo organizacional



porque quienes diseñaban y planificaban estaban lejos de las personas, y como solución a esta brecha se dieron las prescripciones; pero quienes prescribían se hallaban lejos de la realidad de los procesos.

En este contexto y desde finales del siglo XX, se viene dando la revolución del conocimiento, y es así como el concepto de trabajo es hoy considerado como el aporte del hombre para alcanzar los objetivos de la organización (Drucker. 1994), contribuyendo al proceso productivo con su conocimiento, con su experiencia, con su habilidad y con su capacidad para identificar y resolver problemas que lleguen a afectar la productividad de la empresa.

Finalmente, durante la década de los años 70, David McClelland³ desarrolló la teoría de las necesidades de logro, de poder, de afiliación, y referenció el concepto de competencia al hacer un estudio sobre cómo mejorar la selección de personal y cómo identificar las variables que podrían predecir su desempeño laboral.

Sin embargo, recién hacia los años 80, cuando ocurren las grandes transformaciones económicas, el concepto de competencia se asienta y asegura en los mercados de trabajo. Durante esa década, el Reino Unido realizó un riguroso análisis de los programas de formación y de la relación de éstos con el mercado laboral; ello fue la base para que impulsara la creación de un sistema integral de competencias, pionero en el mundo.

SURGIMIENTO DE LOS SISTEMAS DE CERTIFICACIÓN

Los sistemas de certificación de la competencias surgen generalmente en los países con el propósito fundamental de conectar las necesidades del mundo laboral con los sistemas formativos. Independiente de quién impulse su conformación y su naturaleza, de su estructura, de los sistemas que lo conforman, de los actores que participan en su desarrollo, del marco jurídico que posean, de quién lo financia, han acogido tres niveles para su organización: el político, el

3 Psicólogo estadounidense.

ejecutivo y el operativo (Briascó y Vargas. 2001). En el político generalmente está el Estado con participación tripartita; como órgano rector del sistema fija la política. En el ejecutivo se encuentran las organizaciones sectoriales representando la producción y los servicios, con la responsabilidad de organizar las diferentes acciones de los procesos del sistema. Por último, en el nivel operativo se encuentran las entidades que operan los diferentes procesos del sistema; en su organización están los organismos que elaboran las normas, acreditan a los evaluadores y certificadores, y a los oferentes de formación, entre otros. El consenso para diseñar y aplicar las diferentes metodologías se da en este nivel.

Un sistema de certificación de competencias cumple objetivos como:

- Oportunidad de rescatar para el trabajo y para la formación permanente y continua a la población marginada de los procesos formales de educación y de capacitación.
- Mejorar la calidad de la oferta de formación y capacitación, facilitar la organización y coherencia del sistema general de educación, y asegurar su articulación y pertinencia con los requerimientos del sector productivo y del país.
- Contribuir a que los proveedores de formación modernicen y diversifiquen la oferta con programas flexibles, modulares y temporalmente viables, y a que sus contenidos estén directamente relacionados con la realidad social y laboral.
- Proteger a la sociedad del uso incorrecto de tecnologías y direccionar las ocupaciones de prácticas deshonestas, que tienen un alto costo social (Fox y Foster. 1990).
- Implementar buenas prácticas para disminuir el riesgo del trabajador.
- Eliminar la asimetría de información, por calidad en la prestación de un servicio (Fox y Foster. 1990).



En cuanto a ISO, ésta introduce en sus desarrollos la Norma Técnica 17024 "EVALUACIÓN DE LA CONFORMIDAD. REQUISITOS GENERALES PARA LOS ORGANISMOS QUE REALIZAN CERTIFICACIÓN DE PERSONAS". Traducida por doce países de habla hispana, entre ellos Colombia y Perú⁴ (representados por los organismos nacionales de normalización y por representantes del sector empresarial), esta norma requiere que la organización que se acredite opere bajo un sistema de calidad para garantizar la gestión de la certificación de personas y para demostrar de manera consistente que las personas certificadas son competentes frente a normas o reglamentos aplicables. Veamos:

ISO 17024: 2013 Y LA EVALUACIÓN DE LA CONFORMIDAD⁵

Los países vienen implementando sistemas de normalización y certificación de competencias bajo esquemas propios, pero ISO 17024 "Requisitos Generales para los Organismos que realizan Certificación de Personas" es quien aporta los principios y los requisitos internacionalmente acogidos, fundamentales para el diseño y la operación de un organismo interesado en certificar personas.

ISO 17024 proporciona confianza en las certificaciones de competencia expedidas, cuando provienen de un organismo acreditado. Cuando esta ISO se implementa, el principal propósito es promover el buen clima laboral en las organizaciones y comunicar a la sociedad que el personal certificado posee y demuestra competencia.

Los Organismos Acreditadores firman entre países Acuerdos de Reconocimiento Mutuo-MLA, que permiten que los organismos acreditados sean reconocidos por la Red de Organismos de Acreditación de todo el mundo. Por lo tanto, los productos y los servicios que lleguen a prestarse en otros mercados con certificados emitidos por entidades acreditadas ven reducidos de manera significativa los obstáculos existentes.

4 Los países restantes son: Estados Unidos, Argentina, Chile, Bolivia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México y Uruguay.

5 Cumplimiento de una persona, un servicio, frente a un documento normativo.

Los acuerdos de reconocimiento mutuo promueven la confianza y la aceptación de la información proporcionada por organismos certificadores acreditados, y se gestionan dentro de organizaciones internacionales de acreditadores, como lo es por ejemplo la IAF (International Accreditation Forum), que integra a organismos de acreditación de entidades de certificación de todo el mundo.

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Colombia no estuvo al margen de las consecuencias de la globalización y también requirió cambios en la estructura del mercado de trabajo, en la organización del sistema productivo y en la generación de perfiles específicos capacitados para las nuevas formas de trabajo.

Colombia cuenta con 45 millones de habitantes (2005) y 1.004 municipios ⁶	
2 regiones desarrolladas económica y socialmente:	Nororiental y Central (esta última aporta el 73% del PIB)
3 regiones con alta disminución en su desarrollo:	Amazonía, Orinoquía y Pacífica
El 13.6% del total de habitantes del país son:	Etnias ubicadas en las zonas menos desarrolladas
El 75% de la población ocupa:	Las cabeceras municipales
Cerca de 11.5 millones:	Ocupan las zonas no urbanas
Con el agravante de que el 53% del total de la población que vive en zona rural:	Adolece de la satisfacción de sus necesidades básicas

INFORME NACIONAL DE COMPETITIVIDAD 2013-2014

El Informe Nacional de Competitividad 2013-2014 da cuenta de la brecha existente entre la Agenda de Competitividad del país y la no respuesta del sistema educativo: en el pilar de Educación Primaria y Salud, el país ocupó el puesto 98 (perdió 13 posiciones pues en el INC 2012-2013 había ocupado el puesto 85 entre 144 países). En el pilar de Educación Superior y Formación para el Trabajo, ocupó el puesto 60 entre 148 países (Foro Económico Mundial –WEF). (Ver Cuadro N°1).

⁶ Web del DANE-Departamento Administrativo Nacional de Estadística.



Pero según el Anuario de Competitividad Mundial, del Instituto de Management Development (IMD), en el pilar de educación, Colombia ocupa el puesto 58 entre 60 países⁷.

PUESTOS OCUPADOS POR PAÍSES LATINOAMERICANOS Pilar de Educación Superior y Formación para el Trabajo

País	Puesto ocupado entre 148 países
Costa Rica	33
Chile	38
Argentina	49
Colombia	60
Brasil	72
México	85
Perú	86

Cuadro N° 1 Fuente: INC: 2013-2014

Mucho ha avanzado Colombia en el desarrollo de programas y estrategias para atender aspectos clave del sistema educativo como lo son Cobertura, Calidad y Pertinencia; pero aún quedan retos por cumplir.

El Informe Nacional de Competitividad 2013-2014 hace un balance del cumplimiento de indicadores y de políticas públicas para mejorar estos tres aspectos:

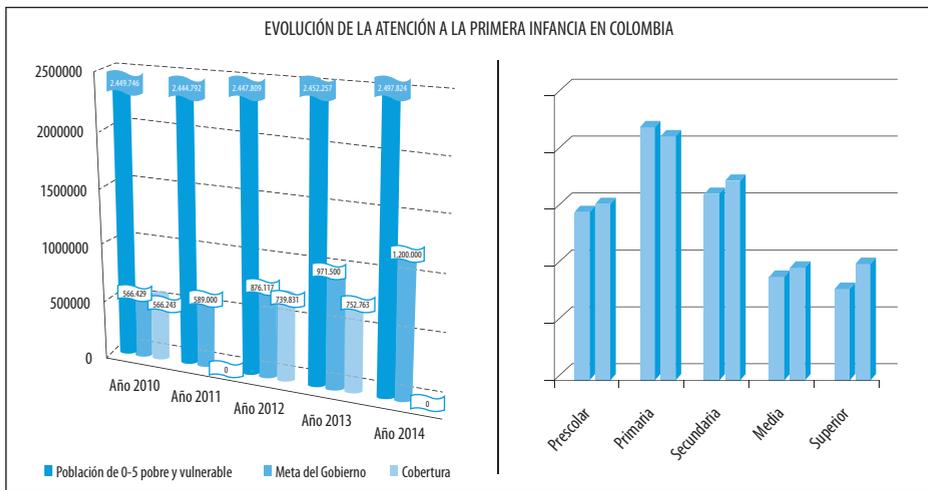
COBERTURA: Cuando la población de un país se educa, se impulsa la movilidad social y se disminuye la desigualdad.

Preocupa la baja cobertura en educación preescolar media y superior en Colombia. Para la primera infancia, la meta del Gobierno es de 1,200.000 niños(as), sobre un total de 2,500.000 menores de 5 años, población pobre y vulnerable. Aunque los

7 INC: Incluye indicadores de gastos públicos, cobertura, calidad y pertinencia

datos estadísticos señalan que se pasó de 560.000 niños(as) en el 2010 a 750.000 niños(as) en el 2013, desalienta que en Preescolar solo 1 de cada 3 niños entre 5-6 años está matriculado y en la educación media solo 4 de cada 10 adolescentes entre 15-17 años se encuentran matriculados. (Ver Gráficas N° 1 y 2)

Es importante resaltar que ha aumentado la cobertura en la Educación Superior y que el país se está acercando a la meta del Gobierno, pero el informe nacional expone que incluso alcanzando la meta, Colombia continuará rezagada en el contexto latinoamericano, situándose detrás de países como Argentina (71%), Cuba (115%), Chile (59%), Uruguay (63%).



Gráficas N°1 y 2 Fuente: INC 2013-2014

CALIDAD: Los siguientes campos, entre otros, asociados a la calidad de la estudiados en el INC: formación, son:

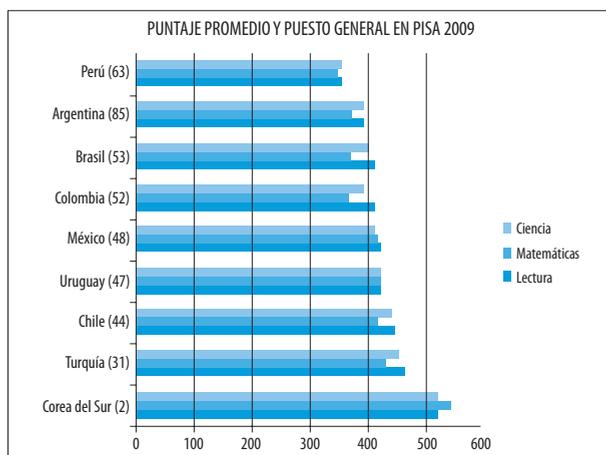
- Pruebas PISA⁸2009 y PIRLS⁹ 2011, (con resultados preocupantes). (Ver Gráfica N°3)
- En la Educación Superior, el 10% de las IES (28) están acreditadas en calidad y solo ellas concentran el 20% del total de la matrícula; es decir, el 80% restantes (1.5 mil de estudiantes) no acceden a instituciones con garantía de calidad en su formación.

8 PISA: Prueba internacional de competencias en lectura-ciencias y matemáticas a estudiantes de 15 años.

9 PIRLS: Mide competencias en lectura a estudiantes de 9-10 años (4° primaria).



- La competencia del docente define la calidad de la formación.
- Calidad de los jóvenes que ingresan a las carreras para ser docentes.



Gráfica N°3
Fuente: INC 2013-2014

PERTINENCIA: Desarrollo de competencias necesarias para la vida en un contexto determinado. El Plan de Desarrollo Nacional 2011-2014 dispuso:

Competencias básicas y ciudadanas, y competencias específicas. Las primeras abarcan: aritmética, comunicación, en tecnologías y participación ciudadana, y las específicas comprenden las competencias profesionales y las laborales, que hacen referencia al desempeño en funciones específicas.

Existe en todos los niveles de educación una gran brecha en el desarrollo de competencias básicas; en cuanto a las específicas, unas son las que requiere el país y los empleadores, y otras las que se desarrollan en procesos formativos.

En el cuadro siguiente (N°2) se identifican algunas de las recomendaciones contempladas en el INC, hechas con base en el análisis realizado por el Consejo Privado de Competitividad-CPC, para cerrar las brechas existentes a pesar de los adelantos que ha hecho el país en el campo educativo:

Recomendación	Lo mínimo a realizar antes de agosto de 2014	Responsable
Implementar el CONPES de Gestión del Recurso Humano, que se oriente hacia la creación del Marco Nacional de Cualificaciones	Garantizar que la estrategia quede en una instancia supra-Ministerial, con definición de gerencia y presupuesto	CIGERH ¹⁰
Incentivar la competencia al SENA para motivar una mayor calidad en la formación en TyT	Crear un fondo para financiar formación de TyT donde compitan IES públicas y privadas y el SENA	Min. Educación-Icetex (Mediano plazo)
Mejorar la calidad del RH que ingresa a la carrera docente	Campaña masiva de comunicación: Cambiar la percepción de la carrera docente	Min. Educación (Corto plazo)
Fortalecer la calidad de los programas de la formación de docentes	Identificar y retirar del mercado programas de baja calidad con los que se están formando los futuros docentes del país	Min. Educación-Conaces
Implementar la evaluación de desempeño a todos los docentes de planteles oficiales del país	Garantizar un mismo Estatuto para los docentes que obligue a la Evaluación del Desempeño para el ingreso, permanencia y ascenso	Min. Educación
Utilizar el sistema general de regalías para ampliar los programas de atención a la primera infancia	Todos los departamentos y municipios deben presentar proyectos de primera infancia ante los OCAD	Alcaldías y Gobernaciones (Mediano plazo)
Diseñar e implementar una política de TIC en educación	El programa Computadores para Educar debe ser responsabilidad del Min. Educación	Min. Educación

Cuadro N°2 Fuente: INC y CPC

CERTIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA: CASO COLOMBIANO

DISEÑO INSTITUCIONAL-EVOLUCIÓN

Colombia cuenta con un sistema de competencias implantado por el SENA, a raíz de las recomendaciones del CONPES¹¹ 2945 de 1997 "Lineamientos para

¹⁰ Comisión Interinstitucional para la Gestión del Recurso Humano.

¹¹ Consejo Nacional de Política Económica y Social, Departamento Nacional de Planeación.



la conformación de un Sistema Nacional de Formación para el Trabajo”, que actualmente se encuentra en transformación con base en la facultad que le fue otorgada al Ministerio del Trabajo¹² de fijar la política y de crear un sistema de certificación de competencias que responda a las demandas de los sectores productivo, social, gubernamental y de la clase trabajadora.

Con el CONPES se dio origen al Sistema Nacional de Formación para el Trabajo, en donde los sectores productivo y de formación, auspiciados por el Gobierno y a través del SENA, tenían como propósito mejorar la calidad del recurso humano tanto en su desempeño como en la calidad y en la pertinencia de su formación.

El Consejo Directivo Nacional del SENA fue facultado para fijar la política del sistema de competencias, concebido como una estructura articuladora de las entidades oferentes de educación técnica, tecnológica y de formación para el trabajo, para “elevar y unificar la calidad de la formación” y mejorar la calificación de los trabajadores mediante alianzas entre los sectores productivo, educativo y gubernamental¹³. Los subsistemas propuestos para ser desarrollados eran los de normalización, de certificación, de formación y de gestión del recurso humano.

La primera acción que desarrolló el SENA, atendiendo a lo recomendado en el CONPES, fue convocar a los tres sectores en torno a las denominadas Mesas Sectoriales, para que contribuyeran a definir políticas para el mejoramiento del desempeño de los trabajadores; estas Mesas han operado a través de equipos técnicos de expertos que tienen como responsabilidad la elaboración de los productos propios del Sistema.

A continuación, se aprecia en la Gráfica N°4 el diseño del sistema de competencias liderado por el SENA: los tres niveles de organización (político, ejecutivo y operador) y los componentes que lo integran (normalización, certificación, formación y gestión del recurso humano).

12 Decreto 4108:2011 “Por el cual se modifican los objetivos y la estructura del Ministerio del Trabajo”.

13 CONPES SOCIAL 2945:1997 “Lineamientos para la conformación de un Sistema Nacional de Formación para el Trabajo”.

CONPES 2945:1997

“Lineamientos para la conformación de un Sistema Nacional de Formación para el Trabajo”

DISEÑO INSTITUCIONAL - EVOLUCIÓN				
CONPES 2954:1997 “LINEAMIENTOS PARA LA CONFORMACIÓN DE UN SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO”				
SECTOR PRODUCTIVO			SECTOR FORMACIÓN	
NORMALIZACIÓN	CERTIFICACIÓN	FORMACIÓN	GESTIÓN DEL RH	
CONSEJO DIRECTIVO NACIONAL DEL SENA: Fija la política del sistema				
DSNFT -SENA Grupo de Normalización Mesas Sectoriales Equipos Técnicos	DSNFT-SENA SENA Certificador Evaluadores	Dirección de Formación Prof. Centros de Formación del SENA	Otros oferentes	SENA-EMPRESAS

Gráfica N° 4 Fuente: JIO

Si bien el SENA, logró con muy alto reconocimiento el encargo que le fue asignado, los resultados de las recientes evaluaciones¹⁴ ordenadas por el Gobierno a los diferentes desarrollos que la entidad había obtenido en esa materia demandaron, entre otras razones, que el Ministerio del Trabajo formule las políticas e implemente las iniciativas y los lineamientos para transformar y rediseñar el sistema de certificación de competencias existente.

Nueve años después, surge el CONPES 81:2006 “Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo”, en donde se estableció que la política sería dictada en conjunto por los Ministerios de Trabajo y de Educación, con base en las propuestas hechas por el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA, y que dichos Ministerios tendrían la responsabilidad de trabajar coordinadamente en la definición de políticas, de criterios y de lineamientos para regular la formación del recurso humano.

14 “Evaluación para evidenciar, analizar y documentar la importancia y pertinencia del proceso de evaluación y certificación de las competencias laborales”, Departamento Nacional de Planeación-DNP, Bogotá D.C. 2012, realizada por S.E.I.



Así, el Consejo Directivo Nacional del Servicio de Aprendizaje SENA actuaría como órgano consultivo de dichos lineamientos, y el SENA realizará la normalización de competencias laborales, a través de la estrategia de las Mesas Sectoriales. Los componentes que lo conformarían serían los cuatro ya anunciados en el CONPES anterior pero sumándose uno nuevo: el de pertinencia. (Ver Gráfica N° 5).

CONPES 81:2006

“Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia”

30

CONGRESO INTERNACIONAL “CALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EL PERÚ” - LIBRO DE MEMORIAS

DISEÑO INSTITUCIONAL- EVOLUCIÓN						
CONPES 81:2006 “CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN COLOMBIA”						
SECTOR PRODUCTIVO			SECTOR FORMACIÓN			
NORMALIZACIÓN	CERTIFICACIÓN	FORMACIÓN	GESTIÓN DEL RH	PERTINENCIA		
MIN TRABAJO-MIN EDUCACIÓN: Fija la política del sistema						
<i>DSNFT - SENA Grupo de Normalización</i> <i>Mesas Sectoriales Equipos Técnicos</i>	<i>COLOMBIA CERTIFICA</i>	<i>ONAC</i> <i>Mercado Organismos Certificadores</i> <i>Evaluadores</i>	<i>Dirección de Formación Prof.</i> <i>Centros de Formación del SENA</i>	<i>Otros oferentes</i>	<i>SENA- EMPRESAS</i>	<i>Servicio Público de Empleo</i>

Gráfica N° 5 Fuente:JJO

En el marco de este CONPES y desde el SENA, se diseña el Programa Colombia Certifica, cuyo objetivo general era promover en los trabajadores el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, para mejorar su productividad y para generar mayores posibilidades de empleabilidad. Si bien en esta etapa se dio apertura al mercado de organismos certificadores acreditados por el Organismo Nacional de Acreditación-ONAC, se mantuvo el monopolio y gratuidad del servicio de certificación de competencias ofrecido desde el SENA.

CONPES 3674:2010

“LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DEL CAPITAL HUMANO”

En este documento de política económica y social, con visión de país, se propuso desarrollar la estrategia para gestionar el recurso humano (Gráfica N° 6), proporcionar información de calidad sobre demanda y oferta laboral, conectar a los sectores educativo y productivo, e impulsar la certificación de las competencias laborales, como elemento fundamental en la gestión del recurso humano para repotenciarlo y para encaminarlo en el aprendizaje permanente:

CONPES 3674:2010 “Lineamientos de política para el fortalecimiento del sistema de formación del capital humano-SFCH”						
SECTOR PRODUCTIVO			SECTOR FORMACIÓN			
Marco Nacional de Cualificaciones NCL-CON	Sistema de Información del Mercado Laboral y tendencias de demanda de RRHH	Fomento al modelo de Gestión por competencias del RH	Fomento al modelo de formación por competencias	Sistema de Certificación de Competencias Laborales-SI-CECOL	Sistema de Formación del capital humano	
COMISIÓN INTERSECTORIAL PARA LA GESTIÓN DEL RECURSO HUMANO-CIGERH						
Ministerios de Trabajo, Educación y Comercio- DAFP- SENA - DANE	Ministerios de Trabajo y Educación- DNP	Ministerios de Trabajo y Comercio- Colciencias	Ministerio de Educación- SENA - Colciencias	ONAC	Sistema Calidad Formación Trabajo	Sistema Calidad Educación Superior
SENA- Mesas Sectoriales Otro(s) normalizador(es) CONTEC	Agencia Pública Empleo-SENA Otros operadores de Empleo y Proveedores de Información	Empresas – Departamento de RRHH	Instituciones de Formación para el Trabajo Otros oferentes	SENA - Certificador Evaluadores Otros certificadores (Mercado libre ISO 17024) Evaluadores	SENA IFTDH (Inst. Formac. Trabajo y Desarrollo Humano)	Instituciones Educación Superior

Gráfica N°6 Fuente:JIO

Finalmente con el CONPES 3674, el reto para el país se complejiza dado que el sistema de competencias a rediseñar queda en cabeza de una Comisión Intersectorial para la Gestión del Recurso Humano integrada por el Ministerio del Trabajo, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, el Departamento Nacional de Planeación-DNP, Colciencias, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE, el Departamento Administrativo de la Función Pública-DAFP y el SENA, quien con sus lineamientos y políticas



debe fomentar la gestión del recurso humano, desarrollar el marco nacional de cualificaciones, fomentar la oferta de formación con base en competencias y desarrollar el sistema de información del mercado laboral, fundamentalmente.

Es muy importante que el CONPES de Gestión del Recurso Humano 3674 se desarrolle totalmente, pues es la política clave que tiene el país para cerrar las brechas existentes entre educación y recurso humano.

DECRETO 4108:2011

“POR EL CUAL SE MODIFICAN LOS OBJETIVOS Y LA ESTRUCTURA DEL MINISTERIO DEL TRABAJO Y SE INTEGRA EL SECTOR ADMINISTRATIVO DEL TRABAJO”

El Decreto 4108 faculta al Ministerio del Trabajo para “Formular y coordinar (...) las políticas, estrategias, planes y programas del Sistema de Formación del Capital Humano y el desarrollo de las competencias laborales de los trabajadores del país”. A su vez, el área Dirección de Movilidad y Formación para el Trabajo, deberá proponer la conformación de un sistema de certificación de competencias, así como los lineamientos para el desarrollo, la adopción, la consolidación y la actualización de las competencias laborales de los trabajadores y la política que permita su reconocimiento y validez internacional.

Actualmente el Ministerio del Trabajo tiene un contrato¹⁵ con el ICONTEC (Instituto Colombiano de Normas Técnica y Certificación) para la elaboración de normas de calidad y de documentos normativos para la formación de la fuerza de trabajo en Colombia. Estos documentos y normas tienen como propósito orientar la calidad de la formación en la empresa y la oferta de formación complementaria que existe en el país. Otro objetivo de dicho contrato es la capacitación que hará ICONTEC a un equipo humano del Ministerio del Trabajo, en el procedimiento de normalización, asimismo el asesoramiento y el acompañamiento al Ministerio en la formulación del plan de acción de normalización de competencias.

15 Contrato 227 de Enero de 2014.

En el marco general expuesto se puede identificar que el sistema de competencias de Colombia se encuentra en etapa de transformación dado que la responsabilidad delegada al SENA de dictar la política y de ejercer su dirección, así como de diseñarlo y de implementarlo hoy se encuentra en cabeza del Ministerio del Trabajo a partir del Decreto 4108:2011.

Para cumplir con el nuevo reto, le corresponde al Ministerio del Trabajo preparar la respuesta y la normatividad necesaria para el diseño, el desarrollo y la implementación del sistema de certificación de competencias, en el marco del Sistema Nacional de Calidad del país, donde el Organismo Nacional de Acreditación (ONAC) y el Organismo Nacional de Normalización (ICONTEC) juegan un papel protagónico.

Por último cabe señalar que el CONPES 3446:2006, "Lineamientos para una política nacional de la calidad", estableció la implementación de un Sistema Nacional de la Calidad-SNC, coordinado y con reconocimiento internacional. Asimismo plantea que existen seis actividades que conforman el Sistema: dos de ellas son la normalización y la acreditación¹⁶; además induce al fortalecimiento del Organismo Nacional de Normalización (ICONTEC) y del Organismo Nacional de Acreditación (ONAC), existentes en el país, lo que contribuiría a incrementar la competitividad de las empresas colombianas y a mejorar las actividades de regulación, de control y de vigilancia que realiza el Estado.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

GENERALES:

- El Gobierno de un país, fundamentalmente en cabeza de los Ministerios de Educación y del Trabajo, debe coordinar y articular entre sí la formulación de políticas sostenibles, firmes y estables, al margen de los cambios gubernamentales, en donde todos los actores sociales, particularmente los empleadores, se vean comprometidos e involucrados en el sistema de certificación de competencias.

16 Las otras cuatro (4) actividades son: la expedición de Reglamentos Técnicos, la Designación, la Evaluación de la Conformidad y la Metrología.



- Conviene la ejecución de actividades conjuntas y acuerdos inter-Ministeriales e inter-Institucionales, frente a la unidad técnica de cada uno de los subsistemas y de los procesos que integran el sistema de competencias.
- Se debe contar con un Marco Nacional de Cualificaciones-MNC, que básicamente conecte a los sectores productivo y educativo, facilite la movilidad estudiantil en el sistema educativo y promueva el aprendizaje permanente de las personas a lo largo de la vida.
- La institucionalidad de un sistema de certificación debería soportarse en organismos acreditados cuyos procesos estén enmarcados en sistemas de la calidad, reconocidos nacional e internacionalmente.
- Es fundamental contar con el diseño e implementación de un Sistema de Información y Orientación Laboral y Profesional, cuyas acciones se encaminen a facilitar la vinculación al sistema de competencias y al sistema formativo.
- Se debe apoyar y orientar a los proveedores de formación para que modernicen su oferta adecuándola a las necesidades de las empresas, no vinculada los años de escolaridad sino a la capacidad de las personas de insertarse en el mercado laboral.
- Concretar acuerdos entre los países de la región para el reconocimiento sistemático de la certificación de la competencia, que permita migrar y movilidad laboral.

PARA EL CASO DE COLOMBIA:

- Cumplir la delegación hecha al Ministerio del Trabajo de formular la política para el desarrollo de la competencia de los trabajadores y conformar un sistema de certificación de competencias laborales (Decreto 4108:2011).
 - Expedir normatividad necesaria para el diseño, desarrollo e implementación del sistema de competencias, en el marco del SNC del país.
- 

- Promover el mercado libre de Organismos Certificadores de personas, cumpliendo los requisitos de la ISO/IEC 17024.
- Cumplimiento por parte de entidades que están certificando de surtir el proceso de acreditación ante la autoridad nacional competente ONAC (Decreto 0865:2013)

REFERENCIAS

Araneda, Hernán. (2004). *Hacia un Sistema de Aprendizaje a lo Largo de la Vida: Oportunidad del Sistema de Certificación de Competencias Laborales*. Santiago.

Biasco, Ima, y Fernando Vargas. (2001). *La implementación de sistemas por competencias: impacto en el modelo de gestión organizacional: experiencias y estrategias para la acción*. Montevideo: OIT. Cinterfor.

CONPES SOCIAL 2945:1997, "Lineamientos para la conformación de un Sistema Nacional de Formación para el Trabajo". DNP, Diario Oficial: Bogotá D.C.

CONPES SOCIAL 81:2006 "Consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo en Colombia". DNP, Diario Oficial: Bogotá D.C.

CONPES 3446:2006 "Lineamientos para una política nacional de la calidad". DNP, Diario Oficial: Bogotá D.C.

CONPES 3674:2010 "Lineamientos de política para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano-(SFCH)". Diario Oficial: Bogotá D.C.

Decreto 2269:1993, designó al Instituto Colombiano de Normas Técnicas-ICONTEC, como el Organismo Nacional de Normalización. Diario Oficial: Bogotá D.C., Colombia.

Decreto 933:2003, faculta al SENA para que regule, diseñe, normalice y certifique competencias laborales.



Decreto 4108:2011 "Por el cual se modifican los objetivos y la estructura del Ministerio del Trabajo y se integra el Sector Administrativo del Trabajo". Departamento Administrativo de la Función Pública. Diario Oficial: Bogotá D.C.

Decreto 0865:2013, "Designación del Organismo Nacional de Acreditación de Colombia-ONAC". Diario Oficial: Bogotá D.C.

Departamento Nacional de Planeación-DNP, Unión Temporal Econometría. S.E.I. "Evaluación para evidenciar, analizar y documentar la importancia y pertinencia del proceso de evaluación y certificación de las competencias laborales", Bogotá D.C. 2012

Drucker, Peter. (1994). *La sociedad post capitalista*. Bogotá: Norma.

Educación Básica y Media en Colombia. http://menweb.mineduacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=2&id_categoria=2&consulta=mat_sector&nivel=2&dpto=&mun=&ins=&sede

Educación Superior en Colombia. <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212350.html>

Fox, Carolyn y Susan Foster. (1990). *The costs and benefits of occupational regulation*—EEUU.

Gallego Franco, Mery. (2000). *Gestión humana basada en competencias. Contribución efectiva al logro de los objetivos organizacionales*. Revista Universidad EAFIT, Colombia.

González Ávila, L. (2008). *Evaluación ejecutiva: Sistema Nacional de Formación para el Trabajo-SNFT*. Departamento Nacional de Planeación-DNP. Bogotá.

ISO 17024:2013 "Requisitos Generales para los Organismos que realizan Certificación de Personas".

Informe Nacional de Competitividad de Educación-INC, 2013-2014

Mertens, Leonard. Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos.
<http://www.ejournal.unam.mx/rca/195/RCA19508.pdf>

Organismo Nacional de Normalización en Colombia <http://www.icontec.org/>

Organismo Nacional de Acreditación en Colombia <http://www.onac.org.co>

Orozco, José., Mariam Zgaib, y otro. (2001). *Propuesta de un sistema de Normalización y Certificación de Competencia Laboral para Colombia*. Bogotá.

Vargas Zúñiga, Fernando. *Certificación y reconocimiento del aprendizaje: viejos problemas, nuevos desafíos*. Consultor del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR/OIT 2005)



LA EXPERIENCIA MEXICANA DE LA CERTIFICACIÓN PROFESIONAL

Ing. Miguel Ángel Tamayo Taype
B&TCERTIFICACIÓN SC

38

CONGRESO INTERNACIONAL "CALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EL PERÚ" - LIBRO DE MEMORIAS

ASPECTOS GENERALES

Los modelos económicos sociales, incluyendo el educativo en general, responden a problemáticas específicas, y tienen como marco de actuación sus respectivos aspectos legales y su idiosincrasia particular.

Para describir la experiencia de la certificación profesional en México, es necesario abordar el marco legal, los arreglos institucionales y los aspectos técnicos que la caracterizan.

Una certificación se obtiene cuando un organismo competente establece que una persona concreta ha adquirido conocimientos, destrezas o competencias de tipo amplio hasta los estándares especificados.

En este sentido, la certificación tiene una doble naturaleza: una técnica y otra político- jurídica; una no puede ser implementada sin la otra. La naturaleza técnica representa un proceso evaluador que termina con la concesión de un certificado validado y legitimado por el órgano autorizado y acreditado; la naturaleza política está definida por la normatividad y la política institucionales y legales.

De este modo, la certificación de las capacidades laborales o profesionales está determinada por los siguientes aspectos:



- a. La responsabilidad de los Gobiernos para garantizar el desempeño profesional con una prestación de servicios de calidad y conforme a los parámetros de conducta ética y profesional que rigen cada profesión.
- b. La apreciación del mercado, de las organizaciones y de las empresas, en donde los trabajadores y profesionistas prestan sus servicios para generar valor.
- c. De las calificaciones, del marco nacional de calificaciones y de los sistemas coexistentes de calificaciones prevalecientes en el país.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) concluye la siguiente definición sobre las calificaciones y las competencias: “Una cualificación se obtiene cuando un organismo competente establece que una persona concreta ha adquirido conocimientos, destrezas o competencias de tipo amplio hasta los estándares especificados”. Esto supone lo siguiente:

1. El estándar de aprendizaje se confirma por evaluación o terminación de un curso.
2. El aprendizaje y la evaluación que dan lugar a una cualificación pueden realizarse a través de un programa de estudios formal o de una experiencia laboral.
3. Una cualificación conlleva el reconocimiento oficial de un valor en el mercado de trabajo y para formaciones ulteriores.
4. Una cualificación puede autorizar legalmente para practicar un oficio.

Las calificaciones en México se fundamentan en la búsqueda de referentes comunes que tienen relación directa con la educación formal expresada en un certificado de estudios y en un título profesional. La educación no formal, que son de las áreas de idiomas, de cursos de actualización, de conferencias, de seminarios y de talleres, dan lugar a un diploma o a una constancia.

Sin embargo, también existe la capacitación en el trabajo a través de cursos y



de programas de capacitación que se traducen en una constancia. No obstante, también hay un aprendizaje informal que es no intencionado y que se adquiere en la práctica, así como hay un aprendizaje autodidacta.

La base para otorgar la calificación en las instituciones educativas puede ser la mera satisfacción de requisitos formales que no necesariamente aseguran el dominio de los conocimientos y de las habilidades implicados en el reconocimiento. Esto ocurre cuando la certificación se basa solamente en los procesos formales y no se toma en cuenta la demostración de competencia al término del ciclo formativo que se acredita; o, si se toma en cuenta, se carece entonces de estándares que den una clara idea del nivel de capacidad alcanzado por la persona certificada con relación a un referente objetivo.

TIPOLOGÍA DE SISTEMAS DE CALIFICACIONES

Son, por un lado, los *centrados en procesos*, en los que la evaluación y la certificación se centran en los ingredientes del desarrollo formativo bajo el cumplimiento de determinados requisitos académicos, y los centrados en resultados que son independientes de la forma como hayan sido adquiridas; lo importante en este caso es la demostración de la capacidad. En algunos casos, la certificación requiere haber satisfecho algún prerrequisito, como pueden ser estudios previos o un programa formativo mínimo.

LA CERTIFICACIÓN PROFESIONAL EN MÉXICO: SU EVOLUCIÓN

Antecedente legal: el Tratado de Libre Comercio. Aunque ya existía por parte de algunos gremios o de algunos colegios de profesionistas, la práctica de la certificación profesional recién adquiere una presentación legal en 1994, cuando México firma el TLC con los EE. UU. y con Canadá. El tratado Trilateral de Libre Comercio (TLC) con relación a la certificación profesional, contenida en el capítulo XII de dicho tratado, titulado "Comercio fronterizo de servicios", obliga solo a aquellos profesionistas que pretendan exportar sus servicios, mas no así a los profesionistas mexicanos que prestan sus servicios dentro del territorio nacional.

En este marco, cada organismo de certificación ha adoptado sus propios criterios, lineamientos, reglas y procedimientos para llevar a cabo la certificación de profesionistas. Cabe señalar que la certificación profesional no es obligatoria en México, aunque existen diversas disposiciones jurídicas que determinan la obligatoriedad de la certificación profesional, como el Código Fiscal de la Federación, para el caso de los contadores públicos, y la Ley General de Instituciones y Sociedades Mutualistas de Seguros, para el caso de los actuarios; asimismo hay disposiciones municipales de obras que obligan que los arquitectos e ingenieros estén certificados profesionalmente.

Así, aunque no es vinculante la certificación, se vuelve necesaria para ejercer profesionalmente en EE. UU. y en Canadá. A partir del TLC se dio mayor importancia a la certificación de los trabajadores con fines de mejorar la productividad y hacer al país competitivo dentro de los alcances del TLC.

El Gobierno mexicano, por otra parte, crea e impulsa con mucha fuerza el Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC) para mejorar la mano de obra dentro del país, para seguir un desarrollo sostenido de la industria y para mejorar los estándares económicos y la calidad de vida de nuestra sociedad.

EL PROGRAMA DE MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA CAPACITACIÓN (PMETYC)

Se inició en 1994 como parte de la implementación del TLC. La Reunión de Guanajuato fue el evento que originó el PMETYC. Tiene como objetivo central mejorar la calidad de la educación técnica y de la capacitación con criterios de flexibilidad y pertinencia hacia las necesidades del aparato productivo. Depende de la Secretaría de Educación Pública (el Ministerio de Educación en el caso del Perú) y ha diseñado un currículo que es la expresión de la oferta educativa por competencias con una certificación de salida de los egresados.

Tiene como líneas matrices un sistema normalizado de competencias bajo un sistema de certificación de competencias y coordina todas sus acciones con la



Secretaría del Trabajo en cuanto a la capacitación y a la certificación de trabajadores en activo, así como la capacitación y certificación de trabajadores desempleados. Esta política está mejorando la oferta laboral y ampliando la demanda por parte de los empleadores. Su propósito es bajar los índices de desempleo y subempleo.

Dentro de las principales razones prevalentes que motivaron el surgimiento del modelo de normalización y de certificación de competencias en la formación del capital humano cabe mencionar las siguientes:

- La existencia de un sistema ineficiente de información de la oferta y demanda de la formación educativa.
- La falta de pertinencia y flexibilidad entre la oferta educativa y las necesidades del capital humano por parte de los sectores productivos y de servicios.
- La ausencia de esquemas de atención a personas que se encuentran fuera del sistema formal de educación.
- La necesidad generada por la integración económica mundial.

El PMETYC utiliza por primera vez en la región latinoamericana el modelo de competencias, el cual fue progresivamente adoptado y adaptado por otros países. El papel de organismos internacionales, Banco Mundial, el BID, la OEA, la OEI y la ECD, ayudó significativamente a difundir el modelo en prácticamente toda la región.

En la organización original, se produjo la confluencia tripartita: Gobierno Federal, sector productivo y sector social. En base a un consenso, se establece el Sistema de normalización que comprendió la construcción de Normas e IE con participación activa de los sectores productivos a través de Comités de Normalización. El sector educativo no participa y estas normas fueron establecidas aplicándose el análisis funcional.

El sistema de certificación diseñado se materializa a través de Organismos Certificadores y Centros de Evaluación. Los Organismos Certificadores están



constituidos por el sector productivo sin intervención del sector educativo. En los Centros de Evaluación podría participar el sector educativo, aunque se aplica el principio de tercería con los componentes que ya hemos señalado.

Actualmente, el Sistema de Normalización está integrado por los Comités de Gestión por Competencias. Este sistema construye y autoriza el estándar (norma), la competencia y el registro en el CONOCER. Los indicadores de evaluación están estandarizados. Entre sus funciones está el elegir a los organismos certificadores para que sean autorizados por CONOCER.

El Sistema de Certificación se realiza a través de Organismos Certificadores y Centros de Evaluación, así como de Entidades de Evaluación y Certificación, quienes realizan funciones educativas, de capacitación, de evaluación y de certificación.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA CERTIFICACIÓN PROFESIONAL

Como ya se señaló, la certificación profesional no es legalmente obligatoria en México. Sin embargo, en los últimos meses se han presentado dos iniciativas para la colegiación y para la certificación obligatoria en todas aquellas profesiones que tengan que ver con la vida, la salud, la seguridad y el patrimonio de la población. Como parte de la exposición de motivos de la referida iniciativa se menciona:

- La disparidad académica de los estudios superiores.
- La necesidad de certificación de conocimientos y del desempeño profesional.
- La necesidad del control del desempeño ético.
- La falta de participación activa de los profesionistas en actividades del Estado, y
- La necesidad de mayor representatividad de las profesiones y de sus miembros para promover mejores condiciones de ejercicio profesional.



Es necesario hacer referencia que en otros países para lograr una prestación de calidad y conforme a los parámetros de conducta ética y profesional que rigen cada profesión han adoptado el sistema de Colegiación Profesional obligatoria. Este ha sido el caso, entre otros, de España, Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Guatemala, Brasil, Argentina y Perú. Incluso, por ejemplo, la Asociación Europea de Médicos y Hospitales sostuvo que la colegiación obligatoria es un derecho del paciente y una obligación para el médico.

Asimismo, el 7 de febrero de 2005, la Secretaría de Educación Pública, en función de sus atribuciones, invita a los Colegios Profesionistas a obtener el Reconocimiento de Idoneidad para ser Organismo de Certificación Profesional. A partir de esa fecha, casi la totalidad de los Colegios han obtenido el Reconocimiento de Idoneidad.

FACTORES DE EVALUACIÓN CON FINES DE CERTIFICACIÓN

Se evalúan cuatro factores de los participantes. Dichos factores se miden en base a créditos, teniendo que cubrir un mínimo establecido para poder obtener la Certificación. Estos son los conceptos que se evalúan:

- Experiencia profesional
- Conocimientos teóricos
- Formación académica
- Aplicación práctica

Cada organismo de certificación ha adoptado sus propios criterios, lineamientos, reglas y procedimientos para llevar a cabo la certificación de profesionistas.

Algunos ejemplos:

1. En 2010 el Colegio de Ingenieros Civiles certificó a:

- Peritos profesionales evaluadores
 - Peritos profesionales en Medio Ambiente
 - Peritos profesionales en Seguridad Estructural.
 - Peritos profesionales en Geotecnia.
- 

- Peritos profesionales en Ingeniería Marítima y Portuaria.
- Peritos profesionales en Vías Terrestres.
- Peritos profesionales en Auditoría Técnica de Obra y de Servicios Relacionados con la Obra.
- Peritos profesionales en Ingeniería de Costos.
- Peritos profesionales en Gerencia de Proyectos.

2. El Instituto Mexicano de Contadores Públicos, fundado en 1923 y conformado actualmente por 60 Colegios de Contadores realiza una certificación por disciplinas:

- Contabilidad
- Fiscal
- Auditoría Gubernamental
- Finanzas
- Contabilidad Gubernamental

Cada disciplina pone a disposición de los candidatos la Guía para el sustentante para el examen uniforme único.

En estas tablas se puede apreciar mejor el trabajo realizado:

CONTABILIDAD:

Área	% en el examen	Distribución de reactivos
.Identificación del marco conceptual aplicable a la entidad	22.4	30
.Evaluación de las transacciones, transformaciones internas y eventos económicos externos que afecten a la entidad	17.9	24
.Aplicación de normas referentes a problemas de determinación de resultados y actividades especializadas	19.9	24
.Preparación de los estados financieros básicos establecidos en la normatividad contable	41.8	56
Total	100.0	134



FISCAL:

Área	% en el examen	Distribución de reactivos
A Delimitación del marco legal tributario de las personas morales o físicas	23.3	41
B Cálculo de contribuciones de las personas morales o físicas	30.3	44
C Cumplimiento de obligaciones fiscales de las personas morales o físicas	27.6	40
D Aplicación de disposiciones generales de derecho fiscal	13.8	20
Total	100.0	145

CONTABILIDAD Y AUDITORÍA GUBERNAMENTAL

Área	% en el examen	Distribución de reactivos
A Preparación de la información financiera	51.0	74
B Realización de la auditoría de cumplimiento financiero al ente público	49.9	71
Total	100.0	145

3. A egresados de Institutos Tecnológicos y Universidades

El Ingeniero en Gestión Empresarial

Formación integral basada en competencias acordes a las demandas de los sectores productivo y de servicios capaces de tomar decisiones estratégicas mediante el trabajo en equipo y el uso de nuevas tecnologías para fomentar y generar negocios en un ambiente competitivo acorde a las tendencias mundiales de los mercados y con prioridad en el desarrollo sustentable.

Competencias específicas

1. Diseña e implementa estrategias financieras en un mercado global
2. Gestiona sistemas de producción
3. Diseña e implementa estrategias de mercadotecnia
4. Dirige el desempeño de organismos empresariales
5. Aplica herramientas básicas de la ingeniería de la gestión
6. Gestiona la creación de nuevos negocios

En resumen:

1. En México la colegiación y la certificación profesional no es legalmente obligatoria.
2. Únicamente resulta obligatorio para aquellos profesionales que quieran exportar sus servicios (TLC).
3. Algunos dispositivos jurídicos y leyes secundarias locales establecen la obligatoriedad en casos específicos: contadores públicos, actuarios, ingenieros civiles, arquitectos y médicos.
4. La Secretaría de Educación Pública (2005) convocó a los Colegios de Profesionistas a obtener el Registro de Idoneidad para actuar como Organismo Certificador (certificación voluntaria).
5. Cada organismo de certificación ha adoptado sus propios criterios, lineamientos, reglas y procedimientos para llevar a cabo la certificación de profesionistas.
6. En los meses recientes se discute en el Congreso la obligatoriedad de la certificación profesional en aquellas profesiones que tengan que ver con la vida, la salud, la seguridad y el patrimonio de la sociedad.
7. La certificación funcional (laboral) de los profesionales ha tenido buena aceptación: Detección de áreas de oportunidad y mejoras de Pymes; Diseño de herramientas de multimedia; Diseño y gestión de proyectos.

Algunos puntos de discusión:

1. La aplicación del principio de transparencia e imparcialidad en la tercería de la certificación.
2. La adopción del modelo de competencias en los currículos de las carreras profesionales.



3. La adopción de la Norma Internacional ISO/IEC 17024 "Lineamientos para la operación de los Organismos Certificadores de Personas".
4. La acreditación internacional de los organismos acreditadores nacionales como el International Accreditation Forum (IAF).
5. La adopción de un modelo mixto de competencias según funciones y otros antecedentes para la certificación profesional.
6. La obligatoriedad de certificación en las profesiones de alto impacto social y económico.
7. Generación de mayor número de personas dedicadas a la función de evaluación y difusión del modelo.
8. La evaluación periódica del modelo de certificación con amplia participación de "stakeholder".



LOS ESCENARIOS POSIBLES DE LA CERTIFICACIÓN PROFESIONAL EN EL PERÚ 2015 – 2021: UNA APROXIMACIÓN

Dr. Víctor Carrasco Cortez

***Director de Evaluación y Certificación de Educación Superior Universitaria
Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad
Educativa - SINEACE***

49

CONGRESO INTERNACIONAL "CALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EL PERÚ" - LIBRO DE MEMORIAS

1. INTRODUCCIÓN

La certificación profesional en el Perú se estableció como el reconocimiento público y temporal de las competencias de los profesionales, a través de la promulgación de la Ley N° 28740, que creó el Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), en julio del 2006. La operación práctica del sistema se inició a través de un período preparatorio (establecido en la Ley y el Reglamento) que duró del 2008 al 2010, iniciándose las primeras certificaciones el 2011.

El objetivo establecido para la certificación fue contribuir a garantizarle a la sociedad el ejercicio competente (eficaz, oportuno, de calidad y seguro) en todos los campos de actividad profesional.

Las estrategias utilizadas fueron: i) Generación o fortalecimiento de capacidades de los Colegios Profesionales para el logro de su autorización y funcionamiento como entidades certificadoras; ii) Posicionamiento de la evaluación por competencias con fines de certificación profesional como mecanismo de garantía del ejercicio profesional competente; y iii) Coordinación entre instituciones formadoras,



empleadores, sociedad civil y entidades reguladoras, para la formación y evaluación basada en competencias profesionales.

Con la promulgación de la nueva Ley Universitaria, se ha iniciado un proceso de reforma de SINEACE, cuyo curso y evolución configurará diversos escenarios para la certificación profesional.

El presente trabajo constituye un ejercicio individual de construcción de escenarios a partir de la utilización parcial de la Metodología PAPEP desarrollada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

2. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA PAPEP

En el portal del Proyecto de Análisis Político y Escenarios Prospectivos para Fortalecer la Gobernabilidad Democrática en América Latina (PAPEP) se explica brevemente la metodología y se detalla el tipo de análisis que es posible realizar mediante su aplicación:

La prospectiva se entiende como una reflexión sobre el futuro; la visualización de alternativas y efectos futuros de las decisiones y acciones que se toman en el presente. El análisis prospectivo identifica los escenarios posibles, tomando en cuenta condicionantes del pasado, tendencias estructurales y juegos de intereses de los actores. La tarea no es predecir o acertar con precisión el futuro, sino evidenciar las mejores rutas alternativas para lograr escenarios deseados o para evitar escenarios indeseados.

[...]

Las características del análisis político y prospectivo PAPEP son las siguientes:

- La lógica PAPEP asume la capacidad que tiene la política para propiciar espacios donde los actores puedan intercambiar argumentos y propuestas con la intención de lograr acuerdos o procesar diferencias.

- PAPEP implementa sus actividades en rigurosa atención a los tiempos de la política. Desarrolla las agendas de investigación de manera que los momentos de la devolución de los resultados del análisis prospectivo y del impulso a la interacción política con y entre los actores relevantes que tratan el tema de análisis corresponda con los momentos clave del proceso de decisión política.
- La neutralidad activa constituye el núcleo del enfoque; es la postura política del proyecto que no toma partido por ningún actor político, económico o social. Su análisis privilegia una visión de conjunto y de manera objetiva toma en cuenta a todos los actores relevantes. El PAPEP es neutral con cada signo ideológico que persiga el objetivo común de defender la democracia y de fortalecer la gobernabilidad democrática.
- PAPEP revaloriza el rol de la política en su capacidad constructiva, deliberativa y de acción que permite a los actores aproximar posturas antagónicas, alcanzar acuerdos y consensos, y que genera opciones de desarrollo basados en la demanda ciudadana. La política constructiva en su cualidad integradora impulsa la expansión de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia. (PNUD. 2013)

El objetivo último que persigue esta metodología es,

ampliar el debate sobre el “espacio de lo posible” y contribuir a impedir la llegada de los escenarios normativamente no deseables; y, a la inversa, a facilitar el acceso a los escenarios deseables. La lógica de escenarios es particularmente importante en contextos de crisis, de transición y de cambio, pues permite ampliar la perspectiva y el horizonte de análisis de los distintos actores, oponiendo una visión integral y de más largo plazo a visiones particularistas y de corto plazo. (PNUD Bolivia. 2012. 2-3)

3. SÍNTESIS DE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA CERTIFICACIÓN PROFESIONAL EN EL PERÚ

En el 2014, se tienen autorizados, como Entidades Certificadoras, a 9 Colegios Profesionales de ciencias de la salud (del grupo de profesiones de certificación



obligatoria junto con Educación y Derecho) como se detalla en la Tabla N° 1.

Igualmente existen 647 Evaluadores de competencias con certificación vigente y 1568 profesionales fueron capacitados en los diferentes componentes del sistema de certificación: gestión, normalización, instrumentos, evaluación, auditoría, docentes-facilitadores

Hasta agosto de 2014, existe un total de 1913 profesionales certificados; de estos, 981 son los certificados en lo que va del presente año, como se detalla en la Tabla N° 2.

Tabla N° 1
Colegios Profesionales autorizados como Entidades Certificadoras

ENTIDAD CERTIFICADORA	RESOLUCIÓN	FECHA
Colegio de Enfermeros del Perú	Resolución N° 032-2010-SINEACE/P	15/10/2010
Colegio Odontológico del Perú	Resolución N° 039-2010-SINEACE/P	22/11/2010
Colegio de Biólogos del Perú	Resolución N° 005-2011-SINEACE/P	22/07/2011
Colegio Químico Farmacéutico del Perú	Resolución N° 006-2011-SINEACE/P	22/07/2011
Colegio de Obstetras del Perú	Resolución N° 007-2011-SINEACE/P	22/07/2011
Colegio Médico del Perú	Resolución N° 008-2011-SINEACE/P	22/07/2011
Colegio de Nutricionistas del Perú	Resolución N° 021-2013-SINEACE/P	13/03/2013
Colegio de Psicólogos del Perú	Resolución N° 068-2013-SINEACE/P	02/08/2013
Colegio de Tecnólogos Médicos del Perú	Resolución N° 130-2013- COSUSINEACE/P	05/12/2013



Tabla N° 2

Profesionales Certificados 2014 por trimestre según profesión

Entidad Certificadora	Fecha autorización	Profesionales Certificados 2014			
		Ene-Mar	Abr-Jun	Jul-Set	TOTAL POR PROFESIÓN
Colegio de Enfermeros del Perú	Octubre 2010	187	289	343	819
Colegio Odontológico del Perú	Noviembre 2010				0
Colegio de Biólogos del Perú	Julio 2011	12			12
Colegio Químico Farmacéutico del Perú	Julio 2011			1	1
Colegio de Obstetras del Perú	Julio 2011			58	58
Colegio Médico del Perú	Julio 2011				0
Colegio de Nutricionistas del Perú	Marzo 2013		4		4
Colegio de Psicólogos del Perú	Agosto 2013	11			11
Colegio Tecnólogo Médico del Perú	Diciembre 2013			54	54
TOTAL GENERAL		210	293	456	959

La cobertura de certificación profesional, si bien explicada por la certificación realizada por el Colegio de Enfermeros del Perú, viene lenta y progresivamente aumentando. El número de profesionales certificados en lo que va del 2014 supera largamente el número de profesionales certificados por año desde el 2011, llegando casi a igualar a todos los profesionales certificados entre el 2011 y 2013, como se detalla en el Gráfico N° 1.



Obviamente la reorganización del SINEACE obliga a pensar los escenarios futuros de la certificación profesional en el Perú, aspecto al que pretende contribuir el presente documento.

4. LAS VARIABLES CRÍTICAS DE POLÍTICA PÚBLICA EN CERTIFICACIÓN PROFESIONAL

La preocupación central que anima este ejercicio individual es dotar de viabilidad y de sostenibilidad al proceso de certificación iniciado en Perú hace casi seis años.

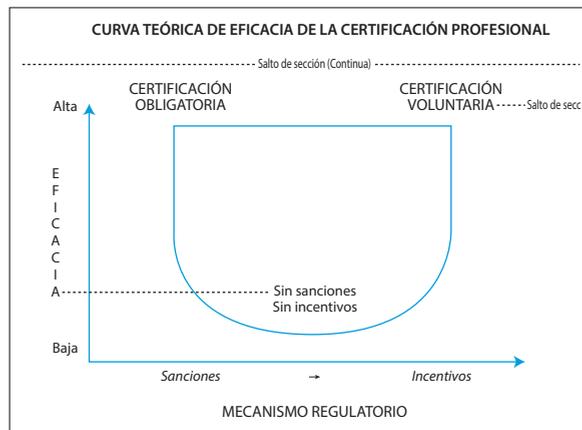
Las variables críticas de política pública en certificación profesional, y de cuya articulación y contexto dependen los escenarios posibles, son: i) la reforma del SINEACE y ii) la legitimidad del proceso de certificación. La confluencia positiva de ambas representará la oportunidad de fortalecer y darle sostenibilidad a la certificación profesional. Por el contrario, la confluencia negativa de ambas representará un retroceso y una eventual desaparición del proceso de certificación profesional.

4.1. VARIABLE POLÍTICO-INSTITUCIONAL: LA REFORMA DEL SINEACE

La certificación profesional es un proceso que, si bien se incluyó en la Ley que creó el SINEACE, no tuvo el desarrollo normativo ni financiero que un proceso inédito en el país requería. Se puede mencionar al respecto: a) una división forzada entre competencias laborales y profesionales (definidas por si se obtuvieron en alguna institución educativa), b) obligatoriedad de certificación profesional para algunas carreras sin sanciones por incumplimiento, c) ausencia de un sistema de cualificaciones que articule los diferentes niveles de certificación, d) superposiciones o colisiones normativas entre diferentes instituciones del Estado (MINEDU, MINTRA, MINSA, INDECOPI, SERVIR, por mencionar algunos), e) disposiciones que excluyen la colegiación para el ingreso a la carrera pública (como en el caso de la carrera pública magisterial) f) la ausencia de fuentes y de mecanismos de financiamiento público que apoyen la certificación.

En la experiencia internacional, el alcance y la amplitud de la certificación obedeció básicamente a un incentivo de mercado fuerte; es decir, "nadie te obliga a certificarte, pero si no lo haces será prácticamente imposible que consigas trabajo".

Si definimos la eficacia de la certificación profesional como un proceso de amplia cobertura y técnicamente bien desarrollado, podemos construir una curva teórica de eficacia de la certificación, sobre la base del mecanismo regulatorio empleado y del tipo de requisito que es la certificación.



Respecto al financiamiento, destaca la experiencia australiana, donde el financiamiento del sistema está a cargo del Estado y el aporte financiero de los privados se debería dar de manera directa e indirecta mediante la membresía en los comités y la provisión de capacitación (Schkolnik, Araos y Machado. 2005).

La pregunta prospectiva central, para esta variable, es: la reforma del SINEACE, ¿hará factible la certificación profesional? Los estados posibles de esta variable crítica se agrupan en dos categorías. La primera hace referencia a que la reforma del SINEACE le construye factibilidad normativa, técnica y financiera al proceso de certificación; la diferencia en esta categoría surge según si la estrategia de la reforma integra lo técnico-normativo y financiero o si solo aborda el aspecto técnico-normativo. La segunda hace referencia a que la reforma del SINEACE no le

construye factibilidad normativa, técnica y financiera al proceso de certificación; la diferencia en esta categoría surge si se considera que la estrategia de la reforma busca mantener la situación actual o busca desactivar el proceso.

Se configuran así cuatro estados para la variable “reforma del SINEACE”, a saber:

- **Estado 1: Lo financiero se suma a lo técnico-normativo.** SINEACE asigna recursos que permiten promover y fortalecer la certificación profesional. Lo técnico-normativo se mejora sustantivamente en todos los componentes del sistema de certificación profesional.
- **Estado 2: Lo técnico-normativo se desarrolla pero no varía significativamente.** Lo técnico-normativo se ratifica con algunas mejoras, en particular en lo que se refiere a normalización y a evaluación de competencias.
- **Estado 3: Lo técnico-normativo se debilita.** SINEACE mantiene en la práctica lo técnico-normativo en todos los componentes del sistema de certificación profesional, asignando de manera histórica e inercial los recursos.
- **Estado 4: Lo técnico-normativo desactiva la modalidad delegada de certificación.** SINEACE opta por volver al modelo de autorregulación de la certificación profesional.

4.2 VARIABLE SOCIO-PROFESIONAL: LA LEGITIMIDAD DEL PROCESO

La mayoría de experiencias internacionales de certificación de competencias se han desarrollado en el campo técnico-productivo y de manera voluntaria.

La legitimidad del proceso es un aspecto clave. Un trabajo de Schkolnik y colaboradores (2005), publicado por CEPAL, señala lo siguiente:

En Gran Bretaña existía una tradición de más de cien años en materia de certificación en el momento que se inició el proceso de implementación del sistema; es decir, la certificación profesional contaba con un **gran arraigo y reconocimiento**

social... El sistema se basa en el principio de la adhesión de carácter voluntario al mismo. Por lo tanto, su implementación ha sido gradual dado que los sectores y subsectores productivos, empresas, proveedores de capacitación y candidatos se han ido sumando a distinto ritmo.

La asociación público-privada y el vínculo aprendizaje-trabajo tiene una larga tradición en Alemania y la tarea de capacitación viene siendo compartida entre el Gobierno, las empresas y demás interlocutores sociales hace bastante tiempo. Además, es importante señalar que en Alemania los sindicatos son muy representativos y que las organizaciones patronales están muy estructuradas; es decir, poseen el poder suficiente para influir sobre las empresas que representan de modo que éstas efectivamente se involucren en el desarrollo del sistema. Por lo tanto, se puede observar que los actores sociales tienen peso para poder trabajar junto al Gobierno y para llegar a un verdadero consenso, lo que origina que **la certificación esté bien reconocida en el mercado de trabajo y tenga legitimidad social.**

En Australia, el diálogo social jugó y juega un rol muy importante en el establecimiento del sistema puesto que se tiene la conciencia de que **sin la participación de todos los actores involucrados y la legitimación de la sociedad no se podría llegar a un sistema realmente nacional.**

La pregunta prospectiva central, para esta variable, es: La certificación profesional, ¿se legitima en la sociedad y entre los profesionales? Los estados posibles de esta variable crítica se agrupan en dos categorías. La primera hace referencia a que el proceso de certificación logra legitimidad en la sociedad y entre los profesionales; la diferencia en esta categoría surge según si la estrategia de legitimación incorpora a los actores sociales clave en los diferentes componentes del proceso o si solo se limita a campañas publicitarias y de sensibilización. La segunda hace referencia a que el proceso de certificación no logra legitimidad en la sociedad y entre los profesionales; la diferencia en esta categoría surge de la actuación de las corporaciones profesionales, que en algunos casos continúan el proceso asumiéndolo como voluntario y en otros casos abandonan el modelo delegado de certificación periódica y regresan al modelo autorregulado de certificación indefinida.



Se configuran así cuatro estados para la variable “legitimidad del proceso”, a saber:

Estado 1: Certificación se legitima social y profesionalmente. Ciudadanos y usuarios exigen a los profesionales estar certificados periódicamente para requerir sus servicios. Corporaciones profesionales se integran al proceso. Profesionales la asumen como un reconocimiento a sus competencias y se benefician de los incentivos materiales y no materiales, públicos y privados de lograr la certificación.

Estado 2: Certificación se legitima en algunos sectores de la sociedad y de algunas corporaciones profesionales. Ciudadanos y usuarios exigen parcialmente a los profesionales su certificación. Algunas corporaciones profesionales, a través de sus directivas, continúan impulsando la certificación; pero los profesionales aún no se incorporan plenamente.

Estado 3: Certificación sin legitimidad social y parcialmente profesional. Ciudadanos y usuarios no exigen a los profesionales su certificación. Algunas corporaciones profesionales, a través de sus directivas, continúan impulsando el proceso; pero los profesionales se incorporan limitadamente al proceso.

Estado 4: Certificación sin legitimidad social y ni profesional. Ciudadanos y usuarios no exigen a los profesionales su certificación. Las corporaciones profesionales abandonan el proceso y los profesionales de manera voluntaria buscan algunas alternativas de certificación.

5. LOS ESCENARIOS POSIBLES DE LA CERTIFICACIÓN PROFESIONAL 2015 - 2021

Las respuestas posibles a las dos preguntas prospectivas planteadas a la reforma del SINEACE y a la legitimidad del proceso configuran cuatro escenarios posibles para la certificación profesional en el Perú en el período 2015 – 2021.





ESCENARIO 1: CERTIFICACIÓN PROFESIONAL LEGITIMADA Y MASIFICADA

- SINEACE asigna fuentes de financiamiento, estructura fondos y establece los mecanismos de pago para promover la certificación profesional; esto implica un financiamiento compartido entre profesionales y empleadores públicos así como fondos concursables para entidades certificadoras, que permitan generar capacidades, mejorar procesos, infraestructura y equipamiento.
- Igualmente lo técnico-normativo se desarrolla en función a la experiencia nacional e internacional, mejorando los procedimientos de autorización de entidades certificadoras,
- de normalización de competencias, de formación y certificación de evaluadores, de evaluación de competencias con fines de certificación profesional, de supervisión, monitoreo y auditoría.
- Se incorporan sanciones para quienes incumplan lo dispuesto para profesiones de certificación obligatoria y estímulos para las profesiones de certificación voluntaria.



- Se superan colisiones normativas entre organismos del Estado y se articulan acciones que favorecen la certificación profesional.
- Como ejercicio de ciudadanía y vigilancia social, los usuarios de servicios profesionales exigen certificación.
- Las corporaciones profesionales se incorporan al proceso, ampliando su oferta de certificación, tanto a las especialidades como de manera descentralizada.
- Los profesionales demandan la certificación no solo como un imperativo ético para mantenerse permanentemente actualizado, sino por los beneficios prácticos que le reporta.

ESCENARIO 2: CERTIFICACIÓN PROFESIONAL FORMAL Y FOCALIZADA

- SINEACE enfatiza mejoras en lo técnico-normativo. Elaboración de normas de competencia se estandariza y se propicia la participación de empleadores y de formadores. Evaluación de competencias mejora desde la formación tercerizada de evaluadores hasta las técnicas de validación para los instrumentos de evaluación, pasando por mejores procesos y técnicas de supervisión y monitoreo.
 - No se incorporan sanciones para los que incumplan la obligatoriedad; se sigue sin disponer de instrumentos legales para hacerla efectiva. No se crea ningún mecanismo de financiamiento público para promover la certificación profesional. Financiamiento continúa basándose en el pago directo de los profesionales, en algunos casos con subsidios parciales de sus corporaciones profesionales.
 - Siguen sin resolverse las colisiones normativas entre diferentes organismos del Estado respecto de la certificación profesional, lo que ocasiona duplicidad de procesos e ineficiencias y confusión entre los profesionales.
 - Los profesionales se incorporan limitadamente al proceso, sobre todo porque
- 

no le encuentran utilidad práctica y argumentan limitaciones económicas para acceder a la certificación.

- Poco empoderamiento ciudadano limita la exigencia de certificación a los profesionales; se recibe limitada información sobre la certificación profesional y sus beneficios.
- Algunas corporaciones profesionales, a través de sus directivas, continúan impulsando la certificación, sobre todo las pioneras y las que tienen mayor experiencia y cobertura de certificación.

ESCENARIO 3: CERTIFICACIÓN PROFESIONAL DEBILITADA Y SOBREPASADA

- SINEACE mantiene en la práctica lo técnico-normativo en todos los componentes del sistema de certificación profesional; esto implica poca o nula participación de formadores y de empleadores en la elaboración y en la priorización de normas de competencia, aspecto que continúa delegado a los Colegios Profesionales.
- Mecanismos de supervisión y monitoreo de alcance parcial por limitaciones de recursos, los mismos que se continúan asignando de manera histórica e inercial.
- Proceso continúa centralizado, con las dificultades de acceso y gestión que esto implica, así como no se establecen mecanismos de financiamiento público que apoyen la certificación profesional.
- Ciudadanos y usuarios exigen parcialmente a los profesionales su certificación, sobre todo usuarios de los servicios privados. Algunas corporaciones profesionales, a través de sus directivas, continúan impulsando la certificación; pero los profesionales aún no se incorporan plenamente.
- Esta situación configura una brecha entre demanda social por certificación, en algunos segmentos sociales, y la imposibilidad o las limitaciones de las entidades certificadoras para certificar a los profesionales.



ESCENARIO 4: CERTIFICACIÓN PROFESIONAL INVIABLE E INTERRUMPIDA

- SINEACE opta por centrarse exclusivamente en el tema de la acreditación de carreras, programas e instituciones y volver al modelo de autorregulación de la certificación profesional, en el que los Colegios Profesionales, de manera autónoma, establecen los procesos de regulación del ejercicio profesional.
- La consecuencia es que las corporaciones profesionales abandonan el proceso de certificación profesional por competencias y los profesionales de manera voluntaria buscan algunas alternativas de certificación.
- Algunas corporaciones profesionales podrían eventualmente continuar con la experiencia actual, asumiendo el proceso como voluntario y sin mecanismos de control y supervisión.
- El proceso de regulación vuelve a ser heterogéneo y en la práctica se convierte en un proceso formal de registro y de autorización del ejercicio profesional de manera indefinida.
- Ciudadanos y usuarios no exigen a los profesionales su certificación por competencias, ya que se supone que su autorización para el ejercicio profesional resulta suficiente.
- De esta manera, la certificación profesional se ve interrumpida y los avances logrados regresionan, desactivándose paulatinamente el proceso.

6. ALGUNOS DESAFÍOS ESTRATÉGICOS

Los escenarios posibles plantean desafíos estratégicos que implican hacer los mayores esfuerzos por construir el escenario de “certificación profesional legitimada y masificada” así como para evitar el escenario de “certificación profesional inviable e interrumpida”.

Algunas estrategias pueden contribuir a esto:

6.1. INCIDENCIA POLÍTICA EN DIVERSOS PODERES DEL ESTADO

Se debe establecer mecanismos institucionalizados para hacer llegar las propuestas y los requerimientos para la certificación profesional a los principales decisores de política del Estado.

A nivel del Poder Ejecutivo, con la Presidencia del Consejo de Ministros, con los Ministerios de Educación, Trabajo y Ministerio de Salud, principalmente, para evitar duplicidad de funciones e ineficiencias. Además para incorporar como requisito de admisión a nuevas plazas en la administración pública la certificación profesional, y para considerar la misma al momento de otorgar incentivos materiales y no materiales.

A nivel del Poder Legislativo, con las Comisiones de Educación y Salud, principalmente, para propiciar los cambios legales requeridos, en particular los relacionados al incumplimiento de la obligatoriedad en las profesiones correspondientes.

6.2. ALIANZAS ESTRATÉGICAS CON ACTORES SOCIALES CLAVES

Establecer alianzas estratégicas con los principales formadores y empleadores para que participen en la elaboración de las normas (estándares) de competencia, lo que permitirá una articulación educación-trabajo, con los consiguientes beneficios para el desarrollo del capital humano y de la competitividad del país.

Asimismo se deben establecer alianzas estratégicas con los Colegios Profesionales que permitan darle estabilidad al proceso, minimizando las interferencias políticas y enfatizando los aspectos técnicos de la certificación. Este intercambio técnico debe implicar esfuerzos complementarios para abordar e integrar los aspectos metodológicos y de contenido especializado en la formación de evaluadores, en los procesos y en los instrumentos de evaluación.



6.3. POSICIONAMIENTO DE LA CERTIFICACIÓN PROFESIONAL

Hacer esfuerzos por persuadir a los profesionales sobre la importancia y los beneficios (materiales y no materiales) de la certificación profesional, a través de una comunicación eficiente, utilizando medios masivos de comunicación (TV, radio, Internet), redes sociales, medios institucionales, entre otros.

También, por las mismas vías, lograr que los ciudadanos y los usuarios de los servicios profesionales valoren la importancia de que los profesionales estén certificados y lo exijan al momento de demandar sus servicios. Se debe lograr que esta exigencia forme parte de la vigilancia social y ciudadana.

Posicionar el proceso peruano a nivel internacional, difundiendo la experiencia, la acreditación internacional como certificadora de personas y participando en colectivos o en redes internacionales que trabajan el tema.

6.4. DIVERSIFICACIÓN DEL FINANCIAMIENTO

Propiciar un involucramiento de los principales empleadores, públicos y privados, en el financiamiento de la certificación, otorgando subsidios parciales o totales a los profesionales para que obtengan su certificación.

Establecer partidas específicas vinculadas a la certificación en los diferentes organismos del Estado. Crear un fondo de promoción de la certificación profesional con fuentes públicas y privadas, nacionales e internacionales.

6.5. FORTALECIMIENTO Y DESARROLLO INSTITUCIONAL

Se deben fortalecer y ampliar las capacidades para la certificación profesional, en base al soporte conceptual y metodológico construido, y a la experiencia de todos estos años.

El fortalecimiento implica disponer de mayores recursos humanos, altamente



calificados, con experiencia en certificación profesional. Asimismo implica automatizar sus procesos de trabajo.

Un aspecto clave es adecuar los procesos de trabajo a lo establecido en la Norma ISO17024 referida a certificación de personas y acreditarse internacionalmente en la misma.

6.6. DESARROLLO TÉCNICO-NORMATIVO

Avanzar en la estandarización de los procedimientos de elaboración y de validación de normas de competencia y de instrumentos de evaluación.

Dotar a SINEACE de la capacidad para tercerizar la formación de evaluadores de competencias, con instituciones académicas sin fines de lucro, las cuales deberán ser autorizadas en base a requisitos de calidad.

Desarrollar la capacidad de supervisión, monitoreo y evaluación, e incorporar los resultados en mejoras continuas de la certificación.

Establecer mecanismos progresivos de articulación entre acreditación y certificación. Por un lado, los relacionados con la necesaria certificación de los profesores universitarios, la misma que debe incluirse como estándar de acreditación de programas o carreras; por otro lado, con la colegiación (certificación inicial) a los profesionales egresados de carreras acreditadas.

6.7. DESCENTRALIZACIÓN DEL PROCESO

SINEACE debe descentralizarse organizativa y funcionalmente para atender las demandas de certificación profesional en las diversas Regiones del país, ya sea en lo correspondiente a asesoría técnica, a generación de recursos, a organización y funcionamiento de Centros de Evaluación de Competencias en las Regiones, así como a procesos de supervisión, de monitoreo y de evaluación, así como para trabajar adecuaciones regionales de las normas de competencias con los principales formadores y empleadores en dichos ámbitos.



7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

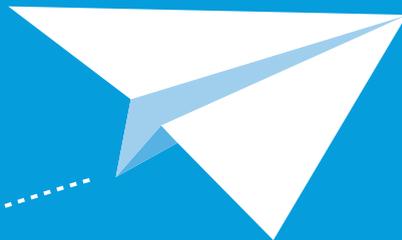
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2013). *La prospectiva política: un pilar de la gestión del conocimiento*.
<<http://papep-undp.org/metodologia>>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Bolivia. (2012). *8 claves para entender el PAPEP*. <http://www.pnud-gobernabilidaddemocratica.org/publicaciones/doc_download/204-8-claves-para-entender-al-papep>

Schkolnik, M; Araos, C; Machado, F. (2005). *Certificación por competencias como parte del sistema de protección social: la experiencia de países desarrollados y lineamientos para América Latina*. Santiago: CEPAL. División de Desarrollo Social.



CONGRESO INTERNACIONAL
Calidad del ejercicio
profesional en el Perú



ÁREA 1

GENERACIÓN DE
CAPACIDADES
PARA LA
CERTIFICACIÓN
PROFESIONAL

INSTRUCTIVO DEL POSTULANTE A CERTIFICACIÓN PROFESIONAL: UNA DOBLE EXPERIENCIA GENERADORA DE CAPACIDADES EN EVALUADORES Y EN EVALUADOS

María Paola F. Dalby Morla

OBJETIVOS

- Compartir la experiencia de los miembros del equipo de gestión del proceso de evaluación de competencias profesionales del Cirujano Dentista General con fines de Certificación Profesional.
- Socializar la aplicación de una herramienta que facilitó el actuar del postulante durante el proceso de evaluación de competencias profesionales como Cirujano Dentista General.

La Certificación de Competencias Profesionales busca garantizar a la sociedad una oferta profesional de calidad que no solo cubra las demandas sociales requeridas sino que satisfaga al usuario final. Además, debe lograr que los profesionales certificados se sientan satisfechos de su quehacer profesional y motivado en su búsqueda de la mejora continua.

Si bien es cierto que la certificación se obtiene a través de un proceso de evaluación al profesional, desde una perspectiva más amplia podríamos decir que su razón de

ser es finalmente la población, la cual determinará si el profesional cumple o no con las competencias profesionales cuando éstas sean aplicadas en su práctica diaria.

Para decir que un proceso de certificación es exitoso, es imprescindible que tenga sostenibilidad en el tiempo; para que esto ocurra muchas variables tienen que converger: el compromiso y la asertividad de los evaluadores, la voluntad y la motivación de los evaluados, la dinámica aplicada al proceso en sí y el reconocimiento de los usuarios finales, que en Odontología son los pacientes.

Los evaluados son profesionales de la salud, que en su gran mayoría permanecen lejos de las aulas después de finalizar sus estudios universitarios. Existe un grupo que decide realizar estudios de posgrado en una determinada especialidad; otro grupo ejerce la docencia; algunos se dedican a la labor asistencial en ESSALUD o MINSA; y, en su gran mayoría, se dedican a la práctica privada. Todos fueron capacitados para ser cirujano dentistas de práctica general, pero por diferentes motivos sus competencias básicas en Odontología fueron quedando relegadas a través del tiempo, limitándose al área de experiencia profesional actual. El cirujano dentista requerirá de una retroalimentación si decide aplicarlas nuevamente.

La normatividad establecida por la Ley del SINEACE establece que la certificación para las profesiones de salud es de forma obligatoria y voluntaria; en nuestro país está a cargo de los Colegios Profesionales previamente autorizados como entidad certificadora.

El proceso de certificación profesional del cirujano dentista busca que éste demuestre sus competencias profesionales en las normas priorizadas definidas luego del análisis del mapa funcional de la carrera, es decir, normas de competencia básicas para la profesión y cuyos elementos de competencias son actividades altamente requeridas por los usuarios o pacientes:

- Es imprescindible que para realizar cualquier tipo de procedimiento odontológico primero se defina el diagnóstico y se proponga un plan de tratamiento (norma priorizada N°1).



- Para disminuir la alta prevalencia de caries dental, problema de salud pública que ocupa el segundo lugar en las enfermedades de mayor morbilidad a nivel nacional, los profesionales de salud bucal deben promocionar prácticas y hábitos saludables como la higiene bucal, el asesoramiento de dieta no cariogénica, entre otros (norma de competencia N°2).
- Si existen factores de riesgo de enfermedad, debe evitarse que ésta se instale a través de procedimientos preventivos (norma de competencia N°3).

Toda evaluación genera estrés y preocupación en el evaluado. Al iniciarse el proceso de evaluación para la certificación, el postulante realiza un autodiagnóstico de sus competencias profesionales; es decir, su primera acción será emitir un juicio sobre sí mismo. Esto puede resultar sencillo en un primer momento, pero llevándolo a planos más profundos, en un segundo momento, suele generar preocupación y angustia ante la posibilidad de no cumplir con las competencias que está aceptando saber; ya que finalmente lo que desea es pasar satisfactoriamente el proceso. A ello se sumará un nuevo momento de estrés cuando sea sometido a la evaluación; y finalmente el tercer momento se dará cuando sea informado de si cumple o no las competencias.

Uno de los puntos álgidos en un proceso de estas características es esperar la respuesta o la expectativa de los profesionales una vez iniciada la primera convocatoria. Al respecto podrían suceder 3 situaciones:

1. Que los profesionales la sigan viendo como un proceso lejano y no le presten atención ni les genere interés
2. Que les genere curiosidad y llame su atención
3. Que les interese y decidan someterse al proceso

Nuestro público objetivo estaba incluido en los 2 últimos grupos y había que trabajar sobre ello.



Realizando un análisis exhaustivo de las diferentes aristas que contemplaba el proceso y con la finalidad de que sea exitoso y sostenible en el tiempo, fue necesario realizar un plan de implementación del proceso de certificación profesional del cirujano dentista en el que se establecieron algunos mecanismos para lograr nuestras metas:

- Realizar un proceso descentralizado
- Implementar un centro de evaluación en el Colegio Odontológico del Perú además de los ya existentes en los colegios regionales
- Evaluar las competencias a través de una práctica simulada, utilizando simuladores que reproduzcan una atención odontológica
- Facilitar los equipos, el instrumental y los materiales a los evaluados de manera que cada evaluación utilice los mismos insumos, estandarizándolos.
- Realizar la evaluación de conocimientos bajo dos modalidades: la virtual y la física, atendiendo a las exigencias tecnológicas actuales sin descuidar aquellas de profesionales que aún no se familiarizan con las tecnologías de información y comunicación
- Proveer a los postulantes de un documento que explique en términos sencillos cómo se desarrollará el proceso de certificación desde el punto de vista académico
- Realizar un proceso que no genere gastos al postulante, entre otros.

Como ya habíamos mencionado, el autodiagnóstico es el primer paso dentro del proceso de certificación profesional y un requisito indispensable que permite al postulante conocer el estado real de sus competencias profesionales y reconocer la distancia que lo separa de aquellas que requiere para ejercer la profesión. Esa brecha debe acortarla para un resultado satisfactorio del proceso; para ello requiere



contar con herramientas que le faciliten ese logro y establecerse acciones de mejora que lo conduzcan a lograr las competencias de su quehacer profesional.

Es el punto más importante del proceso, pues el postulante debe ser muy consciente de que no se certifica para aprobar sino para lograr un cambio permanente en su actividad profesional y de que ese cambio será reconocido por todos los grupos de interés de su entorno, principalmente él mismo.

Bajo ese enfoque, surge la siguiente meta en el equipo de gestión del Programa Nacional de Certificación de Competencias Profesionales del Colegio Odontológico del Perú: implementar un Programa de Autorregulación con fines de certificación profesional del Cirujano Dentista.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE AUTORREGULACIÓN

- Brindar al Cirujano Dentista del Perú las herramientas conceptuales y procedimentales que faciliten su actuar en el proceso de evaluación de sus competencias profesionales como Cirujano Dentista General.
- Fomentar la participación masiva de profesionales Cirujanos Dentistas mediante un proceso de certificación más ágil, accesible y amigable.
- Brindar al Cirujano Dentista del Perú la oportunidad de consolidar sus conocimientos, de demostrar su capacidad profesional como Cirujano Dentista, de cumplir con la Ley y la sociedad; y de destacarse entre los demás profesionales.
- Dinamizar disciplinada y amigablemente la ejecución adecuada de las etapas de evaluación de conocimiento y la de desempeño y producto; pero a su vez también orientar, facilitar y guiar a los profesionales postulantes en el desempeño de todas las evaluaciones del proceso de Certificación profesional.
- Fomentar pedagógica y metodológicamente la evaluación de competencias profesionales en sus tres dimensiones: cognitiva, procedimental y actitudinal.

INSTRUCTIVO DEL POSTULANTE A CERTIFICACIÓN PROFESIONAL

Con la intención de hacer más entendible para los evaluados las expresiones técnicas del proceso de evaluación de competencias y de garantizar el cumplimiento estricto de secuencias de los protocolos clínicos, se elaboró como herramienta de autoayuda el Instructivo del postulante a Certificación Profesional, documento que le brindaría las herramientas conceptuales y procedimentales que faciliten su debido y correcto actuar en el proceso de evaluación de sus competencias profesionales como Cirujano Dentista General; su utilización guiaría la preparación para pasar por el proceso de evaluación de competencias profesionales cuyo resultado significa la oportunidad de demostrar su capacidad profesional como Cirujano Dentista, de cumplir con la Ley y la sociedad y de valorarse o destacarse de los demás profesionales.

Este Instructivo contendría la información teórica necesaria y pertinente, la secuencia clínica exacta y precisa a evaluar, y el pedido expreso del trabajo o resultado final requerido por la evaluación de producto. Toda esta información estaría en estricta pertinencia con las normas de competencia priorizadas a evaluar, de tal manera que se garantizaba que todas las normas de competencia, los elementos de competencia y los reactivos a evaluar se convirtieran en el instructivo en capítulos, temas y procedimientos.

CONTENIDOS DEL INSTRUCTIVO

Los contenidos del instructivo corresponden a las Normas de Competencia priorizadas, que para esta primera etapa del proceso de certificación son tres y han sido elaborados en términos sencillos y de conocimiento para el profesional:



NORMA DE COMPETENCIA	ELEMENTOS DE COMPETENCIA	CONTENIDO DEL INSTRUCTIVO
N.C.P.-001-ODO Identificar las necesidades de atención estomatológica del individuo según la evidencia científica y la normativa vigente.	EC-01 Diagnosticar el estado de salud estomatológica del individuo según las guías de procedimientos establecidas. EC-02 Establecer el plan de tratamiento estomatológico del individuo según las guías de procedimientos establecidas.	Diagnóstico y elaboración del plan de tratamiento. CAPITULO I: Diagnóstico y Plan de Tratamiento • Tema 1: Cómo llegar a un diagnóstico correcto. • Tema 2: El Plan de tratamiento
N.C.P.-002-ODO Promocionar la salud estomatológica en la población según las guías de procedimientos establecidas.	EC-01 Instruir en higiene bucal, en hábitos bucales y en dieta al individuo según las guías de procedimientos establecidas. EC-02 Diseñar programas de salud estomatológica para la población según las guías de procedimientos establecidas.	Promoción de la salud a nivel individual y colectivo. CAPITULO II: Promoción de la Salud Bucal • Tema 1: La higiene bucal, los hábitos bucales, la dieta y la salud bucal del individuo. • Tema 2: Programas de Salud Bucal para la población.
N.C.P.-003-ODO Preservar la estructura dental del individuo según las guías de procedimientos establecidas.	Fluorizar las piezas dentarias de los individuos según las guías de procedimientos establecidas. EC-02 Sellar las fosas y fisuras de las piezas dentarias de los individuos según las guías de procedimientos establecidas.	Prevención del deterioro dental (mediante flúor y sellantes). CAPITULO III: Preservación de los tejidos dentales • Tema 1: Fluorización: Materiales y Procedimientos • Tema 2: Aplicación de sellantes

La elaboración del Instructivo permitió lo siguiente:

- Consolidar los conocimientos y mejorar las competencias del profesional.
- Generar un clima afectivo y amigable entre el postulante y el proceso.
- Romper la brecha entre evaluador y evaluado, entre el propio programa y la comunidad odontológica.
- No limitarse a ser solo un instrumento de evaluación sino, y sobre todo, de retroalimentación.
- Gestionar un cambio de actitud permanente y un empoderamiento de las competencias deseadas.

Asimismo, el instructivo elaborado permitió que 3 de los principios que rigen la evaluación se cumplan de manera natural:

- Validez: el postulante tuvo claro cuáles serían las evidencias requeridas durante el proceso de evaluación relacionándolas con su respectiva norma de competencia profesional. Pudo proporcionar información real y cierta. Las técnicas y los instrumentos utilizados ya eran conocidos por él y correspondieron a la metodología establecida.
- Transparencia: con la información orientadora proporcionada, el postulante se sintió libre y confiado de participar.
- Confiabilidad: Se facilitó el recojo de evidencias y diferentes evaluadores emitieron un juicio similar.

De esta manera, su utilización permitió que los evaluadores dinamicen la ejecución adecuada de las etapas de evaluación de conocimiento, de desempeño y de producto; y que los profesionales postulantes tengan un instrumento que facilite la consolidación de sus conocimientos, que guíe su desempeño durante todo el proceso de Certificación y que sirva de base para su mejora continua permanente.

Como todo proceso que se implementa, su aplicación en las diferentes convocatorias permitirá su reevaluación permanente en la búsqueda del mejoramiento continuo, objetivo de todo sistema de gestión de calidad. Es un insumo que ha acercado a los postulantes al proceso y lo ha dinamizado convirtiéndolo en una actividad motivadora que va más allá del proceso en sí, dándonos la posibilidad de asegurar la viabilidad y la sostenibilidad de los procesos involucrados.

Este trabajo socializa la grata oportunidad que tuvo y tiene el equipo de gestión del proceso de evaluación de competencias profesionales del Cirujano Dentista General del Colegio Odontológico del Perú: haber fomentado una doble experiencia generadora de capacidades en evaluadores y en evaluados.



LOS RASGOS DE CONDUCTA DEL EVALUADOR DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Miriam Ángela Sánchez Muñoz

Mg. en Psicología, Lic. en Educación Universidad Nacional

Mayor de San Marcos

76

CONGRESO INTERNACIONAL "CALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EL PERÚ" - LIBRO DE MEMORIAS

RESUMEN

La evaluación de las competencias profesionales, por definición, es una acción en la que se pone a prueba el desempeño profesional. Este tiene manifestaciones evidentes que previamente el evaluado declara conocer y que el evaluador certificará que efectivamente así es luego del proceso y lo refrendará con su firma poniendo en juego su prestigio profesional.

En este marco, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación, requiere profesionales con rasgos de conducta básicos a fin de fortalecer la institución y hacer sostenibles los resultados, toda vez que la certificación y recertificación de competencias tiene una vigencia de por lo menos 03 años en la actualidad.

En la Educación Superior Universitaria, probablemente el proceso es más sencillo porque las competencias a demostrar están definidas en los protocolos de evaluación; sin embargo, la calificación es dicotómica por lo que o "cumple" o "no cumple", hace estricta la calificación y también poco atractiva la participación en el proceso.

En este contexto es donde la iniciativa y el liderazgo del evaluador se ponen a prueba, desde su decisión por dedicarse a esta tarea (según la Dra. Doris Maraví,

se debe poner empeño en esta formación porque es una segunda carrera profesional), y debe actuar con profesionalismo.

Como es sabido, cuando optamos por nuestra primera carrera profesional lo hacemos por vocación. Se tuvo una visión, en algunos casos probablemente difusa; pero había la disposición de superar los obstáculos para realizar nuestra misión.

El liderazgo del evaluador parte de allí, de su visión y misión: ¿a qué aspira?, ¿cómo lo va a lograr?, ¿con qué recursos?, ¿cómo sabrá que sus resultados logrados lo fortalecen como evaluador?

El objetivo de este artículo es compartir el conocimiento que proviene de las Teorías de la Personalidad, de los enfoques de gestión y del nuevo enfoque de gestión de las competencias. En particular, interesa el fortalecimiento del perfil del evaluador de competencias profesionales; asimismo formular estrategias para ampliar la base de profesionales evaluados y seguir el rumbo del aseguramiento de la calidad del proceso de evaluación de competencias.

La Evaluación de competencias profesionales está enmarcada en un compromiso mundial que es la Gestión del Talento Humano. La universidad y sus miembros constituyen la Sociedad del Conocimiento; en este contexto, se retornaría al subdesarrollo si no se potencian los recursos profesionales ya existentes y los próximos. Solo será efectivo si se demuestran con evidencias los avances del desarrollo profesional mediante el logro o la superación de los estándares previstos en cada situación.

Hasta hace poco, las iniciativas de reforma en diversos sectores y organizaciones, marcaban el cambio de prácticas en el desempeño de la verticalidad a la horizontalidad, de ser trabajadores pasivos a activos, de actuar por inercia a ser propositivos, de ser dependientes a tener iniciativas, etc. Sin embargo, el factor ausente era saber si se estaba logrando, con qué calidad y con qué frecuencia. Es decir, era preciso el monitoreo y la evaluación. Se estaba dando comienzo a la necesidad de la cultura de evaluación.



Organizaciones como CEPLAN fueron bien recibidas, porque era hora de reflexionar acerca de lo que quería hacer el Gobierno en cuanto a evaluación de personal: se encuentra resistencia hacia leyes como Servir, que incidiría en la evaluación del desempeño personal; y otro caso similar es la férrea oposición del sector educación a las evaluaciones de la carrera Magisterial y a la Ley de Reforma Educativa que definía los procesos de evaluación. Sin embargo, tales procesos que de todas formas se desarrollaron o están en curso.

De todas formas, incluso cuando sabemos que la evaluación llegó para quedarse, nuestro país no tiene cultura de evaluación. Nuestro inconsciente colectivo guarda rezagos de las consecuencias del quehacer considerado negativo, inadecuado, erróneo: el castigo inmediato. Si el quehacer era positivo, frecuentemente no había consecuencias; dichas acciones no eran reforzadas y se pasaban por alto porque no eran "problema". Se pensaba que *con hacer lo que me dicen, no hago problemas, y por otro lado que si hago mal que nadie se entere*. No obstante, así se fortalece el clima de dependencia por un lado y el temor a la rendición de cuentas por otro lado.

Con relación a la Acreditación, Certificación y Evaluación, el SINEACE es el líder responsable de los mencionados procesos en el país. Si planteamos solo la certificación del profesional evaluador, el trabajo que tiene el SINEACE es enorme. No estarían permitidas ni la pasividad, ni la dependencia. Entonces surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los rasgos de conducta de los evaluadores que el SINEACE requiere?

Se inquiera cuáles son los rasgos de conducta, mas no de personalidad, porque en este caso se propondría una evaluación psicológica. Al respecto, las Teorías de la Personalidad precisan que en toda profesión y acción, el rasgo eje transversal de la profesionalidad es el liderazgo, que en toda organización se requiere un líder. Este entendido como "aquella persona que, además de tener cualidades estratégicas y ejecutivas por encima del mínimo, se preocupa de que su gente desarrolle el sentido del deber y aprenda a valorar sus acciones, en tanto éstas afectan a otros. Busca mejorar a las personas y satisfacer en lo posible el espectro de sus

necesidades, especialmente las afectivas, fomentando su motivación racional por motivos trascendentes” (Ferreiro y Alcázar: 2000).

Las cualidades estratégicas se refieren a la persona que “cuando los demás solo ven problemas, descubre oportunidades en el entorno... ofrece soluciones, es emprendedor, toma la iniciativa. Desarrolla estrategias que aumentan el rendimiento o reducen los costos; es decir, mejora la eficacia”. Las cualidades ejecutivas se evidencian en la persona que sabe descubrir capacidades y oportunidades en las personas y sabe también aprovechar los talentos y habilidades para conseguir aumentar la competencia distintiva de la organización. (Ferreiro y Alcázar: 2000). El líder es comunicador, persuasivo, motiva el conocimiento y la práctica en su entorno, “ve el vaso medio lleno”, hace hacer, aprovecha las dificultades, desarrolla competencias en las personas. Se dice que los líderes son psicólogos natos.

Por otro lado, el término conducta está más asociado con las competencias, pues ambas señalan “un hacer bien, con conocimiento de lo que se hace”. Como se puede percibir, en ambos casos se alude a evidencias, a acciones que demuestran lo aprendido. En este sentido, el evaluador es el llamado a demostrar con su conducta que HACE (procedimientos) BIEN (actitud, valores) LO QUE CONOCE (fundamentos aprendidos).

Como están planteadas, en cantidad y calidad, las acciones que debe desarrollar el evaluador de competencias profesionales, se requiere que el evaluador sea Líder. El líder posee dos características principales: profesionalidad, por la que conoce y piensa bien, y ejemplaridad, por la que demuestra ética y afecto por lo que hace y por quienes se dirige; es decir, sabe querer.

La cualidad de líder es adquirida, pero desde el comienzo se descartan a algunos tipos de “líderes”: al tirano (no tiene visión estratégica), al demagogo (le falta capacidad ejecutiva) y al bonachón (le falta ejemplaridad; no es transformacional). De esta manera, entramos en la definición de los rasgos de conducta del evaluador de competencias profesionales a partir de la primera pregunta: ¿QUIÉN SOY YO?



El enfoque de gestión por competencias nos ofrece un instrumento sencillo con el cual podemos realizar un análisis que nos lleve a definirnos conociendo nuestras Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas; se trata de la Matriz FODA.

Entre las Fortalezas como evaluadores de competencias profesionales, debemos encontrar las siguientes capacidades:

- De comunicación: manifestada en transmisión, con motivo y sin motivo, con transparencia, de manera entendible, completa y positiva sobre qué es y cuáles son las ventajas de la evaluación de competencias profesionales. El evaluador debe asegurarnos de que ha sido comprendido; lo contrario, confunde a los evaluados.
- De relación: demostrada en ser, sentirse y actuar como uno más de los colegas o de los profesionales a quienes se va a evaluar. Ser evaluador mantiene nuestro estatus personal (relación horizontal), mas no es tener poder (relación vertical); lo contrario separa al evaluado del evaluador y de la evaluación.
- De respeto: puesta en evidencia cuando se usan frases mágicas de saludo, de disculpas, de agradecimiento. Se manifiesta respeto por el propio tiempo y el del evaluado, de sus pertenencias (su expediente), de su estilo personal, probablemente según su procedencia regional o cultural; lo contrario hace perder la confianza del evaluado.
- De tomar decisiones: desde cuando se inicia el proceso pasando por cada uno de los momentos del mismo hasta la presentación de la información completa y veraz. La autonomía es muy importante frente a la heteronomía; lo contrario debilita el proceso.
- De imparcialidad: demostrada a través de la calificación que se otorga en cada uno de los ítems de desempeño que se evalúan. La evaluación dicotómica es estricta, por lo que exige la honradez y la justicia sin medias tintas. No se otorgamos ni menos ni más; lo contrario pone en tela de juicio nuestra profesionalidad y confunde al evaluado.

- De lealtad: incluye las acciones para fomentar la unidad institucional y la discreción en el tratamiento y en el manejo de los resultados obtenidos por los evaluados. Se privilegia la identidad con la institución y con los evaluados; lo contrario pone en entredicho a los evaluadores.
- De saber querer: demostrada por el afecto sincero (desde la sonrisa), en un proceso distendido por el cual la evaluación se constituye en una oportunidad docente transformacional, amigable, en el que todos ganan antes, durante y después en lo personal y en lo profesional; lo contrario da lugar al estrés del evaluado.
- De reconocer aciertos y errores: manifestada a través de la felicitación o del señalamiento amable de las competencias demostradas, del esfuerzo realizado. También se manifiesta mediante el señalamiento sincero y amable de las debilidades, confusiones o errores para motivar a la superación de los mismos; lo contrario disminuye la autoestima del evaluado.
- De humildad personal: que hace reconocer al evaluador que no es un modelo perfecto de las competencias que se están evaluando y que se debe seguir aprendiendo y fortaleciendo las propias capacidades y compartiendo lo aprendido; lo contrario nos hace tener una imagen falsa de nosotros mismos.

¿HACIA DÓNDE VOY?, ¿CON QUÉ RECURSOS?

Estas preguntas nos confrontan con nuestras propias aspiraciones. En el marco de la gestión nos enfrenta con nuestra Visión, Misión y Valores, además de plantearnos si conocemos o no las técnicas e instrumentos que debemos manejar. En todos los casos reconocemos que nuestra formación es continua.

¿CÓMO SABRÉ QUE HE LLEGADO?

Probablemente, no se llegue; lo que sí es seguro es que se ha avanzado. Esto se sabrá "evaluando al evaluador". El evaluador o el evaluador de evaluadores tendría que demostrar básicamente las conductas apuntadas y otras que se podrían añadir.



La educación superior se enriquece con profesionales certificados. La Nueva Ley Universitaria lo exige y la sociedad también. El reconocimiento de las competencias profesionales es necesario si queremos nuestro desarrollo como país.

Tenemos que pensar en estrategias y tareas que contribuyan a ampliar la base de los profesionales certificados. Éstos, en parte, nos aseguran que existe una nueva generación de profesionales con altas aspiraciones sociales y laborales.

Mientras tanto, el despliegue de las capacidades de la persona del evaluador en un proceso de formación continua es el elemento clave para hacer atractiva la certificación.

CONCLUSIONES

1. La evaluación de competencias profesionales es un proceso necesario y continuo en un país que está superando el subdesarrollo.
2. Las estrategias para la formación y el fortalecimiento de capacidades de los evaluadores es una tarea por revisar.
3. Las conductas básicas de los evaluadores incluyen capacidades profesionales; pero sobre todo personales.

BIBLIOGRAFIA

Alles, Martha Alicia (2008). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires: Granica.

Ferreiro, Pablo y Manuel Alcázar. (2000). *Gobierno de personas en la empresa*. Lima: PAD, Escuela de dirección de la Universidad de Piura.

MINEDU (2007). *Reglamento de la Ley N° 28740, Ley del sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Decreto Supremo N° 018-2007-ED*. Lima

COMPARACIÓN ENTRE LA TITULACIÓN DE ESPECIALISTAS POR COMPETENCIAS VERSUS LA MODALIDAD NO ESCOLARIZADA

Angelo Ascarza Gallegos
Sociedad de Tecnólogos Médicos Forenses

RESUMEN

La titulación de especialistas forenses que no realizaron estudios (modalidad no escolarizada) pero que se desempeñan laboralmente ejerciendo la especialidad sin contar con la certificación respectiva se inicia formalmente con la reglamentación del ASPEFAM (Asociación Peruana de Facultades de Medicina) en diciembre del 2013, observándose que la metodología empleada, denominada Evaluación por Competencias, no era completamente acorde con lo establecido por el SINEACE (Sistema Nacional de la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa) para el reconocimiento de competencias profesionales o laborales.

Es por ello que SOTEMFOR (Sociedad de Tecnólogos Médicos Forenses) decidió comparar los procedimientos de evaluación establecidos por el ASPEFAM (modalidad no escolarizada) y por el SINEACE (modalidad por competencias).

Para tal efecto, SOTEMFOR conformó un equipo estable de gestión, que desarrolló y validó Mapas Funcionales, Normas de Competencia e Instrumentos de Evaluación del Especialista en Laboratorio Forense, complementado con priorización de normas, ambientes y escenarios de evaluación, etc., para titular, mediante la



evaluación por competencias establecida por SINEACE, a los participantes del II Diplomado en Laboratorio Forense, a quienes también se aplicaron los procedimientos de evaluación con fines de titulación establecidos por ASPEFAM.

Ambas modalidades de evaluación se aplicaron en enero del 2014 a los 63 participantes del II Diplomado en Laboratorio Forense, dando como resultado la obtención de titulación en 51 postulantes mediante la modalidad no escolarizada (ASPEFAM) y la titulación de 32 postulantes mediante la modalidad por competencias (SINEACE).

Del análisis diferenciado de los resultados, se concluye que la evaluación por competencias establecida por el SINEACE resultó más selectiva y objetiva que la empleada por el ASPEFAM, estableciéndose diferencias fundamentales en la Valoración del Portafolio y el Recojo de Evidencias de Conocimiento y Desempeño, mientras que existieron evaluaciones que solo establecía el SINEACE (Producto) y evaluaciones que solo establecía el ASPEFAM (Actitudes).

INTRODUCCIÓN

La titulación de especialistas que no realizaron estudios (modalidad no escolarizada) pero que se desempeñan laboralmente ejerciendo la especialidad sin contar con la certificación respectiva se inicia formalmente con la reglamentación del ASPEFAM (Asociación Peruana de Facultades de Medicina) en diciembre del 2013, mediante el Acuerdo N° 046-AG-ASPEFAM-2013; este reglamenta el procedimiento de los profesionales Médicos que laboran por muchos años en servicios de salud reconocidos, aunque ejerciendo la especialidad sin contar aún con la certificación pertinente. Se observó que la metodología empleada, denominada Evaluación por Competencias, no era completamente acorde con lo establecido por el SINEACE (Sistema Nacional de la Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa) para el reconocimiento de competencias profesionales o laborales, pues según el Capítulo IV sobre el Procedimiento de Calificación el jurado evaluador estará conformado por un mínimo de 3 docentes de la especialidad a titular, mientras que el SINEACE establece que, adicionalmente, tales docentes deben contar con capacitación en evaluación por competencias profesionales.

Asimismo el ASPEFAM considera la revisión de un expediente sin establecer ni estandarizar las calificaciones, mientras que el SINEACE establece un formato que delimita y establece los criterios que deben contemplarse en la revisión del expediente de presentación (denominado Portafolio) como requisito previo para acceder a la evaluación. Finalmente el ASPEFEM establece la evaluación de los postulantes en el campo clínico; sin embargo, no establece las metodologías ni los mecanismos de calificación, como sí lo establece el SINEACE. Asimismo el ASPEFEM presenta la denominada Lista de Chequeo de Desempeño, que establece una serie de ítems que representan las actividades específicas que deben realizarse para considerar que el postulante cumplió con la actividad encomendada, aunque sin mencionar la denominada Evaluación de Producto, que si es establecida por el SINEACE.

Ante la diferencia de criterios de evaluación y la similitud en las denominaciones, la SOTEMFOR (Sociedad de Tecnólogos Médicos Forenses) decidió comparar los procedimientos de evaluación establecidos entre el ASPEFAM (modalidad no escolarizada) y por el SINEACE (modalidad por competencias). Para tal efecto, SOTEMFOR conformó un equipo estable de gestión, que desarrolló y validó Mapas Funcionales, Normas de Competencia e Instrumentos de Evaluación del Especialista en Laboratorio Forense, complementado con priorización de normas, obtención de ambientes y escenarios de evaluación, etc., para certificar mediante una Evaluación por Competencias a los participantes del II Diplomado en Laboratorio Forense, a quienes se aplicaron los procedimientos de evaluación con fines de titulación establecidos por ASPEFAM y por SINEACE.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Al ser una investigación, se preparó previamente la matriz de consistencia, la cual sintetiza todo el proceso; esta presenta los siguientes elementos:

Objetivo General

Comparar la titulación de especialistas por competencias versus la modalidad no escolarizada.



Hipótesis General

La titulación de especialistas por competencias es más objetiva que la modalidad no escolarizada.

Problema General

¿Qué modalidad de titulación de especialistas es más objetiva?

Variables

Dependientes: Modalidad de titulación de especialistas.

Independientes: Competencias Profesionales de especialistas

Intervinientes: Evaluación de Producto y Evaluación de Actitudes

Diseño:

Prospectiva, Transversal, Correlacional.

Cálculo Muestral

De un total de 107 miembros de SOTEMFOR, participaron en el II Diplomado 63 Miembros Extraordinarios, cifra obtenida del cálculo con un nivel de confianza de 85%, un error muestral de 5% y un $p = 0.24$ y $q = 0.76$, donde p representa proporción de individuos que poseen en la población la característica de estudio y q la proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es $1-p$; entonces se aplica la fórmula:

$$n = \frac{k^2 * p * q * N}{(e^2 * (N-1)) + k^2 * p * q}$$

Para iniciar la metodología establecida por el SINEACE, se trabajó y validó el Mapa Funcional del Especialista en Laboratorio Forense que se detalla en el Anexo 1.

Asimismo se priorizaron las Norma de Competencia para fines de certificación, la cual fue el procedimiento Preanalítico de Necropsias y Exhumación que se detalla en el Anexo 2.

Del mismo modo se preparó el Formato de Valoración de Portafolio que se presenta en el Anexo 3.

Los Formatos de Solicitud, Ficha de Inscripción y de Autodiagnóstico siguieron los mismos criterios que los establecidos por el SINEACE.

Posteriormente se desarrollaron y validaron los reactivos para la Evaluación de Conocimientos (anexo 4), la Lista de Chequeo de Desempeño (anexo 5) y la Lista de Chequeo de Producto (anexo 6).

El proceso de evaluación estuvo a cargo de un Evaluador de Competencias del Colegio de Tecnólogos Médicos del Perú, con desempeño laboral en el área forense, diferenciándose en este punto de lo establecido por el SINEACE (mínimo dos evaluadores).

Cabe mencionar que para lograr superar la primera valla que permita acceder a la evaluación se buscó respaldo en una Sociedad Científica destacada en la especialidad, la cual permitió obtener la puntuación necesaria no solo con la membresía entregada, sino también que permitió la realización de investigaciones mediante el financiamiento institucional y su posterior publicación en su revista. Esto generó doble reconocimiento en la valoración del portafolio y la generación de eventos específicos que permitieran la Certificación Profesional como Tecnólogo Médico; asimismo posibilitó la realización de congresos, cursos, talleres, etc., que generaron documentación específica y válida requerida por el formato de Valoración de Portafolio, permitiendo incluso ser partícipes a sus miembros de la organización y de la en los mismos. Todo lo anterior incrementa la valía del expediente, logrando incluso la edición y la generación de libros de la especialidad, lo cual complementaba la puntuación.

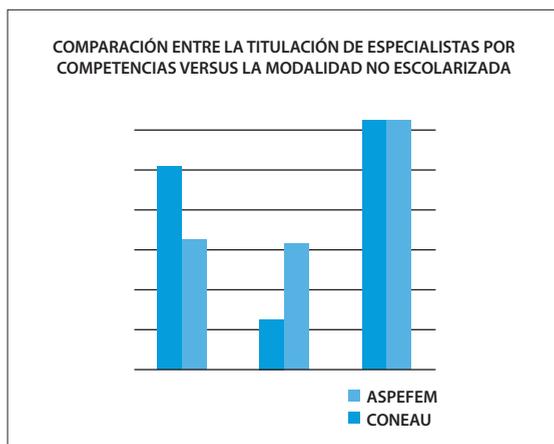
Para la metodología establecida por el ASPEFAM, se homologó lo establecido por 5 facultades y unidades de posgrado de universidades públicas y privadas, de la capital y de provincias, que se acogieron a lo establecido en el Acuerdo N° 046-AG-ASPEFAM-2013, preparando lo siguiente:



- Un formato para evaluación de expedientes que considere experiencia asistencial, docencia, publicaciones, grados académicos y participación en congresos y cursos, con puntajes fluctuantes. No obstante, en general se propuso una valla: con 5 años de trabajo en la especialidad y 5 congresos, el participante quedaba expedito para ingresar en el proceso de evaluación.
 - La evaluación cognitiva contempla que, en una escala vigesimal, con el 65% de conocimiento demostrado se continúa a la siguiente etapa; sin embargo, no establece ningún tipo de parámetros, dejando como alternativa que esta pudiera ser verbal. Esto generaría que no se documente la respuesta ni la calidad de la pregunta, cayéndose en el subjetivismo.
 - La evaluación procedimental contempla un acta donde se establecerá de manera personalizada la suficiencia o no del postulante; esta se realizará dentro de un periodo contemplado en un rango entre 4 a 12 semanas en promedio. Sin embargo, al no presentar Lista de Chequeo ni formatos de evaluación, se basa en la apreciación personal de los evaluadores, a los cuales no se les requiere formación como evaluadores de competencia, pudiendo resultar una calificación subjetiva.
 - Asimismo se contempla la evaluación actitudinal, consistente en una entrevista en la que se considera la motivación, la participación, la creatividad, el interés, el compromiso y la disposición, con una calificación de 65% para considerarse aprobatoria. Al igual que en los casos anteriores, no presenta ningún tipo de procedimiento, aparte de establecer una audiencia con el postulante, en la cual los evaluadores dialoguen con el evaluado a manera de una audiencia. Sin embargo, no establece el tema de la entrevista; se asume que es sobre la especialidad, lo que origina que la calificación pueda considerarse como subjetiva.
 - El jurado evaluador comprenderá 3 docentes del curso de Laboratorio Forense, sin necesidad de que tengan especialidad ya que es emergente, tal y como lo establece la propia reglamentación de estas universidades.
- 

RESULTADOS

Ambas modalidades de evaluación se aplicaron en enero del 2014 a los 63 participantes del II Diplomado en Laboratorio Forense, dando como resultado la obtención de titulación en 51 postulantes mediante la modalidad no escolarizada (ASPEFAM) y la titulación de 32 postulantes mediante la modalidad por competencias (SINEACE).



Debe indicarse que dentro de la Modalidad No Escolarizada, el total de postulantes logro superar la Evaluación de Portafolio; sin embargo, tan solo el 65% logró superar este requisito dentro de la Modalidad por Competencias.

La aplicación de la prueba de conocimientos fue realizada de manera verbal en la Modalidad No Escolarizada, debido a que se brinda esta opción; aunque los postulantes manifestaron una mayor presión ante las preguntas orales y fueron más complejas, estas resultaron satisfactorias para los evaluadores, puesto que, al tratarse de normas priorizadas, la cantidad de conceptualizaciones e información resultaba restringida. Esto permitió a los postulantes enfocarse en temas concretos de revisión y un 95% (59 postulantes) pudo continuar con el proceso; mientras tanto en la modalidad por Competencias, de los 40 postulantes que continuaron con la evaluación posterior a la evaluación del portafolio, el 90% (36 postulantes) logró superar esta etapa, por los mismos motivos que la Modalidad No Escolarizada.



En la evaluación de desempeño, el 12% de los postulantes (04) no logró completar el 100% exigido en la Lista de Chequeo de Desempeño, establecido por el SINEACE. Mientras tanto, mediante la modalidad No Escolarizada la labor realizada por los postulantes resultó ser subjetiva, al no presentarse criterios específicos de calificación, quedando a libre criterio del docente (sin experiencia ni capacitación en evaluación por competencias) la suficiencia o no de los postulantes; esto se reflejó en que solo 08 (14%) de 59 postulantes reprobaran esta etapa.

En la modalidad por Competencias se exige una Evaluación de Producto mediante una Lista de Chequeo, y de los 32 postulantes que aún continuaban en carrera para la certificación del Diplomado, el total logró aprobar el 100% de reactivos establecidos. Asimismo la modalidad No Escolarizada solicita una Evaluación de Competencias Actitudinales, que básicamente se centra en seis criterios: motivación, participación, creatividad, interés, compromiso y disposición; sin embargo, son subjetivos, por lo que también el total de postulantes que continuaban por esta modalidad lograron superar esta etapa.

Al final de todas las evaluaciones, el 81% (51) de postulantes mediante la modalidad no escolarizada (ASPEFAM) logró su certificación, mientras que solo el 51% (32) de postulantes mediante la modalidad por competencias (SINEACE) pudo superar con éxito el proceso de evaluación.

CONCLUSIONES

Del análisis diferenciado de los resultados se concluye que la evaluación por competencias establecida por el SINEACE resultó más selectiva y más objetiva que la empleada por el ASPEFAM, estableciéndose diferencias fundamentales en la Valoración del Portafolio y en el Recojo de Evidencias de Conocimiento y de Desempeño. Por otro lado, existieron evaluaciones que solo establecía el SINEACE: Producto, y evaluaciones que solo establecía el ASPEFEM: Actitudes (entrevista).



APORTES:

De manera colateral, se logró la Implementación de una metodología que posibilite la Certificación Profesional de Especialistas por Competencias en Tecnología Médica, lo cual permitirá a las Sociedades Científicas, Asociaciones y demás especialidades, obtener una segunda certificación posterior a la profesional; esto respaldará su título de especialista con un reconocimiento legal.

EXPERIENCIAS:

A los organizadores y a los evaluadores, les permitió desarrollar una nueva metodología de calificación, mediante la cual se obtienen resultados objetivos y revisables, los que se asemejan mucho a las pruebas y a las evidencias que se desarrollan en el ámbito forense. Por ello, se acordó, a partir de esta experiencia, aplicar dicha metodología en todos los eventos académicos en los que participe SOTEMFOR, debido también a que la consulta sobre la metodología de evaluación es una exigencia requerida por las diferentes universidades al momento de brindar un posible auspicio. Asimismo, se acordó aplicar esta metodología en las universidades donde se desarrolle la asignatura de Laboratorio Forense, proponiendo replicar este sistema a nivel de pregrado.

Por otro lado, de parte de los postulantes se generó una resistencia esperada ante el cambio de evaluación, puesto que se tiene la costumbre de ser evaluado en conocimientos mediante la tradicional manera del cuestionario.

PERSPECTIVAS:

La aplicación del método de competencias con fines de titulación de especialistas se convierte en la metodología más efectiva para la carrera profesional de Tecnología Médica, debido a que no presenta especialistas (exceptuando el área de Banco de Sangre); y ante los requerimientos de la Ley Universitaria en cuanto a que las especialidades se desarrollen de manera presencial durante dos semestres académicos y en cuanto a que los docentes presenten, adicionalmente a los



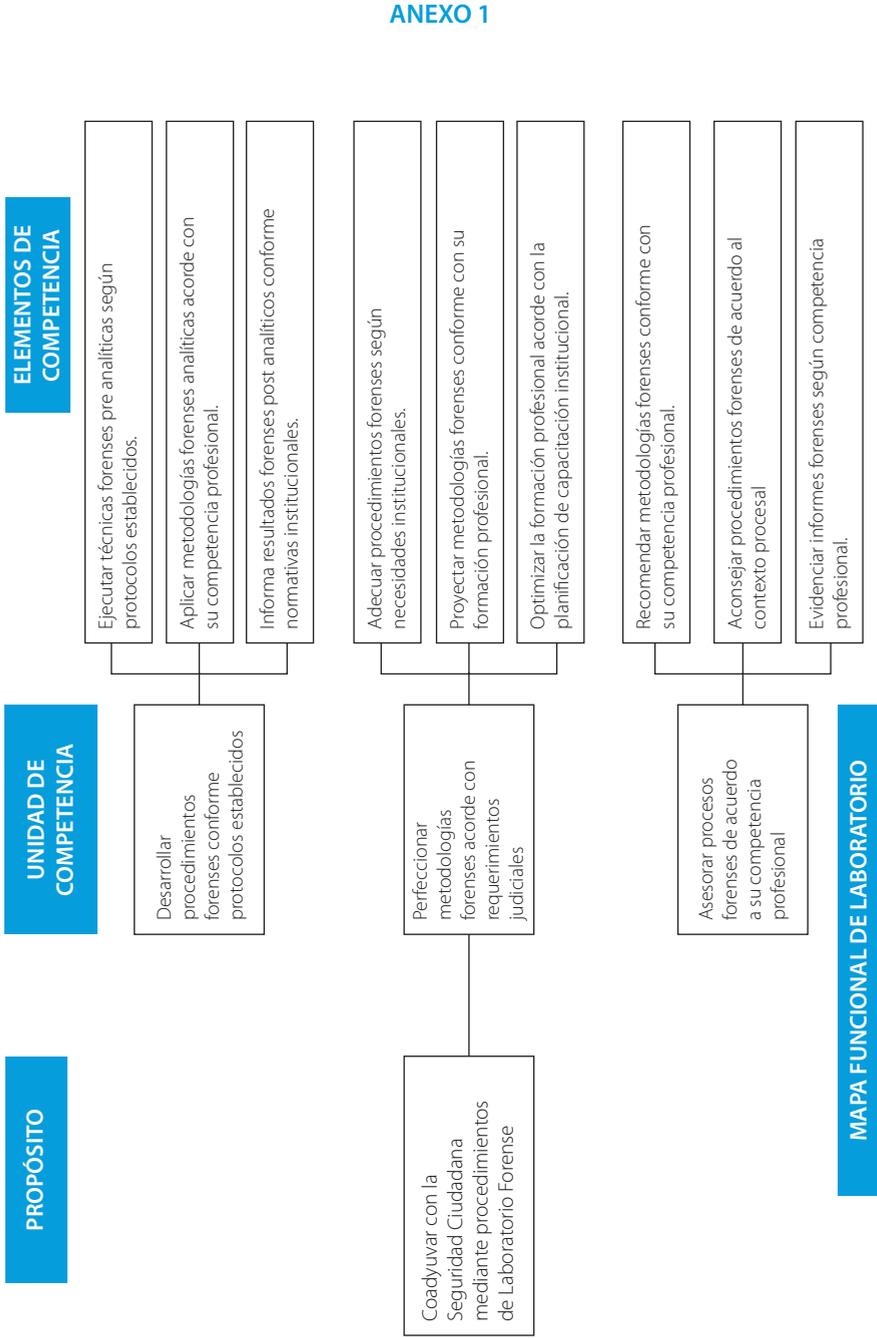
grados académicos, títulos de especialistas, se presenta como la ruta más válida a seguir por los especialistas no titulados de las diferentes áreas emergentes.

Específicamente en el área forense, esta metodología permitiría obtener su especialización a diversos profesionales que laboran en el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses del Ministerio Público – Fiscalía de la Nación y a los peritos y a los profesionales no médicos que laboran en la División de Criminalística de la Policía Nacional del Perú del Ministerio del Interior; debido a que factores como el tiempo y el tipo de docencia establecida les impedirían lograr su titulación, requerida en estos casos por la legalidad de prueba.

RECOMENDACIONES:

Al considerarse un procedimiento más objetivo y que permite su revisión, se sugiere su aplicación a nivel de pregrado en los cursos de Laboratorio Forense; asimismo a nivel de posgrado, se sugiere, por los mismos motivos, su aplicación en los mecanismos de titulación por competencias en Laboratorio Forense. Finalmente, y ante la evidencia presentada, la cual se asemeja en demasía a la requerida en los juzgados y en las fiscalías, se recomienda su aplicación en el sistema judicial peruano, lo cual permitiría por vez primera, respaldar las pericias que se emiten por las instituciones públicas o privadas.





ANEXO 2

Norma reducida para presentación: solo se presentan aspectos fundamentales

TÍTULO DE LA NORMA	CÓDIGO	Desarrollar procedimientos forenses conforme protocolos establecidos
Título del Elemento de la Competencia	Código	Ejecutar técnicas forenses preanalíticas según protocolos establecidos.
CRITERIOS DE DESEMPEÑO	CONOCIMIENTOS Y COMPRESIÓN ESENCIALES	
El Especialista en Laboratorio Forense es competente si:	El Especialista en Laboratorio Forense debe saber:	
a) La metodología de obtención de muestra en una Escena de Crimen se realiza según protocolos establecidos. b) La metodología de recepción de muestras en una Necropsia se realiza según protocolos establecidos. c) La metodología de obtención y recepción de muestras en una Exhumación se realiza según protocolos establecidos. d) La metodología de obtención y recepción de muestras en una Reconstrucción de los Hechos se realiza según protocolos establecidos.	1. Manual de Criminalística: Título I: Investigación de Escena de Crimen (a). 2. Manual del Técnico Necropsiador, capítulo II: Toma de Muestra. (a, b). 3. Manual de Campo del Arqueólogo, capítulo V: Técnicas Básicas de Excavación (c). 4. Manual de Laboratorio Forense: capítulo III: Reconstrucción del Crimen (d).	
RANGO DE APLICACIÓN	EVIDENCIAS REQUERIDAS	
Categoría: Por tipología del indicio Clases: • Muestra para Identificación • Muestra para Reconstrucción • Huella para Identificación • Huella para Reconstrucción	CONOCIMIENTO Respuesta a preguntas de conocimientos del 1 al 4 DESEMPEÑO Especialista en Laboratorio Forense obteniendo y recepcionando indicios en los escenarios preanalíticos. PRODUCTO Formato de Cadena de Custodia	

ANEXO 3

Formato de Valoración reducido para presentación, solo se presentan aspectos fundamentales

VALORACIÓN DEL PORTAFOLIO DEL ESPECIALISTA EN LABORATORIO FORENSE

Nombres y Apellidos del Evaluado:

Nombres y Apellidos del Evaluador:

Fecha:

Puntaje Máximo	Contenido del Portafolio	Valoración			Puntaje	Puntaje por Rubro
		P	V	A		
4	Publicación de artículos				1 x c/u	
20	Publicación de libros				5 x c/u	
12	Publicación de investigaciones				3 x investigación	
20	Capacitaciones, cursos, congresos, diplomados, otros				0,5 x crédito	
8	Ponencias en eventos académicos nacionales				2 x c/u	
12	Ponencias en eventos académicos internacionales				3 x c/u	
12	Organización de eventos académicos nacionales				3 x evento	
16	Organización de eventos académicos internacionales				4 x evento	
16	Pertenencia a sociedades o asociaciones forenses				4 x membresía	
20	Docencia universitaria en cursos de la especialidad				2 x año	
30	Desempeño laboral en instituciones forenses				3 x año	
8	Grado Académico de Magíster en el ámbito forense				4 x maestría	
10	Grado Académico de Doctor en el ámbito forense				5 x doctorado	
12	Otros (Elaboración de Proyectos de seguridad ciudadana, patentes de equipamiento forense, Distinciones honoríficas o reconocimientos en el ámbito forense, etc.)				equivalencia	
PUNTAJE TOTAL						
PORCENTAJE LOGRADO						

*Porcentaje equivalente al 20% a partir de los 100 puntos



ANEXO 4

Instrumento reducido para presentación, solo se presentan los reactivos

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIEDAD DE TECNÓLOGOS MÉDICOS FORENSES ESPECIALIDAD EN LABORATORIO FORENSE REACTIVOS A EVALUAR

96

CONGRESO INTERNACIONAL "CALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EL PERÚ" - LIBRO DE MEMORIAS

1.- En relación a la clasificación de las Escenas de Crimen, el cadáver de un policía dentro de su patrullero, corresponde a un escenario criminal (02 puntos):

- A. ABIERTA
- B. CERRADA
- C. MIXTA
- D. N.A.

2.- En relación a Escena de Crimen, escoja la alternativa que complete correctamente la siguiente aseveración (02 puntos):

“La Escena de Crimenes aquella”

- A) Secundaria – en la que culminó el hecho criminal
- B) Primaria – en que se realizó pero no culminó el hecho criminal
- C) Primaria – comprendida entre la Escena Primaria y la Secundaria
- D) Secundaria – en que se realizó pero no culminó el hecho criminal

3.- En relación al embalaje de las muestras obtenidas en un escenario criminal, seleccione la alternativa que presente la secuencia correcta (02 puntos):

- | | | |
|---------------------|---------|-----------------------------|
| I. Llaveró | (IV) | Bolsa plástica oscura |
| II. Cuchillo | (III) | Contenedor de cartón |
| III. Vaso de vidrio | (I) | Bolsa plástica transparente |

IV. Pañuelo con sangre (II) Contenedor plástico transparente
 V. N.A.

A) I-II-III-IV B) IV-II-I-III C) IV-III-I-II D) II-I-III-IV

4.- En relación a la Escena de Crimen, marque Verdadero o Falso según corresponda (02 puntos):

- Las fotografías de Detalle de los indicios constan de 6 elementos ()
- Una Escena de Crimen Cerrada con 6 indicios se divide en 39 cuadrantes ()
- En una Escena de Crimen Abierta con 8 indicios, se toman 40 fotografías en total ()
- Un Escenario Criminal Mixto es aquel que limita el desplazamiento de la víctima o victimario ()

A) VVfV B) FVV C) WfV D) FFFF

5.- En relación a la Escena de Crimen, qué cuadrantes le corresponderían a un Escenario Abierto en el que se encuentren un (01) cadáver, un (01) revólver y un (01) cuchillo (02 puntos):

A)	B)	C)	D)
<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></table>	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 80px; height: 20px; margin: 0 auto;"></table>	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 120px; height: 20px; margin: 0 auto;"></table>	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 160px; height: 20px; margin: 0 auto;"></table>
<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px; margin: 0 auto;"></table>	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 80px; height: 20px; margin: 0 auto;"></table>	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 120px; height: 20px; margin: 0 auto;"></table>	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 160px; height: 20px; margin: 0 auto;"></table>
		<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 120px; height: 20px; margin: 0 auto;"></table>	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 160px; height: 20px; margin: 0 auto;"></table>
		<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 120px; height: 20px; margin: 0 auto;"></table>	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 160px; height: 20px; margin: 0 auto;"></table>
			<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 160px; height: 20px; margin: 0 auto;"></table>

6.- En relación a los tipos de muerte en los que se indica la Necropsia Legal, el Suicidio corresponde a una muerte (02 puntos):



- A. SÚBITA
- B. VIOLENTA
- C. CRIMINAL
- D. REPENTINA

7.- En relación al Examen Interno en la Necropsia Legal, escoja la alternativa que complete correctamente la siguiente aseveración (02 puntos):

“Legalmente se aperturan.....cavidades:”

- A. Dos – Craneana y Torácica
- B. Dos – Torácica y Abdominal
- C. Tres – Craneana, Torácica y Pélvica
- D. Tres - Craneana, Torácica y Abdominal

8.- En relación los Cortes de Apertura de las Cavidades, correlacione y seleccione la alternativa que presente la secuencia correcta (02 puntos):

- I. Corte de Matta () Corte que apertura la zona glútea
- II. Corte de Marco () Corte que apertura la zona cervical
- III. Corte de Rodrigo () Corte que apertura la cavidad craneana
- IV. Corte de Santiago () Corte que apertura la cavidad torácica y abdominal
- V. N.A.

- A) I-II-III-IV B) IV-II-I-III C) V-III-I-II D) II-I-III-V

9.- En relación a los Métodos de Evisceración, marque Verdadero o Falso según corresponda (02 puntos):

- La Evisceración en Masa es la más utilizada en Necropsias Clínicas ()
- La Evisceración Individual es la más empleada en Necropsias Legales ()
- La Evisceración In Situ es empleada en cadáveres con enfermedades muy contagiosas ()



• La Evisceración en Bloque es ideal para observar las relaciones anatómicas y patológicas entre órganos ()

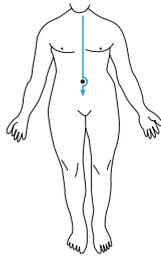
- A) VVfV B) FwF C) VwFV D) VFFV

10.- ¿Qué tipo de Apertura Torácica se realiza en Necropsias que estudian Crímenes de Lesa humanidad? (02 puntos):

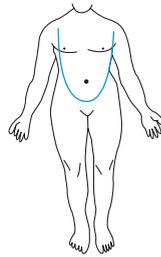
A)



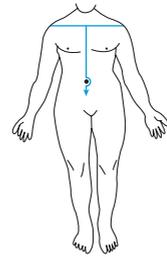
B)



C)



D)



ANEXO 5

LISTA DE CHEQUEO DEL DESEMPEÑO DEL ESPECIALISTA EN LABORATORIO FORENSE

- I.- Información General para el Proceso de Evaluación
- II.- Introducción
- III.- Instrucciones de Aplicación del Instrumento de Evaluación
- IV.- Tabla de Aplicación del Instrumento de Evaluación

100

CONGRESO INTERNACIONAL "CALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EL PERÚ" - LIBRO DE MEMORIAS

REACTIVOS	SÍ	NO	Observaciones
1.- Emplea medidas de bioseguridad establecidas para cada escenario.			
2.- Custodia cada escenario preanalítico según su tipificación.			
3.- Utiliza materiales específicos para la obtención de muestras			
4.- Prepara reactivos específicos para la recepción de muestras.			
5.- Perenniza metodológicamente cada procedimiento preanalítico.			
6.- Completa adecuadamente los formatos de Cadena de Custodia.			
7.- Realiza un embalaje diferenciado para cada tipo de muestra.			
8.- Rotula cada embalaje con una codificación específica.			
9.- Recolecta el material y los reactivos empleados			
10.- Traslada las muestras para su procesamiento analítico			
RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN			
CUMPLE			
NO CUMPLE			

- V.- Instrucciones para la Calificación del Instrumento de Evaluación
- VI.- Instrucciones para la Emisión del Resultado
- VII.- Resultado de la Evaluación
- VIII.- Retroalimentación al candidato: Identificación de Aspectos para Mejora (anotar el número de reactivos que requieren mejorar)
- IX.- Firmas correspondientes

ANEXO 6

LISTA DE CHEQUEO DEL PRODUCTO DEL ESPECIALISTA EN LABORATORIO FORENSE

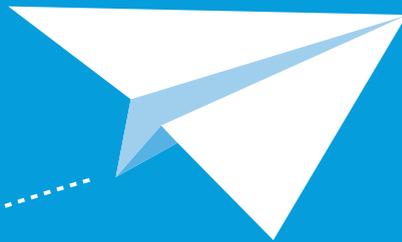
- I.- Información General para el Proceso de Evaluación
- II.- Introducción
- III.- Instrucciones de Aplicación del Instrumento de Evaluación
- IV.- Tabla de Aplicación del Instrumento de Evaluación

REACTIVOS	SÍ	NO	Observaciones
1.- Registra los datos de la autoridad que solicitó el procedimiento			
2.- Registra los datos de quien recolectó la muestra			
3.- Presenta la rúbrica de la autoridad que solicitó el procedimiento			
4.- Presenta la rúbrica de quien recolectó la muestra			
5.- Presenta la fecha en la que se recolectó la muestra			
6.- Presenta la hora en la que se recolectó la muestra			
7.- Presenta la dirección en donde se recolectó la muestra			
8.- Presenta el código de la muestra igual al número de oficio solicitante			
9.- Presenta la descripción física de la muestra y de su embalaje			
10.- Presenta casilleros de entrega-recepción de muestras			
RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN			
CUMPLE			
NO CUMPLE			

- V.- Instrucciones para la Calificación del Instrumento de Evaluación
- VI.- Instrucciones para la Emisión del Resultado
- VII.- Resultado de la Evaluación
- VIII.- Retroalimentación al candidato: Identificación de Aspectos para Mejora (anotar el número de reactivos que requieren mejorar)
- IX.- Firmas correspondientes



CONGRESO INTERNACIONAL
Calidad del ejercicio
profesional en el Perú



ÁREA 2

**NORMALIZACIÓN
DE COMPETENCIAS Y
EVALUACIÓN CON FINES
DE CERTIFICACIÓN
PROFESIONAL**

SITUACIÓN DEL PROCESO DE NORMALIZACIÓN, EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS LABORALES EN SALUD, ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MAPAS FUNCIONALES DE COMPETENCIAS DEL MINSA Y DE LOS COLEGIOS PROFESIONALES – CONEAU. PROPUESTAS DE ACCIÓN

María Casas Sulca

OBJETIVO

La Consultoría fue financiada por la Organización Panamericana de la Salud para facilitar a la Dirección General de Gestión del Desarrollo de Recursos Humanos del Ministerio de Salud un Informe Técnico que defina la situación del proceso de normalización, de evaluación y de certificación en Salud a cargo del MINSA y del CONEAU, el análisis comparativo de sus Mapas Funcionales y de las propuestas orientadas a que la implementación de este proceso mejore el desempeño del personal de Salud y a que este hecho repercuta en la calidad de los servicios de Salud.

MARCO METODOLÓGICO

Corresponde a un proceso de sistematización para lograr el Objetivo propuesto.



Se trabajó en dos momentos: uno primero de revisión sistemática de fuentes secundarias, de reuniones de coordinación y de trabajo periódicas con las contrapartes institucionales (OPS, MINSA: SECOR, DGGDRH y CONEAU); asimismo se consultaron fuentes primarias, desarrollando entrevistas a profundidad con expertos temáticos del MINSA, Colegios Profesionales y del CONEAU.

A partir de ello, en un segundo momento, se elaboraron documentos técnicos intermedios para la sistematización en gabinete, en reuniones de trabajo participativo con los representantes institucionales del MINSA, del CONEAU, de los Colegios Profesionales, de la Asamblea Nacional de Rectores, de las Asociaciones de Facultades y de la OPS; de este modo, se desarrolló un trabajo en equipo colaborativo, dando el acompañamiento técnico del caso y logrando la construcción de consensos. Para efectos de análisis comparativo propiamente dicho, se definieron las siguientes categorías de análisis:

- Marco Legal existente y atribuciones correspondientes.

En el caso de las Competencias Genéricas:

- Alcance
- Metodología
- Unidad de Análisis
- Funciones Claves
- Aplicación

Para el caso de las Competencias específicas,

- Metodología de diseño
- Alcances.
- Aplicación
- Contenido: Unidades de Competencia y Elementos de Competencia

Asimismo, a efectos de facilitar la comprensión del análisis comparativo, entre Unidades de Competencia (UC) y Elementos de Competencia (EC) se definió una acepción conceptual para los siguientes términos:



Aproximación

Aquellas UC o EC de los Mapas Funcionales (MF) comparados entre sí, que en su redacción gramatical aluden a un mismo Objeto de desempeño (Servicios del área de desempeño).

Diferencia

Discrepancia entre el Objeto de desempeño consignado en la redacción gramatical de las UC o EC de los MF comparados entre sí.

Confluencia

Aquellas UC del MF que, comparados entre sí, tienen una concurrencia o una afluencia de dos o más Colegios Profesionales, en el objeto de desempeño.

MARCO CONCEPTUAL

Considera el cambio de paradigmas de los Recursos Humanos en Salud, quienes se constituyen como elemento fundamental en la producción de servicios de salud en los diferentes niveles del Sistema de Salud, tanto en una dimensión subjetiva de intencionalidad humana, como en una dimensión objetiva de desempeño técnico-social, como sujetos sanitarios (competencias específicas).

Igualmente se considera la noción del Campo de Recursos Humanos, definido básicamente por la interacción de dos procesos sociales claves: educación y trabajo, que se traduce en sistemas institucionales diferentes y complementarios, con responsabilidades específicas y con espacios de decisión y atribución particulares. A estos, la población les plantea sus necesidades y sus demandas de servicios, configurando un complejo campo de relaciones no siempre armónicas (más bien conflictivas, generadoras de incertidumbre y fragmentación) entre los requerimientos o la demanda de personal necesarios para el trabajo en los servicios de salud (por tipo, cantidad y calidad) y la oferta educativa de las instituciones formadoras que, por lo general, definen el perfil de sus egresados en forma autónoma. Estas relaciones conllevan procesos de armonización, mediados por la incidencia de la estructura y de la dinámica que tiene el mercado laboral en



salud, tanto sobre la formación como sobre la utilización de los recursos humanos. A lo anterior, se añade la intervención de los Colegios Profesionales, relacionados con determinados campos del saber e influencia, como sujetos colectivos (actores sociales), las agremiaciones sindicales (ligados más a condiciones de trabajo y a compensaciones económicas) y las asociaciones profesionales.

De otro lado se destaca la reconceptualización del trabajo humano, como resultado de la extraordinaria afluencia de nuevas y permanentes situaciones de grandes cambios que trae la llamada "Sociedad de la Información". De esta forma, cobra especial importancia el saber y la inteligencia que el trabajador aplica y moviliza en las múltiples interacciones que tiene con otras personas y equipos en el proceso laboral; y como consecuencia de ello, también se revalora tanto la formación por competencias, como el diseño de mecanismos para el reconocimiento y la valoración de las capacidades demostradas en el trabajo, a través de mecanismos ágiles de certificación de competencias que redimensionen el valor tradicional de las credenciales académicas (Vargas, 2001: 15-16). Se destaca que la revalorización del trabajo, como factor de inclusión social y de sustento, ha devenido en el desarrollo de concepciones que abogan por el mejoramiento de la calidad del trabajo y por la abolición de formas de trabajo precario.

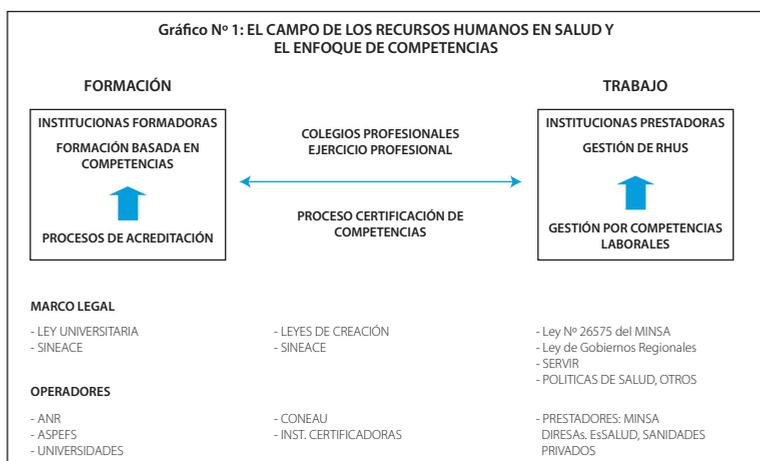
El Informe Técnico se adscribe a la definición conceptual del término "competencias" formulado tanto por el Ministerio de Salud¹⁷ (MINSAL. 2010), la Autoridad Nacional del Servicio Civil (SERVIR)¹⁸ y la Organización Internacional de Trabajo (OIT. 2009), que identifica tres enfoque conceptuales y metodológicos para abordar las competencias laborales: el enfoque conductual, el enfoque constructivista y el enfoque funcional. También tiene como referentes las definiciones de Competencias Profesionales identificadas por el CONEAU (2009). Todas ellas son referentes necesarios para incorporar la noción de certificación en

17 Competencias: conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes verificables, que se aplican en el desempeño de una función productiva, y por lo tanto se refieren al saber, al "saber hacer", que es el resultado de una combinación de varios recursos, tanto del individuo como de su entorno de trabajo; son competencias relacionadas a funciones especializadas del puesto, vinculadas a la parte técnica de los procesos de atención en salud.

18 Competencias: características personales que se traducen en comportamientos observables para el desempeño laboral que superan los estándares previstos. Se refiere específicamente a conocimientos, habilidades y actitudes de las personas al servicio del Estado.

el ejercicio profesional y concertar su incorporación en los requisitos de trabajo y de desempeño laboral.

Cabe destacar que el marco teórico, brevemente reseñado, es el soporte para dejar de lado un análisis netamente positivista en el abordaje del enfoque de Competencias, es decir, aquel orientado solo a la medición de Competencias en perspectivas de mejora de productividad. Muy por el contrario, se trata de asumir las Competencias como un medio de gestión estratégica de recursos humanos en salud, de trabajo decente, en la apuesta a una visión común de país, que contribuya a la implementación de políticas sociales de equidad y de inclusión en el campo sanitario.



Fuente: Elaboración propia

El Informe Técnico considera también un acápite de **marco contextual**, desarrollando como puntos centrales la **“Década de Recursos Humanos en Salud 2006 – 2015”**, instituida en el seno de la Organización Panamericana de la Salud-OMS y para la cual se han definido Metas Regionales en materia de Recursos Humanos para la Salud 2007 – 2015 (OMS. OMS. 2007), un marco estratégico que puntualiza y que enfoca los esfuerzos de todos los países miembros para potenciar la gestión de RHUS, en perspectiva del logro de los Objetivos del Milenio. Asimismo, el Plan Andino de Recursos Humanos en Salud que se refiere a un conjunto de acciones para enfrentar problemas comunes de RHUS de los países de la Subregión



Andina, como el proceso de Descentralización de la función salud, que replantea el escenario y las posibilidades para las intervenciones de alcance estratégico que sustentan la rectoría sectorial en salud, considerando que su desarrollo en lo político, en lo económico y en lo institucional ha dado lugar a importantes cambios, que entraña nuevas posibilidades y nuevos problemas para la gestión de recursos humanos y para las condiciones de trabajo y, con ello, posibilidades de mejores resultados en la atención y cuidado de la salud de la población.

Otro punto desarrollado es la Organización por niveles de atención del Sistema de Salud, por el cual MINSa ha priorizado el fortalecimiento del Primer Nivel de Atención de Salud (comprende establecimientos con categoría de I-1 al 1-4, estructuralmente organizado en redes, que atienden el 70-80% de la demanda del sistema), cuya capacidad está relacionada al desarrollo de los cuidados esenciales de la atención integral de salud por etapas de vida, según el Modelo de Atención Integral de Salud del Sistema. Así, el MINSa ha definido el personal de salud mínimo requerido por población asignada en establecimientos de este nivel, cuyo funcionamiento adecuado, unido a un relacionamiento armónico con los otros niveles, permitiría resolver a nivel local un elevado porcentaje de problemas de salud, seleccionando y derivando los casos que requieren hacia el siguiente nivel de atención. Cabe mencionar que, dada la severidad de los problemas de salud en este nivel, la atención requiere una oferta de gran tamaño y con menor especialización y tecnificación de sus recursos humanos. De otro lado es necesario tomar en cuenta además que el primer nivel de atención es el facilitador y el coordinador del flujo de usuarios dentro del sistema.



Cuadro N° 1: Personal de salud, mínimo, requerido en establecimientos del Primer Nivel de Atención

Categoría EESS	Personal de Salud
I - 1	Uno o más Profesionales de la Salud no Médicos y Técnico de Enfermería
I - 2	Médico Cirujano, Licenciado en Enfermería y personal Técnico de Enfermería. Licenciado en Obstetricia de acuerdo a la necesidad de la demanda.
I - 3	Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Licenciado en Enfermería, Licenciado en Obstetricia, personal Técnico de Enfermería, personal técnico de laboratorio y personal técnico de farmacia
I - 4	Médico Cirujano o Médico de Familia, y con Médicos Especialistas prioritariamente en Ginecología y Obstetricia, y Pediatría, Cirujano Dentista, Licenciado en enfermería, Licenciado en Obstetricia, Licenciado en Tecnología Médica de Laboratorio Clínico y Anatomía Patológica o Licenciado en Biología, y personal técnico de enfermería, de laboratorio y de farmacia y personal administrativo. Adicionalmente podrán contar con Químico Farmacéutico, Licenciada en nutrición y trabajo social, y otros profesionales de la salud.

Fuente: R.M 914-2010/MINSA. NTS N° 021-MINSA/DGSP-V.02
Elaboración propia

SITUACIÓN ACTUAL DEL PROCESO DE NORMALIZACIÓN, EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS LABORALES EN SALUD

El Informe Técnico desarrolla el marco normativo existente precisando en detalle el conjunto de dispositivos legales según orden jerárquico y atribuciones correspondientes: Leyes, Decretos Supremos, Resoluciones Ministeriales. A continuación presenta los hallazgos de la situación actual del proceso en el Ministerio de Salud, discriminando el ámbito regional y nacional. Así, las DIRESA Junín, Huánuco y Pasco, con el aporte técnico financiero de USAID, tienen avances sustantivos al configurar y desarrollar el Sistema Regional de Desarrollo de Competencias /SRDC. En otras Regiones, hay referencias al avance de la DISA Lima Este en el diseño de perfiles de competencias laborales (esfuerzo inicial que no progresó mucho y que en la fecha está siendo retomado). Igualmente se identifica un desarrollo inicial en el proceso de gestión por competencias en DIRESA Loreto, Tacna, Callao y Arequipa.

En el ámbito nacional, se precisa que a la fecha MINSA viene trabajando y dispone de documentos técnicos:

- Documento de trabajo: Competencias Laborales Genéricas del Sector Salud/2010,



- Documento de trabajo: Competencias Laborales Específicas del Personal de Salud del Primer Nivel de Atención,
- Documento de Trabajo: Guía Técnica: Metodología para la Identificación, Elaboración de Criterios e Instrumentos de Evaluación de Competencias Laborales Específicas en Salud, con el Enfoque Funcional y,
- Documento de Sistematización del Trabajo Técnico realizado para la Formulación de Competencias Laborales para el Primer Nivel de Atención.

En relación al proceso seguido por el CONEAU/Colegios Profesionales, se precisan algunos elementos relevantes: la producción de una serie de documentos técnicos por la Dirección de Evaluación y Certificación/ CONEAU¹⁹, la publicación del Documento de Trabajo "Aportes para el desarrollo concertado de la certificación profesional de salud en el Perú" (octubre 2010), elaborado por la Comisión Técnica de Certificación Profesional en Salud – CTCPS (SINEACE. 2010), integrada con representantes del MINSA, Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y el Concejo Nacional de Decanos de Colegios Profesionales (CDCP). También se evidencia un sostenido proceso de desarrollo de capacidades, con resultados importantes (CONEAU. 2011a), logrando un total de 109 Normalizadores capacitados, de los diferentes Colegios Profesionales.

CONEAU a la fecha, autorizó a 6 Colegios Profesionales como Entidades Certificadoras (que han cumplido con los requisitos exigidos): Colegio de Enfermeros del Perú (CEP), Colegio Odontológico del Perú (COP), Colegio de Biólogos del Perú (CBP), Colegio Químico Farmacéutico del Perú (CQFP), Colegio de Obstetras del Perú (COBP); y Colegio Médico del Perú (CMP). De otro lado, al 2011, de acuerdo con lo establecido en el artículo 33 de la Ley N° 28740 y 71 del Reglamento de la Ley del SINEACE, se conforma la Comisión Nacional de Normalización de Competencias Profesionales en Salud (CNCS), que cuenta con reglamento de funcionamiento y cuyos objetivos tienen importantes implicancias

¹⁹"Guía de Procedimientos para autorización y registro de Entidades Certificadoras y Certificación profesional"; "Guía para la evaluación con fines de certificación profesional"; Directrices para la Elaboración y Normalización de Competencias Profesionales (vs1); "Directrices para el funcionamiento de Centros de Evaluación de Competencias"; "Compendio Técnico Normativo: Normas, Criterios y Estándares para la Certificación Profesional en el Perú"; "Guía del participante del Curso de Especialización en Evaluación de Competencias Profesionales".

para el proceso de Certificación de Competencias Profesionales en curso y para su articulación con los procesos de gestión estratégica de recursos humanos en salud (CONEAU. 2011b). La mencionada CNCS, está organizada en Sub Comisiones: Sub Comisión de Docencia, Investigación y Gestión en Salud, y 6 Sub Comisiones de Normalización de Competencias, para cada una de las profesiones cuyos Colegios Profesionales han sido autorizadas como entidades certificadoras, integradas por representantes de diferentes instituciones (2 representantes del Colegio Profesional correspondiente, 2 representantes de la Asociación de Facultades o Escuelas de la profesión correspondiente, 1 representante del Ministerio de Salud de la profesión correspondiente, 1 representante de ESSALUD de la profesión correspondiente, 1 representante de la DEC CONEAU, y expertos invitados). Sin embargo, es necesario anotar que la participación del representante de la Autoridad Sanitaria/ MINSA, en cada una de las 6 Sub Comisiones de Normalización de Competencias no es vinculante. Asimismo, la Dirección General de Gestión del Desarrollo de Recursos Humanos/MINSA ha complementado, recientemente, la designación de los representantes institucionales en las 6 Sub Comisiones de Normalización de Competencias, con profesionales que reúnen la experticia necesaria tanto en el área de desempeño profesional correspondiente a cada Colegio como en el manejo metodológico del enfoque funcional.

CONEAU, a la luz de la experiencia del proceso seguido, a la fecha viene trabajando la actualización del documento Técnico: "Directrices para la Identificación y Normalización de Competencias con fines de Certificación Profesional (vs2)". Asimismo desarrolla un proceso sostenido de acompañamiento técnico a los Colegios Profesionales, a través de Reuniones Técnicas y de Coordinación durante los años 2009-2011. Actualmente, CONEAU (2011b) conduce el proceso de Evaluación de Competencias Profesionales tanto en el Colegio de Enfermeros del Perú (que ha certificado a 300 Enfermeras), como en el Colegio Odontológico del Perú. Igualmente viene desarrollando visitas técnicas de verificación de Centros Descentralizados de evaluación de competencias profesionales así como visitas de oficio a Colegios Profesionales aún no autorizados. De la misma forma, tiene previsto trabajar las directrices para elaboración de instrumentos de evaluación, para la implementación del Centro de Evaluación de Evaluadores de Competencias



y para la implementación de la Auditoría externa de los procesos de certificación en curso.

El Informe Técnico precisa también algunos elementos sobre los procesos relacionados a Competencias Laborales que viene desarrollando la Autoridad Nacional del Servicio Civil – SERVIR, organismo que define la evaluación de desempeño como un instrumento de gestión para la mejora continua de la calidad del desempeño de las personas al servicio del Estado y que tiene como objetivos la identificación de necesidades de capacitación así como la verificación y la calificación de los logros de modo individual y, cuando corresponda, grupal en función a las metas establecidas institucionalmente y acordadas en el ejercicio de las funciones inherentes al cargo.

SERVIR considera dos tipos de evaluación, complementarias:-)la primera, de medición de competencias, para identificar la brecha entre competencias óptimas para el puesto y las actuales con el fin de identificar las necesidades de capacitación; -) la segunda, para medir el cumplimiento de metas con la finalidad de identificar la contribución del personal a alcanzar las metas institucionales y a conocer las áreas donde se requieren ajustes para mejorar el desempeño. A la fecha, SERVIR avanza en la Reforma del Servicio Civil y como parte de este proceso viene impulsando la gestión del desempeño por competencias; asimismo viene produciendo importante normativa legal. Algunas de estas normas están relacionadas directamente con la gestión por competencias: Directiva para la elaboración del Plan de desarrollo de las personas al servicio del Estado, PDP -Marzo 2011, DS que incorpora la Política Nacional del Servicio Civil como Política Nacional de obligatorio cumplimiento para las entidades del Gobierno Nacional, Agosto de 2010; Reglamento del DL N° 1025, sobre capacitación y evaluación del rendimiento de servidores públicos, Enero 2010; Normas de Capacitación y Rendimiento para el Sector Público: Evaluación del desempeño en base a factores mensurables, cuantificables y verificables, Enero 2010.

El acápite de **Análisis Comparativo** es desarrollado en extenso. En un primer punto se precisan los consensos alcanzados sobre el marco legal existente en



el país relacionado con las atribuciones sobre la Certificación y la Gestión de Competencias en el Campo de la Salud.

En relación con el **análisis comparativo de las Competencias Genéricas**, se parte de precisar que son reflejo de los principios y los valores de la organización o de la profesión; asimismo, son competencias transversales, transferibles a muchas funciones y tareas haciendo que la persona se adapte a diferentes situaciones y dominios.

El Ministerio de Salud, a partir del Plan Nacional Concertado de Salud, define las Competencias Laborales Genéricas del Sector, como *Comportamientos y conductas de los trabajadores del sector Salud para un desempeño eficiente que permita conseguir resultados, independientemente donde se encuentre ubicado*. El MINSA tiene como unidad de análisis al Sector, y el proceso y la metodología utilizada son una combinación flexible y optimizada del enfoque funcional (utilizado para el propósito principal), conductual, prospectivo y estratégico para identificar las competencias genéricas propiamente dichas, en un proceso desarrollado por momentos de mayor énfasis, técnico o político.

Como autoridad sanitaria, señala que el modelo de competencias laborales genéricas es de aplicación obligatoria para los recursos humanos en salud de los diferentes establecimientos del territorio nacional, comprometiendo en su cumplimiento a los Directivos Nacionales, Regionales y Locales, así como al personal de los establecimientos de salud profesionales, a los técnicos, a los administrativos y al personal de apoyo. Por tanto, son de alcance nacional y sectorial.

En el caso de los 6 Colegios Profesionales autorizados por el CONEAU como Entidades Certificadoras en Salud, en su diseño tienen como unidad de análisis la Profesión correspondiente; por ello, sus propósitos principales, de inicio, difieren del Ministerio de Salud. En relación a las funciones claves explicitadas, estas son referidas a 4 áreas de desempeño de cada profesión, en el marco de sus respectivas Leyes de ejercicio Profesional: Prestación (incluyendo en algunos casos preventivo-promocional), Gestión, Docencia e Investigación.



Cabe destacar que ninguno de los documentos revisados, relacionados con el proceso de Certificación de Competencias Profesionales de los 6 Colegios Profesionales referidos, contienen explícitamente Competencias Genéricas. Sin embargo, sus representantes institucionales, a través de diferentes medios (reuniones de trabajo, entrevistas y comunicación vía mail), han manifestado la importancia y la necesidad de incorporar las Competencias Genéricas definidas por el MINSA.

Cuadro N° 2: Análisis Comparativo entre Competencias Laborales Genéricas del Sector Salud y las Competencias Genéricas de los Colegios Profesionales, según categorías de análisis

Categorías de análisis	Competencias Laborales Genéricas del Sector Salud	Colegios Profesionales
Tipo de Competencia	Genérica	No contienen competencias genéricas
Alcance	Nacional y Sectorial	No contienen
Metodología	Funcional : para el propósito principal Conductual: para Competencia genérica propiamente dicha	No se ha desarrollado
Unidad de Análisis	Sector Salud	Profesión
Funciones claves	Referidas a objetivos del Plan Nacional Concertado y Descentralizado de Salud	Las existentes se refieren a las áreas de desempeño de cada profesión
Aplicación	En proceso Obligatoria para la gestión del personal en todos los niveles del sistema.	No se utiliza en el proceso de Certificación en curso

Fuente: - MINSA-ANR-CDCP. Aportes para el desarrollo concertado de la certificación profesional en el Perú
MINSA. DGGDRH. Dirección de Gestión del Trabajo en Salud. Serie Documentos Técnicos Normativos de Recursos Humanos en Salud 2. Julio 2011
Elaboración: propia

Para el ***análisis comparativo entre los Mapas Funcionales (MF) de Competencias Laborales Específicas para Personal del Primer Nivel de Atención/MINSA y los MF del CONEAU - Colegios Profesionales***, a fin de precisar las aproximaciones, las diferencias y las confluencias, se utilizó por un lado el documento de trabajo del MINSA Competencias Laborales Específicas para el personal del Primer Nivel de Atención, que contiene un Mapa Funcional de 173 competencias específicas (MINSA. DGGDRH. 2011); por otro lado se utilizó los Mapas Funcionales de los 6 Colegios Profesionales,

autorizados por el CONEAU, como Instituciones Certificadores de Profesionales de Salud, luego de haber cumplido los requisitos establecido por el SINEACE²⁰. Se debe precisar que tanto el Colegio de Biólogos del Perú como el Colegio Químico Farmacéutico del Perú han obtenido recientemente (agosto 2011) su autorización como Entidades certificadoras de Competencias Profesionales. Es necesario reiterar que el instrumento del MINSA ha sido elaborado en un largo y complejo proceso, con el fin de contribuir a la articulación entre formación y trabajo; por lo que podría ser empleado por las instituciones educativas como eje orientador de los currículos o de los procesos formativos, considerando la relevancia de que el MINSA, en su condición de autoridad sanitaria y principal empleador en salud del país²¹, determine las competencias requeridas para el trabajo en salud. Asimismo es una ventana de oportunidad para orientar la prioridad en la normalización de competencias para la certificación profesional en salud. Cabe resaltar los objetivos planteados por el MINSA "(...) mejorar la gestión de los subsistemas de selección, capacitación, evaluación del desempeño del personal de salud y orientar la formulación de los currículos o de los procesos formativos de los recursos humanos en salud (...)".

Se tomó en cuenta que los MF de competencias analizadas no son simétricos y que los niveles de desglose de las funciones realizadas se han dado hasta encontrar la contribución individual o la competencia específica; en consecuencia, en los MF tanto del MINSA como de los Colegios Profesionales cada función tiene diferentes desgloses hasta llegar a la competencia específica. Las categorías de análisis

20 CONEAU-DEC. Guía de procedimientos para la autorización de Entidades Certificadoras y Certificación Profesional. 2.a Vs. Abril 2011

Requisitos para reconocimiento como entidad certificadora

a. Tener un equipo estable y disponible de especialistas en evaluación por competencias cuyos integrantes hayan sido previamente certificados como tales por el CONEAU y que no tengan sanciones administrativas o judiciales que pongan en duda su idoneidad moral para ejercer su función.

b. Disponer de instrumentos que permitan realizar la evaluación y la certificación de competencias profesionales actualizadas de la profesión, de acuerdo a los análisis funcionales elaborados según parámetros nacionales e internacionales de evaluación y certificación de competencias.

c. Disponer de respaldo económico mínimo.

d. Disponer de infraestructura propia, o por convenio, que permita desarrollar la evaluación del desempeño de las personas naturales evaluadas con miras a la certificación de competencias.

e. En el caso de los Colegios Profesionales, acreditar la personería jurídica correspondiente y el respaldo legal de su norma de creación.

f. Equipo de gestión del proceso de certificación de competencias.

g. Institucionalización de certificación de competencias profesionales.

h. Padrón actualizado de profesionales a certificar.

i. Pago por evaluación y autorización como entidad certificadora.

21 MINSA emplea a alrededor del 75% del total de la fuerza laboral de salud del país.



mencionadas anteriormente permiten las siguientes apreciaciones:

- **Metodología de Diseño:** Hay una confluencia conceptual y metodológica en el diseño del proceso de formulación de competencias laborales desarrollado tanto por el MINSa como por los Colegios Profesionales. Incluso se ha podido verificar que ambas instituciones han coincidido en la convocatoria de los expertos nacionales e internacionales para la capacitación o para la asesoría del diseño de estos procesos. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el hecho de utilizar el enfoque funcional desde un campo profesional (ocupacional), de inicio difiere en el abordaje del enfoque funcional desde una institución en la cual confluyen varias profesiones u ocupaciones para brindar Atención Integral basada en la Familia y Comunidad, que en el proceso de identificación de competencias específicas van decantando las que les corresponden a cada uno, como es el caso del Ministerio de Salud. Cabe señalar que en el caso de los Colegios Profesionales, el avance en el diseño de sus MF no ha tenido los necesarios referentes normativos del MINSa, sino que corrió en paralelo, por los plazos previstos por el SINEACE.
- **Unidad de Análisis,** en relación con esta categoría, emerge una diferencia ostensible: el MINSa determinó a los establecimientos de salud del primer nivel de atención que tienen como funciones asignadas Promoción de la salud, Prevención de Riesgos y Daños, Recuperación de la Salud, Rehabilitación y de Gerencia²². En el caso de los Colegios Profesionales, la unidad de análisis es la Profesión correspondiente, el campo profesional demarcado por su ley de creación.
- **Funciones claves,** igualmente en esta categoría analítica, emergen diferencias: en el caso del MINSa están referidas a las funciones establecidas para los establecimientos del 1.º Nivel de Atención de Salud; los Colegios Profesionales, en cambio, explicitan funciones claves relacionadas con las áreas de desempeño profesional correspondiente, establecidas por Ley.

22 Norma Técnica N° 021-MINSa/DGSP V.02 2010 (17 de noviembre del 2010)

- **Alcance de los Mapas Funcionales**, se aprecia una similitud entre el MINSa y los MF de los Colegios Profesionales, pues todos son de alcance Nacional; en el caso del MINSa, son además de referencia para los Sectores Educación y Trabajo.
- **Aplicación**, se aprecia confluencia entre MINSa y los Colegios Profesionales en su carácter obligatorio (MINSa precisa que es de referencia sectorial y para otros subsectores de salud), así como para los sectores de Educación y Trabajo. Sin embargo, también hay diferencias ostensibles en la evaluación misma, pues si bien MINSa, aún está en proceso de formalizar la normalización, la evaluación y la certificación en salud (aprobación de las Normas de Competencia y los instrumentos correspondientes, de la autorización de las Unidades de Evaluación de Competencias, etc.), tiene previsto efectuar una evaluación integral del desempeño en ambientes reales de trabajo. Por otro lado, este proceso no tendría costo alguno para el trabajador.

Sobre este punto es necesario subrayar que si bien los Colegios Profesionales no han tenido los necesarios referentes normativos del MINSa, el proceso corrió en paralelo y a la fecha cuentan con Normas de Competencia e Instrumentos de Evaluación para las Unidades de Competencia priorizadas en los MF de los 6 Colegios Profesionales, debidamente aprobados por CONEAU. También disponen de evaluadores capacitados, registrados en CONEAU, así como de Centros o Unidades de Evaluación de Competencias institucionales autorizados, (no en ambientes de servicios de salud), la mayoría en Lima y algunos en otras regiones del país. El Colegio Médico es una excepción, pues realiza una evaluación mixta (con simuladores mecánicos en su Centro de Evaluación de Competencias CEVC y con pacientes reales, en escenarios de trabajo en servicios de salud, a través de Convenios con instituciones como el Hospital Nacional Arzobispo Loayza, el Hospital Nacional Cayetano Heredia, el Hospital San Juan de Lurigancho y la Clínica Maison de Sante). Asimismo, cabe señalar que la Evaluación de Competencias que vienen desarrollando los Colegios Profesionales está diseñada de manera integral, en dos fases: una primera de evaluación del Portafolio (en el caso del Colegio de Enfermeros incluye un auto diagnóstico) y de conocimientos; y una segunda fase de evaluación del desempeño, para la cual utilizan las Normas de Competencias aprobadas para las funciones



priorizadas y situaciones simuladas de ambientes de trabajo, argumentando que ello es temporal hasta que el MINSA cuente con Unidades de EVC autorizadas y que por las características del desempeño profesional a evaluar (con seres humanos), hay procedimientos que ameritan la mencionada simulación. Por otro lado, a diferencia del MINSA, la certificación tiene un costo, con excepción del Colegio Médico del Perú.

- **Contenido propiamente dicho de los Mapas Funcionales**, en esta categoría analítica se tomó en cuenta la asimetría de los MF; así encontramos que el nivel de desglose difiere en cada función hasta llegar a la contribución individual. De otro lado, es necesario precisar que no se usa la misma denominación para los niveles de desglose. Así, MINSA después del Propósito principal y las Funciones Clave, utiliza la denominación de "Funciones según niveles de desglose", hasta llegar a la "Competencia laboral específica" (contribución individual). En el caso de los Colegios Profesionales, a partir de su Propósito Principal y Funciones Clave, hacen el desglose de funciones utilizando la denominación de Unidades y Elementos de Competencia (CBP, COBP, CMP, CQFP); la excepción es el CEP, que desglosa en Funciones hasta llegar a la contribución individual. En ese sentido, hemos asumido similitud entre las denominaciones "Elemento de Competencia" y "Competencia laboral específica", lo que se presenta en el Cuadro N° 5 del Informe Técnico.

Cuadro N° 5: Análisis del Contenido de los Mapas Funcionales del MINSA y los Colegios Profesionales según niveles de desglose considerados

Contenido MF	MINSA	Colegios Profesionales					
		CEP	CBP	COBP	CMP	CQFP	COP
Propósito Principal	1	1	1	1	1	1	1
Primer nivel de desglose ó Funciones Clave	4	5	1	6	4	5	3
Segundo nivel de desglose ó Unidades de Competencia	45	7 (3 prior)	3 prior	25 (5 prior)	25 (4 prior)	14 (2 prior)	7 (1 prior)
Tercer Nivel de desglose	-	-	-	-	-	-	11 (6 prior)
Competencia específica ó Elemento de competencia	173	31 (10 prior)	6 (5 prior)	79 (14 prior)	10 priorizados	34 (3 prior)	35 (8 prior)

Fuente: - CONEAU Mapas Funcionales de Colegios Profesionales autorizados como Entidades Certificadoras 2011
 - MINSA DGGDRH Dirección de Gestión del Trabajo en Salud. Serie Documentos Técnicos Normativos de Recursos Humanos en Salud 2. Julio 2011
 Elaboración propia

FUNCIONES CLAVES O PRINCIPALES, SEGÚN ÁREAS DE DESEMPEÑO

Se observa que en el MF del MINSA hay un peso del 50% para el área preventivo-promocional, y un 25% para las áreas de prestación y de gestión respectivamente. En el caso de los Colegios Profesionales, están orientadas mayoritariamente a 4 áreas de desempeño (según su Ley de creación): el área de Prestación con un peso mayoritario, destacando el CQFP y el CEP que tiene un 40%. En el área de Gestión, el rango va entre 25 a 40% (CQFP), excepto el CBP. En el Área de Docencia, solo la tiene el COBP con un 16.66 %. El área Investigación es precisada por el CEP, COBP, CMP Y COP en un rango de 16.66% a 33.33%. No obstante, se debe destacar el área preventivo-promocional que aparece con un peso de 67% en el CBP, 25% en el CMP, 20% en el CEP y el COBP con 16%. El Informe técnico en los Cuadros N° 6 y N° 7 presenta un resumen del análisis comparativo de las Funciones Clave.

Cuadro N° 6: Análisis del Contenido de los Mapas Funcionales, por Área de Desempeño

AREA DE DESEMPEÑO	FUNCIONES PRINCIPALES EN MAPA FUNCIONAL						
	MF Personal 1er Nivel Atención MINSA (4)	MF Colegio de Enfermeros del Perú (5)	MF Colegio de Biólogos del Perú (2)	MF Colegio de Obstetras del Perú (6)	MF Colegio Médico del Perú (4)	MF Colegio Químico Farmacéutico del Perú (4)	MF Colegio Odontológico del Perú (4)
Preventivo Promocional	50% (2)	20% (1)	66.66% (2)	33.33% (2)	25% (1)	-	-
Prestación / Asistencial / Clínica	25% (1)	40% (2)	33.33% (1)	16.66% (1)	25% (1)	40% (4)	33.33% (1)
Gestión	25% (1)	20% (1)	-	16.66% (1)	25% (1)	60% (1)	33.33% (1)
Docencia	-	-	-	16.66% (1)	-	-	-
Investigación	-	20% (1)	-	16.66% (1)	25% (1)	-	33.33% (1)

Fuente: - CONEAU-MINSA-ANR-CDPC. Aportes para el desarrollo concertado de la certificación profesional en el Perú 2010
- CONEAU / Colegios Profesionales. Mapas Funcionales, priorizados. Agosto 2011

Elaboración propia

SEGÚN DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE FUNCIONES CLAVES O PRINCIPALES EN EL MAPA FUNCIONAL

Identificación de diferencias

Hay 12 Unidades de Competencia con Elementos de Competencia o Competencias



Específicas del MF/MINSA que no han sido consideradas en los MF de los Colegios; entre ellas se encuentran las siguientes:

1. Fortalecer el rol del agente comunitario a través del manejo de herramientas educativo- participativas y de comunicación social en salud de acuerdo a la normatividad vigente.
2. Vigilar el manejo de los residuos sólidos del ámbito municipal y no municipal de acuerdo a la normatividad vigente.
3. Controlar la presencia de vectores que afectan la salud de la población de acuerdo a la normatividad vigente.
4. Vigilar la calidad sanitaria de la elaboración y del expendio de alimentos de acuerdo a normas establecidas.
5. Vigilar los factores de riesgos ambientales que generan las enfermedades transmisibles-zoonosis prevalentes (Rabia, Peste, Leptospirosis, Teniasis-Cisticercosis, Hidatidosis, Toxicaríais) de acuerdo a procedimientos establecidos y perfil epidemiológico local de acuerdo a la normatividad vigente.
6. Vigilar las enfermedades relacionadas al trabajo de acuerdo a la norma técnica.
7. Vigilar los factores de riesgo ocupacional de acuerdo a la norma técnica.
8. Gestionar el stock de productos farmacéuticos, sanitarios y dispositivos médicos según procedimientos establecidos.
9. Asegurar las buenas prácticas de almacenamiento de productos farmacéuticos, sanitarios y dispositivos médicos de acuerdo a la normatividad vigente.
10. Registrar y enviar información de productos farmacéuticos sanitarios y dispositivos médicos según procedimientos y normativa vigente (SISMED, Farmacovigilancia, URM, Publicidad entre otras)
11. Organizar y evaluar el sistema de referencia y contrarreferencia en el nivel local de acuerdo a la normatividad vigente.
12. Gestionar el sistema de información en salud para la toma de decisiones de acuerdo a la normatividad vigente.

Todas ellas son competencias específicas de especial relevancia para el primer nivel de atención, que ameritan ser abordados en el MF del Colegio Profesional que corresponda.



Aproximaciones

Son definidas, para este análisis comparativo, como aquellas que en su redacción gramatical aluden a un mismo Objeto (servicios del área de desempeño). Se evidencia que en los MF de los Colegios Profesionales hay 33 Unidades de Competencia del MF/MINSA, en las cuales existe aproximación en algunas de las Competencias Específicas o Elementos de Competencias correspondientes. En el caso del CEP, de las 3 competencias priorizadas en su MF, tiene una aproximación certera con el MF/MINSA. **Los niveles de aproximación señalados, ameritan un impostergable trabajo colaborativo que permita articular el proceso de certificación profesional de los Colegios Profesionales con la gestión del trabajo por competencias que impulsa el MINSA.**

De la misma manera, es destacable la confluencia existente en determinados Colegios Profesionales en el objeto de desempeño de algunas Unidades de Competencia del MF/MINSA; entre ellas se encuentran las siguientes:

- Del CEP y el COBP en la UC: “Facilitar la participación comunitaria en la planificación local y comunal en salud, utilizando herramientas de gestión y de comunicación estratégica de acuerdo a la normatividad vigente”.
- Del CEP, COBP y CMP en la UC: “Desarrollar acciones educativas para la persona, la familia y la comunidad para la adopción de prácticas saludables a través de la aplicación de metodologías educativas y de comunicación social de acuerdo a la normatividad vigente”.
- Del CEP, CBP, COBP y COP en la UC: “Desarrollar la vigilancia epidemiológica de determinantes de riesgos y de daños sujetos a notificación obligatoria de acuerdo a la normatividad vigente”.
- Del CMP y CQFP en la UC: “Promover el uso racional y las actividades de farmacovigilancia de productos farmacéuticos de acuerdo a la normatividad vigente”.
- Del COBP y CMP en la UC: “Atender a la gestante para realizar intervenciones preventivas de acuerdo a la normatividad vigente”.
- Del CEP y CMP en la UC: “Atender al niño para realizar intervenciones preventivas de acuerdo a la normatividad vigente”.



- Del CEP y CMP en la UC: "Atender al adolescente y al joven para realizar intervenciones preventivas de acuerdo a la normatividad vigente"; y el COBP en el EC: "Evaluar la salud sexual y reproductiva del adolescente según normatividad vigente".
- Del CEP y COP en la UC: "Atender a la persona adulta mayor para realizar intervenciones preventivas de acuerdo a la normatividad vigente".
- Del COBP y el CMP en la UC: "Realizar la atención obstétrica y ginecológica a la mujer de acuerdo a la normatividad vigente".
- Del COBP y el CMP en la UC: "Atender las emergencias y urgencias prevalentes de salud de acuerdo a nivel de complejidad y según normas establecidas".
- Del CEP, COBP, CMP y COP en la UC: "Elaborar el Análisis de Salud Local de Salud (ASIS) en base a los riesgos y daños de la salud, considerando los determinantes de la salud".
- Del CMP y CQFP en la UC: "Asegurar las buenas prácticas de almacenamiento de productos farmacéuticos, sanitarios y dispositivos médicos de acuerdo a la normatividad vigente".
- Del CEP y el COBP en la UC: "Organizar el trabajo extramural para la promoción de la salud con participación de los actores sociales".
- Del COBP y el COP en la UC: "Control de actividades en los establecimientos de salud".

CONCLUSIONES

- El marco actual de la gestión pública del país es un escenario de oportunidades para la Gestión de Recursos Humanos en Salud, por Competencias, ya que existe un marco normativo de diferente nivel que da soporte al proceso.
 - La Ley del SINEACE no considera a los empleadores en el proceso de identificación, de normalización y de evaluación de competencias; en consecuencia, el Ministerio de Salud, Autoridad Sanitaria y principal empleador en salud, tiene un rol secundario en este proceso de certificación. Esta deficiencia se hace más crítica en el proceso de implementación al momento de operar, dando lugar a que finalmente la certificación profesional no se articule con el mundo del trabajo; esto merece solucionarse si consideramos las experiencias internacionales y nuestro propio proceso de construcción social.
- 

- La mayoría de experiencias en otros países sobre competencias laborales se han desarrollado en relación a competencias laborales para sectores técnicos, definiendo competencias circunscritas a aspectos específicos e instrumentales de un determinado quehacer laboral. El MINSA ha desarrollado la experiencia en referencia a un equipo de salud multidisciplinario que se desenvuelve en el primer nivel de atención del sistema de salud, desempeñando funciones en los campos asistenciales, en gestión del servicio y en gestión del desarrollo local, lo cual dio mayor complejidad a la operacionalización de la metodología; por ello, los avances y los productos cobran especial importancia.
- En general, la situación encontrada es de avances significativos tanto por el MINSA como por el CONEAU/Colegios Profesionales, sin embargo, existen algunos temas aún por abordarse; de igual manera, como parte del mismo proceso, en la medida en que se va avanzando van surgiendo más exigencias y nuevos desafíos para todos.
- Si bien el desarrollo de la experiencia en el MINSA tuvo un inicial apoyo político institucional, la evidencia es que este se ha debilitado ostensiblemente por los cambios en la conducción ministerial que definieron nuevas prioridades a la gestión sectorial. Considerando la trascendencia y la incidencia de la gestión de recursos humanos por competencias, es imperativa la toma de decisiones políticas para su implementación.
- La fragmentación y la segmentación del sistema de salud del país, aunada a las dificultades propias para estandarizar temas de certificación en relación con los sistemas de gestión del trabajo, sigue siendo un tema pendiente y crítico. Por ello, se configura una oportunidad para el MINSA y CONEAU/Colegios Profesionales pues, si bien es indiscutible que se ha llegado a incorporar la noción de certificación en el ejercicio profesional sin mayor conflictividad, se requiere armonizar y concertar las interrelaciones entre la certificación, los sistemas de contratación y la carrera profesional, así como concertar la incorporación en los requisitos de trabajo y de desempeño.



- Los desarrollos existentes requieren considerar la posibilidad de cambios con decisión estratégica y con flexibilidad institucional, para hacer ajustes en las estrategias o en las implementaciones, tomando en cuenta, por ejemplo, aspectos de la realidad sanitaria y las prioridades en los ámbitos regionales, entre otros.
 - Se evidencia un esfuerzo del MINSA y el CONEAU/Colegios Profesionales por desarrollar capacidades y experticia en el tema. No obstante, por la complejidad de la gestión sanitaria, en el MINSA aún falta generar las condiciones mínimas necesarias para asegurar la factibilidad y la sostenibilidad de los procesos en curso. Hace falta tomar decisiones políticas que permitan contar con los recursos presupuestales mínimos necesarios y fundamentalmente con la dotación del equipo técnico requerido, tanto a nivel nacional como regional (este actualmente es mínimo: 1 o 2 personas que, al mismo tiempo, tienen otras responsabilidades); ello es imperativo más aun si tomamos en cuenta que el proceso demanda gran esfuerzo, persistencia, alineamiento institucional y dedicación. Cabe destacar el compromiso expreso de la nueva gestión con mejorar estos aspectos que limitan el desarrollo de los procesos en curso.
 - En algunas Regiones de Salud, particularmente en las que han contado con asistencia técnico-financiera de Proyectos o Consultores, hay un avance sostenido en la gestión de competencias. Cabe destacar que la Región Huánuco tiene avances en normalización de competencias y que Arequipa se ha involucrado en el proceso de normalización iniciado por el MINSA. En el resto de Regiones, hay un proceso inicial de abogacía, sensibilización y desarrollo de capacidades que requiere un impulso sostenido y un acompañamiento.
 - Es necesario que MINSA formalice e institucionalice los importantes avances que tiene, particularmente en el diseño y formulación de las Competencias Laborales Genéricas del Sector Salud, las Competencias Laborales Especificas para personal del 1.º Nivel de Atención, las Normas, Guías e instrumentos. Asimismo, no se ha certificado la Formación de Evaluadores de Competencias ni los Centros Evaluadores de Competencia.
- 

- Cabe señalar que el documento de trabajo denominado “Mapa de Competencias Laborales Genéricas del Sector Salud”, de especial trascendencia, amerita una relectura para ajustar su redacción, antes de formalizarlo y para armonizarlo con el CONEAU-Colegios Profesionales, en tanto hay voluntad expresa de gestionar su incorporación.
- En relación a los Mapas Funcionales del MINSA y el CONEAU-Colegios Profesionales, se evidencia las siguientes confluencias y aproximaciones:
 - Conceptual y metodológica en el diseño. Sin embargo, es necesario reiterar que el hecho de utilizar el enfoque funcional desde un campo profesional particular de inicio difiere en el abordaje del enfoque funcional desde una institución en la cual confluyen varias profesiones u ocupaciones en un equipo de salud, para brindar atención integral basada en la familia y en la comunidad; este, durante el proceso de identificación de competencias, irán delegando las que les corresponden a cada integrante del equipo, como es el caso del Ministerio de Salud.
 - Flexibilización del proceso técnico inicial, para hacerlo más ágil y factible, basado de las lecciones aprendidas y las experiencias nacionales e internacionales sobre el tema; así ya se ha incorporado la noción de niveles de desglose a partir del propósito principal y de contribuciones hasta llegar a la contribución individual o competencia específica.
 - Confluencia de determinados Colegios Profesionales en algunas Unidades de Competencias y Competencias Específicas del MF/MINSA.
 - Aproximación en el objeto de desempeño en 33 Unidades de Competencia del MF/MINSA, particularmente en algunas de las Competencias Específicas o Elementos de Competencia correspondientes.
- Existen asimismo similitudes entre el MINSA y el CONEAU/Colegios Profesionales en el desarrollo del proceso, en los siguientes puntos: - alcance: ambos son de alcance Nacional; - el carácter obligatorio de su aplicación.



- Se identifican también diferencias ostensibles en el proceso, entre ellas:
 - En el proceso de evaluación de las Competencias, pues el MINSa tiene previsto realizar la evaluación integral de las competencias en ambientes reales de trabajo, mientras que los Colegios Profesionales desarrollan una segunda fase de evaluación del desempeño bien diseñada pero que generalmente se efectúa en situaciones simuladas de ambientes de trabajo; aunque el Colegio Médico es la excepción, ya que también utiliza ambientes reales de trabajo en instituciones con las cuales tiene convenio.
 - En el costo del proceso: el MINSa no tiene previsto cobro alguno para el trabajador, mientras que los Colegios sí cobran al profesional (en diferentes escalas), a excepción del Colegio Médico que no requiere cobro alguno.
 - En relación a las funciones claves o principales contenidas en los MF, según áreas de desempeño: MINSa tiene un importante peso del 50% para el área preventivo-promocional y un 25% para las áreas de prestación y de gestión respectivamente. Mientras tanto, en los Colegios Profesionales están orientadas mayoritariamente a las 4 áreas de desempeño otorgadas por su Ley de creación: Prestación, con un peso mayoritario, destacando el CQFP y el CEP que tiene un 40%. Gestión, con un rango entre 25 a 40% (CQFP), excepto el CBP. Docencia, solo la tiene el COBP con un 16.66 %. Investigación es precisada por el CEP, COBP, CMP Y COP en un rango de 16.66% a 33.33%. No obstante, cabe destacar que el área preventivo-promocional, aparece con un peso de 67% en el CBP, 25% en el CMP, 20% en el CEP y en el COBP con 16%.
 - Existen 12 Unidades de Competencia (con sus EC o Competencias Específicas) del MF /MINSa que no han sido consideradas en los MF de los Colegios Profesionales.
 - Persiste el desafío de generar más oportunidades para compartir y para potenciar aprendizajes intra e interinstitucionales en este importante proceso social.
- 

PROPUESTAS DE ACCIÓN /HOJA DE RUTA

La magnitud de los desafíos en materia de Recursos Humanos en Salud que enfrenta nuestro país impone cambios fundamentales e intervenciones creativas, que requieren de un fuerte liderazgo de la autoridad sanitaria; en este caso de la Dirección General de Gestión del Desarrollo de Recursos Humanos/MINSA. En esta perspectiva, es imperativo apostar por la acumulación social de experiencias previas o en desarrollo, relacionadas con el proceso de Identificación, de Normalización, de Evaluación y de Certificación laboral en Salud, lo cual contribuye a la sostenibilidad y a la viabilidad de las intervenciones y de los cursos de acción futura. Por otro lado, considerando la complejidad del proceso y el contexto de la Descentralización, es necesario hacer la abogacía necesaria para colocar el tema en la agenda sanitaria de los Gobiernos Regionales. La apuesta es por una implementación progresiva y gradual, iniciándola en algunas Regiones priorizadas, a manera de Pilotos que seleccionarían un conjunto de Competencias específicas para el equipo básico, de acuerdo a su perfil Epidemiológico. Esto permitiría concentrar esfuerzos, acumular experiencias y avanzar asertivamente sobre la base de lecciones aprendidas, en un proceso de aproximaciones sucesivas.

En ese sentido, las propuestas de acción y de Hoja de Ruta que se presentan en este documento constituyen una primera aproximación que requiere una relectura de quienes vienen asumiendo la responsabilidad de gestionar recursos humanos en salud, particularmente de quienes lideran o vienen participando del proceso de Identificación, de Normalización, de Evaluación y de Certificación en Salud, tanto a nivel nacional como regional; todo ello con el propósito de consolidarla, consensuarla y afinar los cursos de acción, tiempos, recursos y su cronograma de desarrollo.

- **Decisión política explícita del MINSA**, para implementar la Gestión Recursos Humanos en Salud por Competencias, formalizándola con el dispositivo correspondiente.
- **Institucionalización**, el MINSA, en su condición de autoridad sanitaria, requiere formalizar e institucionalizar los procesos y los productos obtenidos mediante



un trabajo sostenido de construcción social de lo que finalmente constituye una política pública²³. En tal sentido, se señala algunos elementos, entre otros, a institucionalizar:

- Un equipo impulsor técnico-político, nacional, que promueva el proceso y haga la abogacía necesaria, liderado por la DGGDRH/MINSA.
- Un marco conceptual, fines, objetivos, metodología, estrategias y medios, como referentes nacionales
- Un Comité Técnico Nacional de Normalización de Competencias Laborales en Salud, responsable de conducir el proceso y su aplicación en el Sistema de Salud.
- Los documentos de trabajo técnico-normativos, producidos o en proceso
- Los documentos: "Competencias Laborales Genéricas del Sector Salud" y "Mapa Funcional Competencias Laborales Específicas para personal del 1.º Nivel Atención".
- Una línea programática presupuestal para el financiamiento del proceso de certificación laboral en el MINSA.

- **Armonización con CONEAU/Colegios Profesionales**, proceso que implica definir y desarrollar un marco táctico-operativo, con diferentes estrategias de intervención:

23 Székeli Miguel. "Midiendo el nivel de institucionalidad de las políticas sociales en AL". Junio 2006, Política institucional es aquella que cuenta con las siguientes características:

- Emanada de un acuerdo político y social de atender un problema específico.
- Establece objetivos, metas claras, y cuenta con instrumentos para evaluar su consecución.
- Establece delimitación clara de obligaciones de los actores relevantes
- Cuenta con la definición de normas y reglas

Estas cuatro características garantizan de alguna manera que la política cuente con tres atribuciones altamente deseables, y complementarias entre sí: continuidad, eficiencia y eficacia que, aunado a procedimientos de evaluación de las acciones, provee los elementos para el mejoramiento continuo de sus instrumentos, y para la rendición de cuentas a la ciudadanía acerca del grado de cumplimiento de los objetivos planteados

- Trabajar y gestionar ajustes del marco legal existente y otras normas complementarias que estén generando desarrollos no armónicos.
- Concordar ajustes en la Comisión Nacional de Normalización de Competencias en Salud/CONEAU, para otorgar un rol vinculante a los representantes de la Autoridad Sanitaria.
- Revisión y ajuste de la priorización de competencias establecidas por los Colegios Profesionales autorizados como instituciones certificadoras, así como de las normas de competencias establecidas. Concordar la incorporación de CL Genéricas y del conjunto de CL Específicas para el personal del 1.º Nivel de Atención, correspondientes en los MF de los Colegios Profesionales.
- Trabajar y concordar estrategias de evaluación de competencias en situaciones reales de trabajo.
- Certificar al personal profesional del MINSA como evaluadores de competencias y trabajar su incorporación en el proceso de certificación profesional de los Colegios Profesionales
- Generar estándares mínimos para acreditar Unidades o Centros de Evaluación de Competencias de establecimientos y servicios de salud/ MINSA, que brinden soporte al proceso de certificación Laboral y Profesional, considerando las experiencias de las Regiones de Salud, del Programa de Apoyo a la Reforma - PAR Salud (trabaja con Centros de Desarrollo de Competencias) y de la Comisión Nacional de Residentado Médico CONAREME.
- Analizar y consensuar componentes de Auditoría de los procesos de certificación del CONEAU – Colegios Profesionales.
- Incorporar a personal profesional del MINSA en la auditoría de procesos de certificación que viene desarrollando el CONEAU – Colegios Profesionales.



- Estudiar mecanismos de convalidación de la certificación profesional de las entidades certificadoras en la evaluación del desempeño laboral en salud.
- En el marco de los dispositivos vigentes, estudiar mecanismos para establecer la certificación periódica como requisito de contratación de nuevo personal del primer nivel de atención
- Estudiar mecanismos de incentivos a los Recursos Humanos en Salud, certificados periódicamente, como parte de la evaluación de desempeño laboral y en perspectiva de la carrera sanitaria.
- Intercambio de experiencias entre el MINSA y el CONEAU, para el desarrollo armónico, técnico-normativo de la certificación laboral en salud y para la certificación de los profesionales de salud.

Resultados esperados (intermedios)

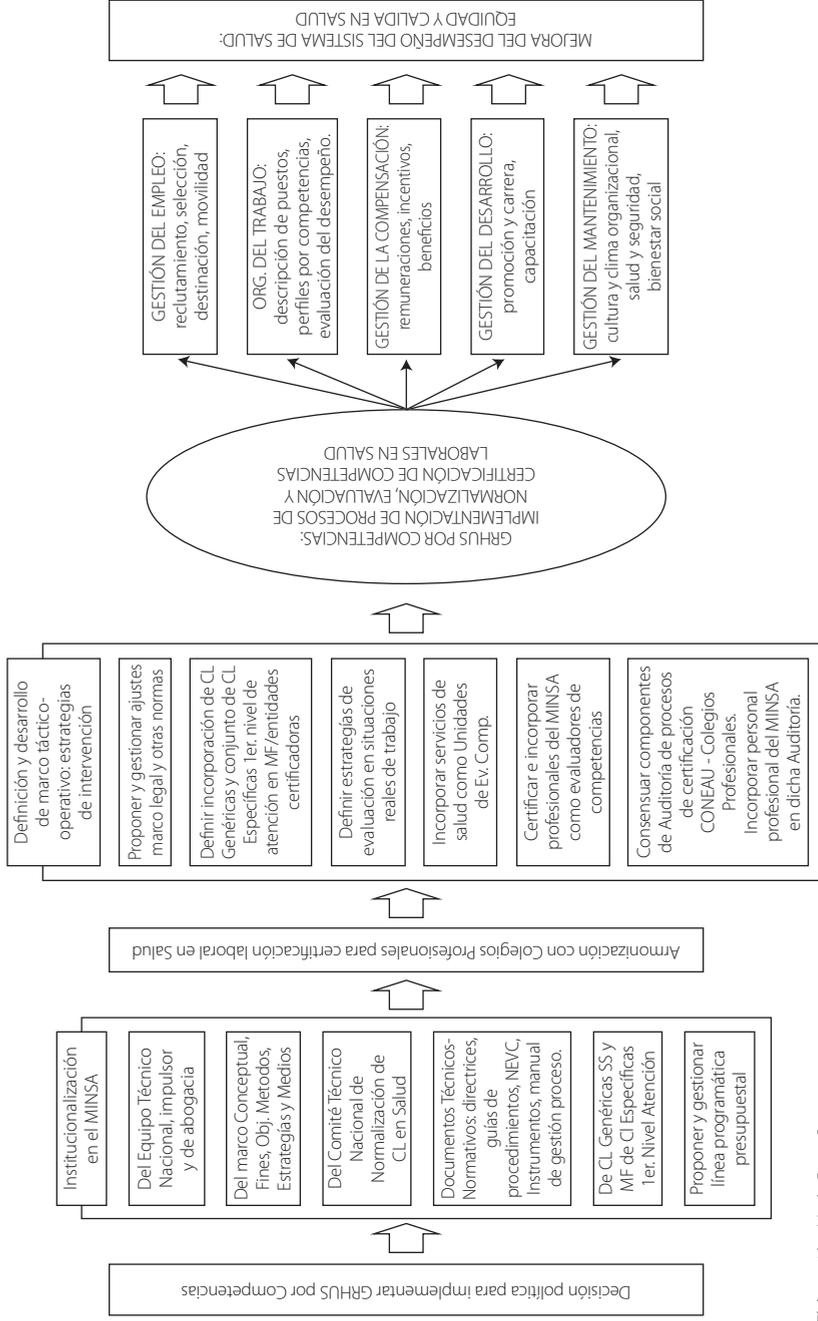
GRHUS por competencias: implementación de proceso de normalización, de evaluación y de certificación de competencias laborales en salud:

- Lograr, en el corto y mediano plazo, su aplicación sistemática en los diferentes procesos de la Gestión de RHUS, como herramienta para alinear el desempeño individual con el desempeño de los servicios de salud, contribuyendo al cumplimiento de la visión y de la misión institucional.

Resultado final: MEJORA DEL DESEMPEÑO DEL SISTEMA DE SALUD: EQUIDAD Y CALIDAD EN SALUD



Gráfico N° 2: HOJA DE RUTA



Elaboración: María Casas S.
Nov. 2011

BIBLIOGRAFÍA

CONEAU/DEC. Seminario Ruth. (2011a). Ppt. "Situación actual de la Certificación Profesional en el Perú". Octubre 2011

OPS- OMS. VII Reunión Regional de los Observatorios de RR. HH. de la región de las Américas. "Desafíos de la Década de RRHH 2006 – 2015". Toronto / Canadá. Noviembre 2005, plataforma común del Llamado a la Acción para una Década de Recursos Humanos de la Salud.

132

CONGRESO INTERNACIONAL "CALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EL PERÚ" - LIBRO DE MEMORIAS

Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud OPS/OMS. 27 Conferencia Sanitaria Panamericana: Metas Regionales en Materia de Recursos Humanos para la Salud, 2007-2015; Washington D C Julio 2007. Resolución CSP27/10

OPS-OMS/ORAS CONHU. Abril 2008. Plan Andino Recursos Humanos. OMS. Declaración de Kampala y prioridades para la acción internacional. Marzo 2008

Arroyo Juan: Los recursos Humanos en salud en Perú al 2010. Informe País al Taller de San Salvador; Mayo 2010: PP. 9-11.

Resolución Ministerial N° 464-2011/MINSA: Documento Técnico MAIS basado en Familia y Comunidad

CONEAU-DEC. Mapas Funcionales de Colegios Profesionales autorizados como Entidades Certificadoras. Agosto 2011

CNS-CONADASI. Sub Comisión "Competencias Laborales para los profesionales de la salud y Articulación CONADASI -Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) Actas N° 001 a N° 08. Enero a Julio 2011

CONEAU-DEC. Guía de procedimientos para la autorización de Entidades Certificadoras y Certificación Profesional. 2.a Vs. Abril 2011



CONEAU. (2011b). Reglamento Comisión Nacional de Normalización de Competencias Profesionales en Salud. Agosto, 2011

MINSA. Guía técnica de identificación, normalización y elaboración de instrumentos de competencias laborales 2010.

MINSA. "Sistema de monitoreo y evaluación de la Descentralización en Salud: MED. (Volumen 1) ejercicio de las funciones descentralizadas en salud en el ámbito regional" Lima, 2010.

Resolución Ministerial Nº 672-2009/MINSA. Aprueba la Directiva Administrativa "Supervisión integral a Direcciones Regionales de salud". 07 de octubre del 2009.

GERESA Arequipa. "1.a Reunión de trabajo de validación en campo del proceso de evaluación de competencias laborales en establecimientos de salud del primer nivel. Acta de acuerdos y compromisos". Arequipa, 17 de diciembre del 2010.

Carrasco Irma, Núñez Manuel. Ppt. "La gestión de los recursos humanos por competencias". La experiencia del Ministerio de Salud". En: "CONEAU. Seminario internacional; certificación internacional por competencias (09-10 noviembre del 2009)". Lima, abril del 2010.

CONEAU - MINSA - ANR - CDCP. Documento de trabajo: "Aportes para la armonización técnica, normativa y legal entre las instituciones formadoras, empleadoras y reguladoras, para la normalización, evaluación y certificación profesional en salud, basada en competencias. Lima Perú. Octubre 2010

MINSA/DGGDRH. Documento: "Sistematización de la experiencia de formulación de competencias laborales para el primer nivel de atención. 2009-2011". Junio 2011

MINSA. Mapa de competencias laborales para el Sector Salud. Documento Técnico. Lima. Enero 2010.



SINEACE. 2010. Resolución N° 005-2010-SINEACE/P. "Aprueba conformación de la Comisión Técnica de Certificación Profesional en Salud del Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad de la Educación Universitaria (CONEAU)". 29 de marzo del 2010.

MINSA. DGGDRH. (2011). Dirección de Gestión del Trabajo en Salud. Serie Documentos Técnicos Normativos de Recursos Humanos en Salud 2. Competencias Laborales para la mejora del desempeño de los Recursos Humanos en Salud: "Competencias Laborales Genéricas del Sector Salud" y Competencias Laborales Específicas para personal del Primer Nivel de Atención. Julio 2011

SERVIR "Directiva que regula el desempeño de las personas al servicio del Estado". Directiva N° 001-2010 SERVIR/GDCR. Lima, 2010.

Decreto Supremo N° 009-2010-PCM. Reglamento del DL N° 1025

CONOCER. "Guía Técnica para el desarrollo del estándar de competencia". Gobierno Federal, Dirección General Adjunta de Normalización. México, 05 abril del 2010.

SINEASE- CONEAU. Compendio Técnico Normativo: "Criterios y estándares para la Certificación Profesional en el Perú. Lima, Perú. Diciembre 2009

USAID/Iniciativa de Políticas en Salud. "Mejorando las Competencias Laborales en el ámbito local: Microredes Acomayo, Amarilis y Margos – DIRESA Huánuco. Sistematización de la experiencia". Lima, octubre del 2009.

USAID/Iniciativa de Políticas en Salud. "Desarrollo de Recursos Humanos en Salud. Sistema de desarrollo de competencias". Lima, Agosto 2009.

OIT. "Modulo 2. Los procesos de identificación y análisis de competencias en el marco de un modelo de Gestión de Recursos Humanos por Competencias en la organización". Montevideo, 2009.



RM 589-2007/ MINSA Plan Nacional Concertado de Salud". Julio 2007.

Decreto Supremo N° 018-2007-ED. Reglamento de la Ley del Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). Julio 2007.

Leibowicz Julieta y Billorou Nina. "Aplicaciones en el marco de la Gestión de RRHH por Competencias". OIT/CINTERFOR. Ppt. Turín, 2006

MINSA. "Lineamientos de Políticas Nacional para el Desarrollo de los Recursos Humanos en Salud". RM N° 1007- 2005 / MINSA. 30 de diciembre del 2005.

Rebaza Henry. "Metodología para la formulación de Perfiles de Competencias para trabajadores del Primer Nivel de Atención". Serie Bibliográfica de Recursos Humanos en Salud. MINSA. Instituto de Desarrollo de Recursos Humanos. Lima, 2005.

USAID/Pathfinder International. "El proceso de identificación y normalización de competencias laborales en salud (Huánuco, Junín y Pasco)". En: "Proyecto Mejorando la Salud de los Peruanos. Lecciones aprendidas y retos". Lima, 2007.

Leibowicz Julieta y Billorou Nina. Ppt. "Aplicaciones en el marco de la gestión de RH por competencias". OIT/CINTERFOR. Turín, 2006

Vargas Zúñiga, F. "40 preguntas sobre Competencia Laboral". OIT/CINTERFOR, Montevideo, 2004.

Vargas Zúñiga, F., F. Casanova, y L. Montanaro. (2001). El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Montevideo: CINTERFOR. < http://www.ilo.org/public/english/anniversary/90th/download/events/cinterfor/manual_cl.pdf>

www.bvsde.paho.org/documentosdigitales/bvsde/texcom/sct/051126.pdf



HACIA UNA NUEVA FORMULACIÓN DE EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO EN LAS NORMAS DE COMPETENCIA: UN APORTE PARA LA MEJORA DEL PROCESO DE NORMALIZACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Dr. Víctor Carrasco Cortez
Director de Evaluación y Certificación
Educación Superior Universitaria - SINEACE

INTRODUCCIÓN

La Organización Internacional del Trabajo define "Norma de Competencia" como el

...conjunto padronizado de elementos de competencia, resultante de la negociación entre las diversas partes involucradas en la definición funcional y reglamentación de las condiciones de trabajo de una ocupación o profesión. Describe los conocimientos, las habilidades y operaciones que un individuo debe ser capaz de desempeñar y aplicar en distintas situaciones de trabajo. Las normas están asociadas a atributos generales que facilitan el desempeño, atributos específicos para tratar situaciones posibles y comportamiento y conocimientos relacionados con las tareas. Existen normas de reconocimiento nacional, regionales, mínimas, comprensivas, uniformes y auto-reguladas. Las normas de carácter nacional son más igualitarias y sirven para evitar la separación y posibilitar la transitabilidad. Las



normas mínimas permiten una preparación inicial, facilitando la transición de la escuela al mercado o a la movilidad de trabajadores. (OIT: 15).

Igualmente define la normalización como un *“procedimiento destinado a la padronización de un conjunto de elementos de competencia, resultante de estudios y de la negociación entre las partes interesadas en la definición funcional de una ocupación y en la reglamentación de sus condiciones de trabajo, proceso por el cual se institucionaliza una norma o estándar”* (OIT: 16).

Iriugoin y Vargas señalan que

Una norma de competencia es la especificación de una capacidad laboral que incluye por lo menos:

- *La descripción del logro laboral*
- *Los criterios para juzgar la calidad de dicho logro*
- *Las evidencias de que el desempeño se logró*
- *Los conocimientos aplicados y*
- *El ámbito en el cual se llevó a cabo*

La especificación señalada es asumida por un determinado colectivo que incluye a trabajadores, a empleadores, a instituciones educativas y, en caso de los sistemas nacionales normalizados, al sector Gobierno. (2002: 119)

Según Fernando Vargas, la norma de competencia laboral, *“define un desempeño competente contra el cual es factible comparar el desempeño observado de un trabajador [...] Es una clara referencia para juzgar la posesión o no de la competencia laboral”* (2004: 65).

El sentido de la normalización, de acuerdo con la misma fuente, es reconocer la aplicabilidad de una determinada competencia para una generalidad de casos, en diversos ambientes laborales. Normalizar no es homogenizar ni uniformizar; es identificar algunos elementos comunes característicos y tratar como común lo común y como diferente lo diferente.

El Instituto Salvadoreño de Formación Profesional define la Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL) como



la expresión de las especificaciones que sirven de patrón de referencia para el desempeño de una función productiva, considerando las posibles situaciones de contingencia en el puesto de trabajo. Resume las prácticas exitosas de los expertos trabajadores. Se integra por un conjunto de conocimientos, de habilidades y de actitudes que son aplicados al desempeño de una función y que, al ser verificados en las situaciones de trabajo, permiten determinar si la persona ha alcanzado el tipo, el nivel y la calidad de desempeño esperado por el sector productivo. En este sentido, una NTCL describe lo siguiente:

- *Lo que una persona es capaz de hacer;*
- *La forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho;*
- *Las condiciones en que el individuo debe mostrar su actitud. (2005:15)*

La experiencia peruana adoptó el esquema de normas de competencia del SENA– Colombia, que define la norma de competencia laboral como un *“estándar reconocido por trabajadores y por empresarios, que describe los resultados que un trabajador debe lograr en el desempeño de una función laboral, los contextos donde ocurre ese desempeño, los conocimientos que debe aplicar y las evidencias que puede presentar para demostrar su competencia”*. (Zúñiga. 2003: 5).

En las directrices correspondientes de lo que fue CONEAU, se señala que éstas describen lo que la literatura y las experiencias internacionales aportan a estos procesos, y las adaptaciones que para el caso particular de las profesiones de educación de nivel superior universitario se han dispuesto para el Perú; se entiende que estas adaptaciones son susceptibles de ser mejoradas o reformuladas según la experiencia y la práctica sistematizadas por los propios ejecutores de los procesos, así como por la experiencia internacional.

Se define normalización como el *“proceso de elaboración de la norma de competencia, que consiste en describir lo que un profesional es capaz de hacer, la forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho, las condiciones en las que debe demostrar la competencia y los tipos de evidencias necesarias y suficientes para asegurar que lo que hizo se realiza de manera consistente con base en un conocimiento efectivo”*.



Asimismo se señala que

las Normas de Competencia (NC) son la expresión estandarizada de una descripción de competencias profesionales (laborales) identificadas previamente. Es importante considerar la norma de competencia en su acepción de estándar, de patrón de comparación, más que de instrumento jurídico de obligatorio cumplimiento. La NC está conformada por los conocimientos y comprensión, habilidades, destrezas y actitudes, que se identificaron en la etapa de análisis funcional, para un desempeño competente en una determinada función productiva. En este sentido, es un instrumento que permite la identificación de la competencia profesional (laboral) requerida en una cierta función productiva.

El contenido de las normas, a partir de la experiencia de normalización desarrollada para cumplir con los requisitos de autorización de entidades certificadoras, generó algunos debates aún vigentes; por lo que se considera importante proponer cambios en el componente "evidencias requeridas" de las normas de competencia profesional dentro del enfoque funcional.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Proponer modificaciones en las evidencias requeridas del esquema de norma de competencia, a ser considerada en la mejora del proceso de normalización.

METODOLOGÍA

Revisión y análisis documental

Desarrollada en dos fases: fase de búsqueda y fase de lectura y análisis. La búsqueda se centró en los principales referentes internacionales en normalización de competencias y de lo que fue CONEAU. Así se copiaron documentos de SENA de Colombia, de CONOCER de México, de CINTERFOR – OIT y de INSAFOP de El Salvador.



Construcción de propuesta

- Se identificaron los problemas que se espera resolver con la propuesta.
- Se analizaron las ventajas de la propuesta expresada en los fundamentos de la propuesta.
- Se sintetizaron los cambios en las evidencias de desempeño.

RESULTADOS

Diferencia en componente normativo evidencias de desempeño

El esquema de norma actual, utilizado por ESU-SINEACE (anteriormente CONEAU) y por el esquema propuesto (con sus respectivos componentes normativos) se detalla en la Tabla N° 1:

Tabla N° 1

Comparación esquema de normas de competencia actual (ESU-SINEACE) y propuesta

Elementos comunes	
<ul style="list-style-type: none">• Codificación de la norma de competencia• Título (denominación) de la norma de competencia• Elemento de competencia y codificación• Criterios de desempeño• Rango (campo) de aplicación	
Esquema actual de evidencias	Esquema propuesto de evidencias
<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento y comprensión esenciales• Evidencias requeridas:<ul style="list-style-type: none">○ Conocimientos○ Desempeño○ Producto	<ul style="list-style-type: none">• Evidencias de desempeño:<ul style="list-style-type: none">○ Del hacer○ De producto○ De actitud○ Del saber

Propuesta en componente normativo de Evidencias de desempeño

“Evidencia” se define en el Diccionario de la RAE como: “la certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar”, y como: “Prueba determinante en un proceso”.

Desempeño se define como: *“las capacidades, habilidades, necesidades y cualidades, entre otros, que interactúan con la naturaleza del trabajo y de la organización para producir comportamientos que afectan los resultados”* (Milkovich y Boudreau. 1994: 183).

Las evidencias de desempeño, como señala Organización Internacional del Trabajo, son

descripciones sobre las variables, condiciones o informaciones que permiten deducir si un desempeño fue efectivamente alcanzado y que si se utiliza el conocimiento necesario. La evidencia confirma o prueba que la veracidad de la actuación profesional descrita en el padrón o norma fue realizada o atendió el criterio de desempeño. Las evidencias pueden ser directas o indirectas. Las primeras indican la razón del desempeño real y se originan directamente del ejercicio profesional. Las indirectas dan informaciones adicionales sobre el desempeño. Pueden ser referencias, fotografías, premios o reconocimientos obtenidos, cartas de presentación, registro de actividades y otros indicadores de desempeño real. (OIT: 13)

Se requieren evidencias de desempeño para emitir juicios de valor sobre el logro de las competencias. Las evidencias de desempeño permiten evaluar de forma cuantitativa y cualitativa al profesional técnico a través de una o de más actividades en un entorno laboral.

a. Evidencias del hacer

Las comúnmente denominadas evidencias de desempeño deben ser denominadas *“evidencias del hacer, porque ello les confiere mayor especificidad, ya que en el desempeño están tanto el hacer, como el ser y el conocer...”* (Ruiz. 2008: 5).

Así entendidas, las evidencias del hacer tratan de obtener información sobre la capacidad de un profesional técnico para aplicar técnicas y procedimientos que permitan obtener resultados con calidad y con seguridad.



b. Evidencias de producto

Las evidencias de producto se refieren a los resultados identificables y tangibles que se usan para demostrar que una actividad fue realizada.

Dependiendo de la actividad, puede ser un plan o proyecto, documentos tipo informe o reporte, formatos llenados, registros, bases de datos, gráficos, planos, entre otros.

c. Evidencias de actitud

Las evidencias de actitud se refieren a los patrones de comportamiento o de conducta, en base a los imperativos éticos de la profesión técnica, que incluyen, entre otros, disciplina, cooperación, iniciativa, compromiso, responsabilidad, interés y creatividad.

d. Evidencias del saber

Generalmente se usa la denominación de "evidencias de conocimiento", pero el saber es más abarcador que el conocimiento, ya que insta a que se tengan en cuenta las habilidades cognoscitivas y de metacognición; es decir, habilidades implicadas con las destrezas intelectuales y con las estrategias de autogobierno a las que alude Gagné.

La evidencia del saber es complementaria y no alternativa a la evidencia del hacer. Se utiliza para abordar los aspectos teóricos y conceptuales que fundamentan el desempeño profesional.

CONCLUSIONES

- La estructura actual de norma de competencia, en la práctica, duplica innecesariamente "conocimientos y comprensión esenciales" con evidencias de conocimiento.



- La estructura actual de norma de competencia reduce las evidencias del desempeño a las evidencias del hacer, cuando en el desempeño están tanto el hacer como el ser y el conocer.
- La estructura actual de norma de competencia no considera, a pesar de su importancia, las evidencias de actitud.
- La denominación de “evidencias de conocimiento” es restrictiva; por ello, es mejor usar “evidencias del saber”, ya que éste es más abarcador que el conocimiento, pues requiere que se tengan en cuenta las habilidades cognoscitivas y de metacognición.

RECOMENDACIONES

- Retomar el debate sobre la estructura de las normas de competencia, considerando la siguiente propuesta:

Propuesta de Estructura de Norma de Competencia Profesional

CÓDIGO DE LA NORMA DE COMPETENCIA	
DENOMINACIÓN DE LA NORMA DE COMPETENCIA	
CRITERIOS DE DESEMPEÑO:	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO: Evidencias del hacer: Evidencias de producto: Evidencias de actitud: Evidencias del saber:
CAMPO DE APLICACIÓN:	



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Organización Internacional del Trabajo (OIT). Certificación de competencias profesionales. Glosario de términos técnicos. http://www.oei.es/etp/certificacion_competencias_profesionales_glosario.pdf. Fecha de acceso: 26.08.14.

Irigoín, María, y Fernando Vargas. Competencia Laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el Sector Salud. Montevideo: CINTERFOR 2002. http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_ops.pdf. Fecha de acceso: 27.08.14.

Vargas, Fernando. (2004). 40 preguntas sobre competencia laboral. Montevideo: CINTEFOR.

Instituto Salvadoreño de Formación Profesional. La Evaluación basada en Normas Técnicas de Competencia Laboral. El Salvador, agosto 2005.

Zúñiga, L. Metodología para la elaboración de Normas de Competencia Laboral. SENA – Colombia, 2003. http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277164_sena.pdf. Fecha de acceso: 27.08.14.

CONEAU - Dirección de Evaluación y Certificación (2012). *“Directrices para la identificación y normalización de competencias con fines de certificación profesional”*. En: *Compendio técnico normativo: criterios y estándares para la certificación profesional en el Perú*. Lima: CONEAU. pp. 84--110.

Milkovich, G. y Boudreau, J. Dirección y Administración de Recursos Humanos. Un enfoque estratégico. 1994. Mac Graw Hill Higher Education.

Ruiz Iglesias, Magaly. (2008). La evaluación de competencias. Castilla. <<http://docentes.unibe.edu.do/wp-content/uploads/2014/10/La-evaluacion-de-competencias.pdf>>

Organización Internacional del Trabajo. Certificación de competencias profesionales. Glosario de términos técnicos. http://www.oei.es/etp/certificacion_competencias_profesionales_glosario.pdf. Fecha de acceso: 26.08.14.

Vargas, F; Irigoín, M. Competencia Laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el Sector Salud. Montevideo: CINTERFOR 2002. http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/man_ops.pdf. Fecha de acceso: 27.08.14.

Instituto Salvadoreño de Formación Profesional – INSAFORP. La Evaluación basada en Normas Técnicas de Competencia Laboral. El Salvador, agosto 2005.

Zúñiga, Luis Enrique. Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral. SENA – Colombia, 2003. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277164_sena.pdf. Fecha de acceso: 27.08.14.

CONEAU - Dirección de Evaluación y Certificación. Directrices para la identificación y normalización de competencias con fines de certificación profesional. Lima, agosto 2011.

Milkovich, G. y Boudreau, J. Dirección y Administración de Recursos Humanos. Un enfoque estratégico. 1994. Mac Graw Hill Higher Education.

Ruiz, M. Junio 2008. http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES_Verano2011/curriculum_universitario/LA_EVALUACION_DE_COMPETENCIAS.pdf



ANTECEDENTES LABORALES Y NORMAS DE COMPETENCIA DE OBSTETRAS CERTIFICADAS, EN EL COLEGIO DE OBSTETRAS DEL PERÚ. AÑOS 2012-2014

Sandra Fernández Macedo

RESUMEN

La investigación se desarrolló en el Colegio de Obstetras del Perú, tomando como insumo el portafolio de evidencias de obstetras certificadas los años 2012-2014.

Los objetivos fueron: Relacionar antecedentes laborales con las Normas de Competencia, identificar características laborales de obstetras por año de certificación y relacionar el portafolio de evidencias previas con las Normas de Competencia certificadas.

El enfoque utilizado fue el cuantitativo de tipo descriptivo correlacional, tomando como variables los antecedentes laborales y las normas de competencia. La muestra estuvo constituida por el total de la población: 143 obstetras certificadas, provenientes de diferentes Consejos Regionales. El instrumento utilizado fue una ficha de observación, que contenía las variables en estudio. Se consolidaron los datos en el paquete estadístico SPSS v21; luego se construyeron cuadros de doble entrada y se calcularon las correlaciones con el estadístico R de Pearson.

Se llegó a la conclusión de que existe relación positiva alta entre los antecedentes laborales y las Normas de Competencia profesionales de las obstetras certificadas, los años de ejercicio profesional entre 21 y 30 años, las Universidades de procedencia

públicas, la Universidad de egreso (UNMSM), el lugar de trabajo (Ministerio de Salud, en especial, Hospitales y la Región Centro); estas fueron algunas características laborales importantes en obstetras certificadas los años 2012-2014. Además se encontró relación positiva alta entre el portafolio de evidencias previas, que en su mayoría aportó menos del 5%, y la norma opcional más certificada fue la de Planificación Familiar.

Palabras Clave: Certificación, Obstetras, Normas de Competencia.

INTRODUCCIÓN

Existen diversas razones para evaluar las competencias profesionales, que van desde la calidad y la seguridad, hasta el compromiso ético y deontológico que caracteriza a los profesionales (Viaña, 2010). La competencia de los individuos se deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimiento, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales (Gonczi, 1984). La evaluación de competencias laborales, como herramienta de la certificación, es el proceso por medio del cual se recopilan suficientes evidencias sobre el desempeño de un individuo, conforme a las especificaciones establecidas en una Norma Técnica de Competencia Laboral, para determinar si el individuo es competente o todavía no lo es en el desempeño de determinada función laboral (FOIL, 2009). El profesional debe presentar evidencias previas que son las evidencias de conocimientos, de habilidades y de destrezas relacionadas con las normas de competencia laboral propias del programa de formación, adquiridas a lo largo de la vida y que el aprendiz aporta al inicio del proceso formativo (SENA, 2003).

El Colegio de Obstetras del Perú, cumpliendo con la vigilancia del buen ejercicio profesional a través del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional de Obstetricia (SINADEPRO), y luego de pasar por una rigurosa evaluación para convertirse en entidad certificadora, inicia la evaluación de competencias profesionales en cinco normas priorizadas dentro del mapa funcional del obstetra. Se establecen dos normas obligatorias y tres opcionales; de esta manera, se fortalece el desempeño profesional del Obstetra en el campo laboral en todos los niveles de atención y se contribuye al desarrollo de nuevas competencias derivadas de las necesidades de



la población y de los cambios que imponen las reformas, logrando la certificación de 143 agremiadas hasta agosto del año 2014 (COP, 2012).

Los objetivos de este estudio fueron relacionar antecedentes laborales con las Normas de Competencia, identificar características laborales de obstetras por año de certificación y relacionar el portafolio de evidencias previas con las Normas de Competencia certificadas.

METODOLOGÍA

148

CONGRESO INTERNACIONAL "CALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EL PERÚ" - LIBRO DE MEMORIAS

El diseño utilizado para la investigación fue el no experimental de tipo descriptivo, correlacional. Se tomó como muestra al total de la población: 143 obstetras certificadas durante los años 2012 y 2014, provenientes de diferentes Consejos Regionales del Perú. El tipo de muestreo fue incidental. El enfoque empleado fue el cuantitativo. Las variables en estudio fueron los antecedentes laborales y las normas de competencia del obstetra, como variables uno y dos. Para consolidar la información se utilizó el paquete estadístico SPSS v.21. y para establecer las correlaciones se utilizó el estadístico R de Pearson.

RESULTADOS

TABLA 1. Años de ejercicio profesional, según Normas de Competencia certificadas

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS				
		2.3 - 3.1 - 1.1	2.3 - 3.1 - 2.4	2.3 - 3.1 - 4.1	Total	
AÑOS DE EJERCICIO PROFESIONAL	5 - 10 AÑOS	Recuento % del total	0 0,0 %	14 9,8 %	0 0,0 %	14 9,8 %
	11 - 20 AÑOS	Recuento % del total	2 1,4 %	52 36,4 %	2 1,4 %	56 39,2 %
	21 - 30 AÑOS	Recuento % del total	4 2,8 %	51 35,7 %	7 4,9 %	62 43,4 %
	> 31 AÑOS	Recuento % del total	0 0,0 %	5 3,5 %	6 4,2 %	11 7,7 %
Total		Recuento % del total	6 4,2 %	122 85,3 %	15 10,5 %	143 100,0 %

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADEPRO 2014.

CORRELACIONES

		AÑOS DE EJERCICIO PROFESIONAL	NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS
AÑOS DE EJERCICIO PROFESIONAL	Correlación de Pearson	1	.632
	Sig. (bilateral)		.002
	N	143	143
NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	Correlación de Pearson	.631	1
	Sig. (bilateral)	.002	
	N	143	143

En la tabla 1, se observa que el 43.4% de las obstetras certificadas tiene entre 21 a 30 años de ejercicio profesional; el 39.2%, de 11 a 20 años; el 9.8%, menos de 10 años; y el 7.7%, más de 31 años.

De acuerdo a las Normas de competencia certificadas, se encuentra que el 85.3% se certificaron, además de las normas obligatorias, en la norma de Planificación Familiar, el 10.5% en la norma de Gestión y el 4.2% en la norma de Promoción.

Calculando la correlación entre las normas de competencia certificadas y los años de ejercicio profesional, se observa un alto nivel de significancia entre las dos variables (.002), estableciendo una correlación positiva alta (.631).

TABLA 2. Tiempo de egresado, según Normas de Competencia certificadas

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS			
		2.3 - 3.1 - 1.1	2.3 - 3.1 - 2.4	2.3 - 3.1 - 4.1	Total
TIEMPO DE EGRESADO	< 10 AÑOS	0	14	0	14
		Recuento % del total	0,0 % 9,8 %	0,0 % 9,8 %	9,8 %
	10 - 20 AÑOS	1	49	2	52
		Recuento % del total	0,7 % 34,3 %	1,4 % 34,3 %	36,4 %
	20 - 30	5	53	7	65
		Recuento % del total	3,5 % 37,1 %	4,9 % 37,1 %	45,5 %
	> 30 AÑOS	0	6	6	12
		Recuento % del total	0,0 % 4,2 %	4,2 % 4,2 %	8,4 %
	Total	6	122	15	143
		Recuento % del total	4,2 % 85,3 %	10,5 % 10,5 %	100,0 %

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADEPRO 2014.



CORRELACIONES

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	TIEMPO DE EGRESADO
NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	Correlación de Pearson	1	.719
	Sig. (bilateral)		.009
	N	143	143
TIEMPO DE EGRESADO	Correlación de Pearson	.719	1
	Sig. (bilateral)	.009	
	N	143	143

En la tabla 2, se observa que el 45.5% de las obstetras certificadas han egresado de alguna universidad hace 20-30 años; el 36.4%, hace 10-20 años; el 9.8% tienen menos de 10 años de egreso; y el 8.4% egresaron hace más de 30 años.

Calculando la correlación entre las normas de competencia certificadas y el tiempo de egresado, se observa un alto nivel de significancia entre las dos variables (.009), estableciendo una correlación positiva alta (.719).

TABLA 3. Universidades de procedencia, según año de certificación de obstetras certificadas.

		AÑO DE CERTIFICACIÓN			
			2012	2014	Total
UNIVERSIDADES DE PROCEDENCIA DE LAS OBSTETRAS CERTIFICADAS	PRIVADAS	Recuento % del total	35 24,5 %	26 18,2 %	61 42,7 %
	PÚBLICAS	Recuento % del total	47 32,9 %	35 24,5 %	82 57,3 %
Total		Recuento % del total	82 57,3 %	61 42,7 %	143 100,0 %

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADEPRO 2014.

En la tabla 3, se observa que el 57.3% de las obstetras certificadas procede de universidades públicas y el 42.7%, de universidades privadas.

En el año 2012 y 2014, se tuvo mayor certificación de obstetras egresadas de las universidades públicas, con 32.9% y 24.5% respectivamente.

TABLA 4. Universidades de egreso, según año de certificación de obstetras certificadas

		AÑO DE CERTIFICACIÓN			
		2012	2014	Total	
UNIVERSIDAD DE EGRESO	UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZAN	Recuento % del total	3 2,1 %	3 2,1 %	6 4,2 %
	OTRAS UNIVERSIDADES	Recuento % del total	10 7,0 %	9 6,3 %	19 13,3 %
	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS	Recuento % del total	25 17,5 %	23 16,1 %	48 33,6 %
	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES	Recuento % del total	26 18,2 %	13 9,1 %	39 27,3 %
	UNIVERSIDAD SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA	Recuento % del total	9 6,3 %	0 0,0 %	9 6,3 %
	UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ	Recuento % del total	3 2,1 %	0 0,0 %	3 2,1 %
	UNIVERSIDAD NORBERT WIENER	Recuento % del total	2 1,4 %	1 0,7 %	3 2,1 %
	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA	Recuento % del total	1 0,7 %	4 2,8 %	5 3,5 %
	UNIVERSIDAD ANTENOR ORREGO DE PIURA	Recuento % del total	3 2,1 %	2 1,4 %	5 3,5 %
	UNIVERSIDAD SAN MARTÍN DE TARAPOTO	Recuento % del total	0 0,0 %	6 4,2 %	6 4,2 %
	Total	Recuento % del total	82 57,3 %	61 42,7 %	143 100,0 %

En la tabla 4, se observa que el 33.6% de las obstetras certificadas son egresadas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; el 27.3%, de la Universidad de San Martín de Porres; el 13.3% son egresadas de otras universidades; el 6.3%, de la Universidad de Huamanga; y las otras son de menor incidencia.

Se aprecia también que el año 2012 y 2014, las universidades de egreso de las profesionales certificadas en su mayoría fueron de la Universidad Nacional de San Marcos y San Martín de Porres, con 17.5% y 18.2% respectivamente.



TABLA 5. Lugar de trabajo, según año de certificación de obstetras certificadas

		AÑO DE CERTIFICACIÓN			
		2012	2014	Total	
LUGAR DE TRABAJO	MINSA-CENTRO DE SALUD	Recuento % del total	15 10,5 %	4 2,8 %	19 13,3 %
	MINSA-PUESTO DE SALUD	Recuento % del total	4 2,8 %	0 0,0 %	4 2,8 %
	MINSA-HOSPITAL	Recuento % del total	57 39,9 %	31 21,7 %	88 61,5 %
	CLINICAS DE SALUD	Recuento % del total	0 0,0 %	25 17,5 %	25 17,5 %
	UNIVERSIDAD	Recuento % del total	4 2,8 %	0 0,0 %	4 2,8 %
	FAP	Recuento % del total	2 1,4 %	1 0,7 %	3 2,1 %
Total	Recuento % del total	82 57,3 %	61 42,7 %	143 100,0 %	

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADepro 2014.

En la tabla 5, se observa que el 61.5% de las obstetras certificadas tienen como lugar de trabajo el Ministerio de Salud en Hospitales; el 17.5% trabajan en clínicas privadas; el 13.3% trabajan en el Ministerio de Salud, Centros de Salud; y los otros lugares de trabajo en mínima incidencia son las universidades, la Fuerza Aérea del Perú y puestos de Salud.

Se aprecia que tanto en el año 2012 como el 2014, los lugares de trabajo con mayor certificación de profesionales fueron los Hospitales del Ministerio de Salud.

TABLA 6. Certificación por Regiones, según año de certificación

		AÑO DE CERTIFICACIÓN			
		2012	2014	Total	
CERTIFICACIÓN POR REGIONES	NORTE	Recuento % del total	2 1,4 %	10 7,0 %	12 8,4 %
	CENTRO	Recuento % del total	73 51,0 %	47 32,9 %	120 83,9 %
	SUR	Recuento % del total	7 4,9 %	4 2,8 %	11 7,7 %
Total	Recuento % del total	82 57,3 %	61 42,7 %	143 100,0 %	

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADepro 2014.

En la tabla 6, se observa que el 83.9% de las obstetras certificadas provienen de la región del Centro del Perú; el 8.4%, de la Región Norte; y el 7.7%, de la Región Sur. Se aprecia que tanto en el año 2012 como el 2014, la región más certificada fue la Región del Centro del Perú.

TABLA 7. Portafolio de evidencias previas para la Norma de Control Prenatal según Norma de Competencia certificada

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS				Total
		2.3 - 3.1 - 1.1	2.3 - 3.1 - 2.4	2.3 - 3.1 - 4.1		
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LA NORMA DE CONTROL PRENATAL	< 5 %	Recuento % del total	3 2,1 %	73 51,0 %	6 4,2 %	82 57,3 %
	5 - 10 %	Recuento % del total	2 1,4 %	38 26,6 %	4 2,8 %	44 30,8 %
	11 - 15 %	Recuento % del total	0 0,0 %	7 4,9 %	2 1,4 %	9 6,3 %
	15 - 20 %	Recuento % del total	1 0,7 %	4 2,8 %	3 2,1 %	8 5,6 %
Total		Recuento % del total	6 4,2 %	122 85,3 %	15 10,5 %	143 100,0 %

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADEPRO 2014.

CORRELACIONES

		CONTROL PRENATAL	NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS
CONTROL PRENATAL	Correlación de Pearson	1	.746
	Sig. (bilateral)		.003
	N	143	143
NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	Correlación de Pearson	.746	1
	Sig. (bilateral)	.003	
	N	143	143

En la tabla 7, se observa que en el 57.3% de las obstetras certificadas, el portafolio de evidencias en la Norma de control prenatal aportó menos del 5%; 30.8%, entre el 5-10%; 6.3%, entre 11-15%; y 5.6%, entre 15-20% respectivamente.

Se aprecia que la norma de competencia más certificada, aparte de las dos obligatorias, fue la de Planificación Familiar, seguida de la norma de gestión y promoción con 10.5% y 4.2%.



Calculando la correlación entre las normas de competencia certificadas y el portafolio de evidencias previas, para la norma de Control Prenatal, se observa un alto nivel de significancia entre las dos variables (.003), estableciendo una correlación positiva alta (.746).

TABLA 8. Portafolio de evidencias previas para la Norma de Atención de parto, según normas de competencia certificadas

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS				
			2.3 - 3.1 - 1.1	2.3 - 3.1 - 2.4	2.3 - 3.1 - 4.1	Total
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LA NORMA DE ATENCIÓN DE PARTO	< 5 %	Recuento % del total	5 3,5 %	94 65,7 %	9 6,3 %	108 75,5 %
	5 - 10 %	Recuento % del total	0 0,0 %	19 13,3 %	4 2,8 %	23 16,1 %
	11 - 15 %	Recuento % del total	0 0,0 %	7 4,9 %	1 0,7 %	8 5,6 %
	15 - 20 %	Recuento % del total	1 0,7 %	2 1,4 %	1 0,7 %	4 2,8 %
Total	Recuento % del total	6 4,2 %	122 85,3 %	15 10,5 %	143 100,0 %	

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADepro 2014.

CORRELACIONES

		ATENCIÓN DE PARTO	NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS
ATENCIÓN DE PARTO	Correlación de Pearson	1	.723
	Sig. (bilateral)		.051
	N	143	143
NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	Correlación de Pearson	.723	1
	Sig. (bilateral)	.051	
	N	143	143

En la tabla 8, se observa que en el 75.5% de las obstetras certificadas, el portafolio de evidencias en la Norma de atención de parto aportó menos del 5%; 16.1%, entre el 5-10%; 5.6%, entre 11-15%; y 2.8%, entre 15-20% respectivamente.

Se aprecia que la Norma de Competencia más certificada, aparte de las dos obligatorias, fue la de Planificación Familiar, con 85.3%, seguida de la Norma de Competencia de Gestión y 4.2% la de Promoción de la salud.

Calculando la correlación entre las normas de competencia certificadas y el portafolio de evidencias previas para la norma de Atención de Parto, se observa un alto nivel de significancia entre las dos variables (.051), estableciendo una correlación positiva alta (.723).

TABLA 9. Portafolio de evidencias previas para la Norma de Planificación Familiar, según Normas de Competencia Certificadas

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS				
		2.3 - 3.1 - 1.1	2.3 - 3.1 - 2.4	2.3 - 3.1 - 4.1	Total	
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LA NORMA DE PLANIFICACIÓN FAMILIAR	< 5 %	Recuento % del total	1 0,8 %	108 85,7 %	1 0,8 %	110 87,3 %
	5 - 10 %	Recuento % del total	0 0,0 %	11 8,7 %	1 0,8 %	12 9,5 %
	11 - 15 %	Recuento % del total	0 0,0 %	3 2,4 %	0 0,0 %	3 2,4 %
	15 - 20 %	Recuento % del total	0 0,0 %	0 0,0 %	1 0,8 %	1 0,8 %
Total	Recuento % del total	1 0,8 %	122 96,8 %	3 2,4 %	126 100,0 %	

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADEPRO 2014.

CORRELACIONES

		PLANIFICACIÓN FAMILIAR	NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS
PLANIFICACIÓN FAMILIAR	Correlación de Pearson	1	.339
	Sig. (bilateral)		.000
	N	126	126
NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	Correlación de Pearson	.339	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	126	143

En la tabla 9, se observa que en el 87.3% de las obstetras certificadas, el portafolio de evidencias en la Norma de Planificación familiar aportó menos del 5%; 9.5%, entre el 5-10%; 2.4%, entre 11-15%; y 8%, entre 15-20% respectivamente.

Se aprecia que la norma de competencia más certificada, aparte de las dos obligatorias, fue la de Planificación Familiar, con 96.8%, seguida de la norma de competencia de gestión y 2.4% y la de promoción con 0.8%.



Calculando la correlación entre las normas de competencia certificadas y el portafolio de evidencias previas para la norma de Planificación Familiar, se observa un alto nivel de significancia entre las dos variables (.000), estableciendo una correlación positiva baja (.339).

TABLA 10. Portafolio de evidencias previas para las Normas de Gestión y Promoción de la Salud, según Normas de Competencia certificadas

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS		Total	
		2.3 - 3.1 - 1.1	2.3 - 3.1 - 4.1		
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LAS NORMAS DE GESTIÓN Y PROMOCIÓN	< 5 %	Recuento % del total	3 17,6 %	5 29,4 %	8 47,1 %
	5 - 10 %	Recuento % del total	1 5,9 %	5 29,4 %	6 35,3 %
	11 - 15 %	Recuento % del total	1 5,9 %	1 5,9 %	2 11,8 %
	15 - 20 %	Recuento % del total	0 0,0 %	1 5,9 %	1 5,9 %
Total		Recuento % del total	5 29,4 %	12 70,6 %	17 100,0 %

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADepro 2014.

CORRELACIONES

		PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LAS NORMAS DE GESTIÓN Y PROMOCIÓN	NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LAS NORMAS DE GESTIÓN Y PROMOCIÓN	Correlación de Pearson	1	.345
	Sig. (bilateral)		.040
	N	17	17
NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	Correlación de Pearson	.345	1
	Sig. (bilateral)	.040	
	N	17	143

En la tabla 10, se observa que en el 47.1% de las obstetras certificadas, el portafolio de evidencias en las Normas de Gestión y promoción aportó menos del 5%; 35.3%, entre el 5-10%; 11.8%, entre 11-15%; y 5.9%, entre 15-20% respectivamente.

En cuanto a la Norma de competencia certificada de gestión, se obtuvo un 70.6% de certificación, seguida de la Norma de Promoción de la Salud con 29.4%.

Calculando la correlación entre las Normas de Competencia certificadas y el portafolio de evidencias previas para las Normas de Gestión y promoción, se observa un nivel de significancia medio entre las dos variables (.040), estableciendo una correlación positiva baja (.345).

DISCUSIÓN

Con la aprobación de la Ley del SINEACE 28740, que establece la mejora de la Calidad a través de la certificación obligatoria para los profesionales de la Salud y de los requisitos cumplidos por el Colegio de Obstetras del Perú para evaluar a sus agremiadas, se inicia la certificación de obstetras a partir de los cinco años de egreso de la universidad. En nuestro estudio, se encontró que las obstetras certificadas concentraron entre 11 y 30 años de ejercicio profesional. Muchas de ellas ya habían pasado por una certificación implementado por el Colegio Profesional; esto las motivó a someterse a evaluación, especialmente el año 2012. La particularidad que tuvieron estas obstetras certificadas fue que obtuvieron la certificación como evaluadoras de competencias profesionales sometiéndose al proceso para luego evaluar a sus pares a partir del año 2014.

El tiempo de egreso de las universidades también fue un punto resaltante, ya que a mayor tiempo de egreso ejerciendo la profesión existen mejores posibilidades de demostrar sus competencias por las habilidades adquiridas en el tiempo; de esta manera pueden pasar por el proceso en el campo laboral de las cinco normas elegidas para certificación dentro del mapa funcional del Obstetra, las cuales eligieron en forma voluntaria, 2 obligatorias y 1 de 3 opcionales.

En cuanto a las características importantes de las obstetras certificadas en estos dos años de certificación entre 2012 y 2014, la universidad de origen no fue un impedimento; incluso se evidencia en el estudio que un mayor número de obstetras certificadas egresaron de universidades públicas. Cabe señalar que varias de las obstetras que ejercen la docencia universitaria, además forman parte de los comités internos de acreditación.

La universidad con mayores egresadas certificadas fueron la Universidad Nacional de San Marcos y la Universidad Privada San Martín de Porres. Destaca la primera



por ser la pionera en egresar a la primera promoción de Obstetras en el Perú, sin desmerecer a las otras universidades mencionadas en el estudio que tuvieron un papel importante en estas dos etapas de certificación profesional.

Asimismo, el lugar de trabajo donde se ejerce el desempeño dentro de los cinco campos de acción, se centra en la parte asistencial del Ministerio de Salud, lugares donde las gestantes más necesitadas acuden a su control y a su posterior atención de parto, de preferencia en Hospitales, Centros y Puestos de Salud. Se evidencia también la presencia de clínicas privadas, fuerzas armadas, policiales y universidades que se suman a la tarea de mejorar la calidad y de demostrar a la sociedad que el profesional obstetra se encuentra capacitado para ejercer sus funciones con calidad; esto refuerza la acción en servicio del obstetra, comprometido con el desarrollo de la salud integral de la mujer, de la familia y de la comunidad.

Otro elemento encontrado en el estudio es que la mayoría de las profesionales certificadas de acuerdo a la región de origen, fueron del Centro del Perú, lugar donde es más accesible el Colegio de Obstetras, donde se realizaron las evaluaciones y que actualmente el proceso continúa en forma permanente, y concentra la mayor cantidad de universidades con Facultades y escuelas de obstetricia.

En cuanto al portafolio de evidencias para las normas elegidas, 2 obligatorias y 1 de las 3 opcionales, se evidenció solo un aporte concentrado entre menos del 5% y 10%; ello indica que aparte de las capacitaciones recibidas, se han perdido actividades importantes que han desarrollado las obstetras en sus centros de trabajo y que no se encontraron documentadas en el momento de valorar el portafolio de evidencias previas para cada norma certificada. No obstante, eso no fue un impedimento para que ellas pasen por el proceso ya que, como probamos en nuestras hipótesis, el portafolio de evidencias previas constituye una variable adaptativa en la prueba de conocimientos, encontrándose en relación alta a las normas obligatorias y en relación baja a las normas opcionales, dando como resultado positivo que demostraron las competencias en mención con su posterior certificación y su incorporación al Programa de capacitación continua del Colegio de Obstetras del Perú.



CONCLUSIONES

Primera: Se encontró relación positiva alta entre los antecedentes laborales, los años de ejercicio profesional y el tiempo de egreso con las normas de competencia profesional de las obstetras certificadas en el Colegio de Obstetras del Perú en los años 2012 y 2014.

Segunda: Los años de ejercicio profesional comprendidos entre 11 a 30 años, la UNMSM como institución de procedencia y de egreso, los lugares de trabajo como el Ministerio de Salud y la certificación en la Región Centro son algunas características laborales importantes en obstetras certificadas los años 2012-2014.

Tercera: Se encontró relación positiva alta entre la presentación del portafolio de evidencias previas obligatorias y relación positiva baja a las opcionales, con las Normas de Competencia certificadas, en el Colegio de Obstetras del Perú.

BIBLIOGRAFÍA

- Viaña, P.J. (2010). Curso de especialización en evaluación de competencias profesionales. Guía del participante, 2da. Edición. Servicentro SRL-Perú.
- Gonczy, A. (1984). Perspectivas Internacionales en la Educación Basada en Competencias, ponencia presentada en la Conferencia Internacional CBI, Holanda, Isla del Príncipe Eduardo.
- FOIL (2009) Programa Regional de Formación Ocupacional e Inserción Laboral (FOIL). Metodología para la evaluación de competencias laborales. San José, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, 80p. ISBN: 978-9968-633-06-2.
- SENA (2003). Metodología para evaluar y certificar competencias laborales y guía para seleccionar técnicas y elaborar instrumentos de evaluación de competencias laborales Colombia.
- COP (2012). Manual para la certificación de competencias profesionales del obstetra, 3.ª. Edic. 2012.
- Hernández, S.J (2006) Metodología de la Investigación Científica 4.ª Edic. Edit. McGraw – Hill. México.



EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS UTILIZANDO LA PLATAFORMA MOODLE

Carlos Linares Weilg
Colegio Odontológico del Perú

160

CONGRESO INTERNACIONAL "CALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EL PERÚ" - LIBRO DE MEMORIAS

RESUMEN

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), debido a su versatilidad, son cada vez más utilizadas en los procesos formativos (proceso de enseñanza – aprendizaje, incluyendo los sistemas de evaluación respectivos).

A la fecha, existen diversos software aplicados a educación, que incluyen una serie de herramientas mediante las cuales el estudiante puede interactuar permanentemente con su docente; una de sus herramientas más importantes incluye la posibilidad de realizar evaluaciones de conocimiento en forma deslocalizada (docente y estudiante ubicados en espacios físicos diferentes) y en forma asincrónica (docente y estudiante que no tengan que estar conectados al mismo tiempo para poder interactuar).

El Colegio Odontológico del Perú, utilizando la plataforma virtual Moodle (software libre), implementó, entre los años 2010-2011, la evaluación de conocimientos para su proceso de certificación profesional, optimizando así el proceso de evaluación de conocimiento y logrando eficacia y eficiencia en el proceso). Se evidenciaron las siguientes ventajas:

- 1) Sistematización de un banco de preguntas por cada norma de competencia priorizada para la evaluación.

- 2) Selección automática de preguntas en forma aleatoria por cada norma de competencia.
- 3) Cambio en el orden de preguntas y respuestas para cada postulante a certificación profesional.
- 4) Brinda la nota y las respuestas correctas a los postulantes inmediatamente luego de haber dado su prueba.
- 5) Evaluación de conocimientos en forma deslocalizada y asincrónica.
- 6) Posibilidad de vigilar la prueba deslocalizada mediante un sistema de videocámaras.
- 7) Registro virtual de todas las pruebas tomadas.
- 8) Posibilidad de realizar estadística de los resultados de las pruebas (nivel de dificultad por cada pregunta).
- 9) Seguridad de la base de preguntas.
- 10) Software libre.

Como experiencia final de llevar a cabo este proceso en el Colegio Odontológico del Perú, podemos mencionar que pudimos tomar pruebas de conocimiento en forma simultánea en 2 centros regionales de evaluación (Trujillo y Arequipa), con excelentes resultados.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN (TIC)

La sociedad de la información en general, y las nuevas tecnologías en particular, inciden de manera significativa en todos los niveles del mundo profesional. Las nuevas generaciones van asimilando de manera natural esta nueva cultura



“nativodigital”; sin embargo, para ciertas generaciones implica importantes esfuerzos de formación, de adaptación y de “desaprender” muchas cosas que ahora “se hacen de otra forma” o que simplemente ya no sirven. Los más jóvenes no tienen el sello de haber vivido en una sociedad de cambios lentos, de manera que les resulta normal involucrarse con las Tecnologías de Información y de Comunicación.

La educación moderna debe acercar a los estudiantes la cultura actual y no a la cultura de ayer; por ello, es importante el uso de las TIC para el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje y para la evaluación del nivel de logro de este aprendizaje.

Es común observar cómo un joven profesional busca fuentes de información en bases de datos virtuales, aprende otros idiomas mediante software especializados, realiza consultas profesionales en foros o chats y se perfecciona continuamente mediante sitios web que muestran el estado del arte de su profesión.

Dentro del marco de la Certificación Profesional, las TIC definitivamente han sido utilizadas por diversos colegios profesionales dentro del **componente de capacitación**, publicando información actualizada, videos, guías, normas y procedimientos para el perfeccionamiento profesional, haciendo uso de las redes sociales y plataformas informáticas.

El Programa Nacional de Certificación de Competencias del Cirujano Dentista, entre los años 2010-2011, luego de haber evidenciado diversos problemas logísticos para trasladar las pruebas de conocimiento a los Centros de Evaluación de Competencias Profesionales de las Regiones, consideró pertinente utilizar la plataforma educativa Moodle para realizar la evaluación de conocimiento de sus colegiados con fines de certificación profesional. Las evaluaciones de desempeño y de producto se continuaron realizando en forma presencial.

¿QUÉ ES UNA PLATAFORMA EDUCATIVA VIRTUAL?

Es un entorno de trabajo virtual, que nos permite interactuar con uno o con varios usuarios a través de diversas herramientas con fines pedagógicos.



Las Plataformas Educativas son de suma importancia en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y forman un espacio de interacción entre los usuarios de la plataforma.

TIPOS DE EDUCACIÓN UTILIZANDO ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE (EVA)

- a) Educación presencial.- Se brinda en el mismo espacio o lugar, en un tiempo que debe estar perfectamente sincronizado. Ejemplo: La clase empieza a las 10: 00 a. m. y se pasará lista de asistencia.
- b) Educación “en línea”.- Consta en una fórmula en la que si bien es cierto los estudiantes no requieren estar en el mismo lugar donde se encuentra el docente, se da una sesión de aprendizaje de manera simultánea cuando el docente se encuentra en línea. Ejemplo: Video conferencia online, chats en tiempo real.
- c) Educación electrónica basada en el auto aprendizaje.- Es cuando el estudiante planifica de manera autónoma los tiempos para revisar material educativo, para realizar lecturas, para practicar a su ritmo y para avanzar según su deseo, sin contar con la participación del docente. Ejemplo: Una persona puede seguir un curso de idiomas, con videos y ejercicios descargados de Internet; puede repetir tantas veces desee los ejercicios hasta que considere que logró la competencia buscada, con total independencia en su avance.
- d) Educación Virtual.- Se basa en la necesidad que tiene el estudiante de mantener una tutoría permanente para el logro de las competencias; sin embargo, es asincrónica. Ejemplo: En un curso se establecen plazos para la entrega de productos, que son evaluados por el docente, quien brinda las recomendaciones o la retroalimentación del caso.



BENEFICIOS DEL AULA VIRTUAL

1. Favorece una mayor **competitividad** y posicionamiento de las instituciones, para sus modalidades presenciales y a distancia.
2. Genera una **cultura en uso de las TIC** en torno a la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, para desarrollar modelos innovadores de enseñanza-aprendizaje que se ajusten a las exigencias de la sociedad en cuanto a calidad educativa.
3. Brinda las herramientas tecnológicas de apoyo al estudiante y las alternativas de **seguimiento y control** al docente, quien tiene en sus manos una potente y complementaria herramienta para desarrollar estratégicamente sus cursos.
4. Promueve el **aprendizaje colaborativo**, pues dispone de herramientas que permiten desarrollar actividades asincrónicas complementarias a la cátedra presencial y a distancia, mediante las herramientas virtuales adecuadas.
5. Propicia en los docentes la aplicación de metodologías innovadoras y flexibles, permitiéndoles **programar** y relacionar todas sus actividades educativas como tareas, evaluaciones, actividades complementarias, entre otras, bajo un entorno educativo interactivo unificado.
6. Estimula el desarrollo de **competencias en el uso de Tecnologías de la Información y de la Comunicación** tanto en los docentes como en los estudiantes.
7. Permite la vinculación y la organización del material de estudio y la estructuración de actividades de aprendizaje (tareas, foros, cuestionarios, entre otros) que pueden generar resultados inmediatos en el aprendizaje y así **complementar**, en forma particular, la formación académica.
8. Facilita la **actualización** permanente e inmediata de todos los contenidos y la información de las clases por parte de docentes en un único espacio, el cual

está disponible de manera permanente para todos los participantes.

9. Permite presentar en forma permanente al grupo de estudiantes su **información académica** al día, sobre evaluaciones, pruebas, actividades, trabajos, entre otros.
10. Reduce considerablemente el uso de material impreso, principalmente el utilizado en la aplicación de exámenes, ya que se puede aplicar en forma efectiva cuestionarios en línea y así desarrollar un modelo **evaluativo** muy estructurado.

¿QUÉ ES MOODLE?

La palabra *Moodle* deriva del acrónimo: *Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (“Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetivos”).

Moodle fue creado por Martin Dougiamas. Su diseño se basa en las ideas del constructivismo en pedagogía, que afirman que el conocimiento se construye en la mente del estudiante, en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o de enseñanzas, y en el aprendizaje colaborativo. Un profesor que opera desde este punto de vista crea un ambiente centrado en el estudiante, que le ayuda a construir ese conocimiento considerando sus habilidades y sus conocimientos propios en lugar de simplemente publicar y transmitir la información que se considera que los estudiantes deben conocer.

La primera versión de la herramienta apareció el 20 de agosto de 2002; a partir de allí han aparecido nuevas versiones de forma regular. Hasta julio de 2008, la base de usuarios registrados incluye más de 21 millones, distribuidos en 46 000 sitios en todo el mundo. Está traducido a alrededor de 91 idiomas.

Esta herramienta es de gran utilidad en el ámbito educativo, ya que permite a los profesores la gestión de cursos virtuales para sus alumnos (educación a distancia o e-learning) o la utilización de un espacio en línea que brinde apoyo a la presencialidad (aprendizaje semipresencial, blended learning o b-learning).



VENTAJAS DEL USO DE LA PLATAFORMA MOODLE PARA EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN CERTIFICACIÓN PROFESIONAL

- 1) Sistematización de un banco de preguntas por cada norma de competencia priorizada para la evaluación.
- 2) Selección automática de preguntas en forma aleatoria por cada norma de competencia.
- 3) Cambio en el orden de las preguntas y respuestas para cada postulante a certificación profesional.
- 4) Brinda la nota y las respuestas correctas a los postulantes inmediatamente después de haber rendido su prueba.
- 5) Evaluación de conocimientos en forma deslocalizada y asincrónica.
- 6) Posibilidad de vigilar la prueba deslocalizada mediante un sistema de videocámaras.
- 7) Registro virtual de todas las pruebas tomadas.
- 8) Posibilidad de realizar estadística de los resultados de las pruebas (nivel de dificultad por cada pregunta).
- 9) Seguridad de la base de preguntas.
- 10) Software libre.

GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA MODALIDAD VIRTUAL

Estimados coordinadores regionales,

Como ya es conocido por ustedes, el proceso de evaluación de conocimientos del día ----- a las 21: 00 horas, se realizará utilizando la plataforma virtual **MOODLE**, la cual ha sido configurada por expertos en sistemas y ha sido validada por el equipo de soporte del COP. Por ello, para no tener inconvenientes en su desarrollo, le solicitamos socializar con los postulantes las siguientes indicaciones:

- 1) Asegurarse que cada postulante cuente con una computadora personal (laptop) con acceso a red.
- 2) Brindar por mail la lista de postulantes inscritos para el proceso de certificación de competencias (hasta un máximo de 24 horas antes del inicio de la evaluación virtual).
- 3) Con este listado, se programará en el sistema un perfil de usuario y un password de acceso personalizado para cada postulante.
- 4) Los perfiles de usuario y los passwords serán enviados al Coordinador Regional 30 minutos antes de la evaluación.
- 5) Los postulantes tendrán 30 minutos para probar sus códigos de acceso. Si por algún motivo no pueden acceder a la plataforma virtual con sus códigos asignados, deberán comunicar inmediatamente al Programa Nacional para corregirlo en conjunto con el asesor del sistema.
- 6) La ruta para el acceso a la plataforma virtual es la siguiente:
 - ✓ Acceder a la página web del COP: <http://www.cop.org.pe/>
 - ✓ Acceder al link que dirige a la plataforma virtual; si no está activo, pueden acceder directamente a la página: <http://cop.org.pe/aulavirtual/login/index.php>



- ✓ Ingresar su usuario y su password según datos remitidos.
- ✓ Ingresar a Prueba de Conocimientos 01
- ✓ Esperar hasta las 21: 00 horas para que se active la prueba objetiva.
- ✓ La prueba tiene 20 preguntas de opción múltiple.
- ✓ El postulante dispondrá de 30 minutos para concluirla.
- ✓ Al finalizar la prueba, el postulante tendrá la posibilidad de verificar los resultados de la prueba a las 21: 30 horas.

7) Ningún postulante podrá tener abierta otra ventana en su computadora que no sea la prueba de conocimientos.

8) El Programa Nacional de Certificación de Competencias verificará el desarrollo de la prueba por webcam y el coordinador regional lo hará en forma presencial.

9) Si algún postulante no obtuvo nota suficiente para pasar a la siguiente fase, podrá dar otra prueba de conocimientos el día -----a las 21: 00 horas, en las mismas instalaciones y con las mismas pautas antes señaladas.

10) Todos los postulantes deberán firmar su asistencia al inicio de la evaluación y la conformidad con su calificación luego de recibir sus resultados.

11) Los coordinadores regionales guardarán los registros respectivos.

ÉXITO EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS CON FINES DE CERTIFICACIÓN PROFESIONAL, UTILIZANDO LA PLATAFORMA MOODLE

Como experiencia final de llevar a cabo el proceso de evaluación de conocimientos utilizando la plataforma Moodle en el Colegio Odontológico del Perú, podemos destacar que llegamos a tomar pruebas de conocimiento en forma simultánea en 2 centros regionales de evaluación (Trujillo y Arequipa), con excelentes resultados.



CONCLUSIONES

- 1) Los equipos de certificación profesional deben recibir primero una capacitación sobre el uso de las plataformas virtuales.
- 2) La carga del Banco de Preguntas debe realizarla solo la persona responsable del diseño de instrumentos.
- 3) La selección de preguntas del banco se realiza en forma automática (previa programación).
- 4) Contar con un Ingeniero de Sistemas que brinde soporte ante cualquier contingencia.

La plataforma Moodle tiene muchas herramientas de apoyo al aprendizaje, por lo cual se sugiere utilizarla también para el componente de capacitación.

BIBLIOGRAFÍA

DEC – SINEACE. Compendio Técnico Normativo: Guía de Procedimientos para la Evaluación de Competencias con fines de Certificación Profesional. Lima. 2012.

DELORS, J. La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Edit. Santillana. Francia. 1995.

GARITA, L. Nuevas perspectivas para la innovación de la gestión universitaria en América Latina. Tomo II de La Educación Superior en el Siglo XXI. CRESALC – UNESCO. Ed. ANR. 1997.

IESALC. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. UNESCO. 1.ª Ed. Edit. Metrópolis. Caracas, Venezuela. 2006.

RAMA C. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. 1.ª Edición. ANR. Lima, Perú. 2008.



RAMA C. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Tomo II. ANR. Lima, Perú. 2009.

TUNING América Latina. Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Universidad de Deusto. España. 2007.



USO DE LA MATRIZ DE CONSISTENCIA PARA LA ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS EVALUACIÓN: UN APORTE A LA MEJORA DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CON FINES DE CERTIFICACIÓN PROFESIONAL

Myriam Janett Sosa Espinoza
Itala Esperanza Navarro Montenegro

INTRODUCCIÓN

El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) tiene por finalidad garantizar la calidad educativa en el país, a través de acciones globales que involucren a las personas naturales y jurídicas que tengan vinculación directa o indirecta con el Sistema Educativo Peruano.

La mejora de la calidad de la educación como motor de desarrollo es el fundamento de la ley del SINEACE que se encuentra articulada con la Ley General de Educación 28044, con el Acuerdo de Gobernabilidad con el Foro del Acuerdo Nacional y con el Proyecto Educativo Nacional. Esto significa garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos (Objetivo estratégico 1 del PEN). El propósito es optimizar los factores que inciden en los aprendizajes y en el desarrollo de las destrezas y de las competencias necesarias para alcanzar mejores niveles de calificación profesional y de desempeño laboral.



En el artículo 20 de la Ley del SINEACE se hace referencia a que: "La certificación de competencias profesionales se realiza a las personas naturales que demuestren un conjunto de competencias laborales y profesionales adquiridas dentro o fuera de una institución educativa".

La Ley del SINEACE clasifica a las competencias en competencias laborales y en competencias profesionales, entendida la primera como aquellas que adquieren las personas en su desempeño ocupacional fuera de las instituciones educativas y la segunda como aquellas que adquieren las personas en la educación técnico-productiva y en la educación superior no universitaria y universitaria.

En la tipología establecida en la Ley se tomó como referencia algunos criterios técnicos:

El objetivo 5 del Proyecto Educativo Nacional al 2021, "Educación superior de calidad que se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional"

La competencia específica tiene como base el contexto, resalta a la idoneidad, tiene como eje la actuación, busca resolver problemas y abordar el desempeño en su integridad en base a evidencias.

Un sistema de educación superior articulado al desarrollo y a la producción de conocimientos relevantes para el desarrollo y los Centros universitarios y técnicos forman profesionales éticos, competentes y productivos.

Las competencias tienen vínculos con tres macroprocesos sociales (Tobón, 2006): la sociedad del conocimiento, el movimiento de la calidad de la educación y la formación del capital humano.

En este sentido, afirma que "las competencias se basan en indicadores de desempeño y estos corresponden a los indicadores de logro (criterios de desempeño y evidencias requeridas)" (Tobón, 2006, p. 60).



En este marco, uno de los aspectos críticos de la evaluación de competencias es el recojo de evidencias de desempeño, de producto y de conocimientos del evaluado; estas se realizan a través del empleo de instrumentos de evaluación coherentes que cumplen con criterios de validez y de confiabilidad.

La elaboración y la validación de instrumentos de evaluación debe seguir una metodología pertinente que permita la congruencia y la consistencia de la evaluación; para ello es muy importante el uso de la matriz de evaluación como instrumento base.

MATRIZ DE EVALUACIÓN

Es un instrumento valioso que se constituye en la médula de la investigación; consta de 4 a más columnas y se desarrolla de conformidad a la propuesta de cada autor o de cada protocolo de investigación. Generalmente en cada columna o fila se colocan las variables, las dimensiones, los indicadores y los ítems (Marroquín, 2012)

La evaluación de competencias profesionales consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de evidencias, y precisamente en este proceso la matriz de consistencia para la elaboración de instrumentos de evaluación de competencias profesionales se torna en una herramienta que posibilita la organización de los instrumentos de competencias profesionales.

MATRIZ DE CONSISTENCIA PARA LA ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

La matriz de consistencia para la elaboración de instrumentos de evaluación de competencias profesionales la definimos como la matriz operacional de una norma de competencia que se expresa como un cuadro lógico u organizador constituido por columnas y por filas que expresan coherencia e interrelación metodológica y teórica; dicha matriz posee un conjunto de características que, en esencia, expresan su naturaleza y su significación en relación a conocimientos, a desempeños y a productos.



Es un instrumento que garantiza desde la planificación la correspondencia en el diseño de los instrumentos, de manera que sea posible disponer de información significativa entre los criterios e indicadores de evaluación, formar juicios de valor y tomar las decisiones adecuadas para proseguir el proceso de elaboración de los instrumentos de evaluación.

La matriz de consistencia tiene la característica de ser coherente, porque permite consolidar los elementos, visualizar el grado de concatenación e interrelación de una variable con otra, de una dimensión con otra, desde la norma de competencia hasta los indicadores de conocimiento, de desempeño y de producto.

Es significativa porque atiende a un proceso sistemático de la planificación de la evaluación de competencias profesionales asegurando la organización de la información derivada de la norma de competencia y posibilitando la relevancia de la misma para el recojo de evidencias del profesional a evaluar.

Es flexible porque debe actualizarse con el avance del conocimiento científico y debe responder a la normatividad vigente.

FINALIDAD DEL USO DE LA MATRIZ

Su uso tiene por finalidad posibilitar el análisis y la interpretación de la operatividad teórica de los elementos de competencia hasta las variables empíricas, organizando las dimensiones de los elementos de la competencia para la elaboración de instrumentos de evaluación de competencias profesionales.

Su diseño permite derivar con rigor técnico desde las unidades de competencia hasta las variables empíricas, relacionando criterios e indicadores con los respectivos instrumentos; permite visualizar el grado de coherencia, de concatenación y de interrelación de una dimensión con otra, la conexión lógica que se expresa desde la variable teórica hasta la empírica.



OBJETIVO DEL ESTUDIO

Proponer el uso de la matriz de evaluación para la construcción de instrumentos de evaluación de competencias profesionales

METODOLOGÍA

- Revisión y análisis documental

Desarrollada en dos fases: fase de búsqueda y fase de lectura y análisis. La búsqueda se centró en los principales referentes internacionales y nacionales sobre la construcción de instrumentos de evaluación de competencias.

- Construcción de la propuesta

Se toma como elemento base a la norma de competencia a evaluar y se organizan en la matriz los criterios y los conocimientos esenciales del elemento de competencia.

Se formula suficientes indicadores que cubren los criterios de desempeño.

Se determinan las técnicas y los instrumentos que posibilitan el recojo de evidencias del desempeño del profesional evaluado.

- Validación de la propuesta

A través de talleres vivenciales en tres colegios profesionales del Perú, ingenieros y tecnólogo médico se validó la propuesta.

Las técnicas que incidieron en la construcción y validación fueron:

La interrogación

Mediante preguntas adecuadas, se trata de determinar el punto de partida o los saberes previos de los evaluadores de cada colegio profesional, y se generaron actividades de indagación, de discusión y de comentarios a través del trabajo cooperativo:



- ¿El conjunto de criterios de desempeño cubre todos los aspectos críticos (esenciales claves) del desempeño competente para el elemento de competencia?
- ¿Los indicadores orientan el recojo de evidencias de desempeño, de conocimiento y de producto?
- ¿Las técnicas y los instrumentos de evaluación son pertinentes con las evidencias a recoger?

Orientación dirigida para:

El planteo de ejemplificaciones para la redacción de indicadores de conocimiento, de desempeño y de producto. Con ejemplos formulados por los participantes, se analizaba su formulación utilizando la estructura de capacidad + contenido + condición para indicadores de conocimiento o acción + contenido + condición para indicadores de desempeño.

El tratamiento de errores

Cada equipo de evaluadores formulaba sus ejemplos y en plenaria se identificaban algunos errores relacionados a los niveles de demanda cognitiva, por ejemplo, en el caso de indicadores de conocimiento y los errores de redacción o acción.

Socialización

Los evaluadores participantes intercambiaban ideas, complementaban, corregían, analizaban con el docente formador.

Tratamiento de puntos críticos

A través del trabajo cooperativo, sistematizan sus propuestas de matriz de consistencia para la elaboración de instrumentos de competencias profesionales, anotando sugerencias, aclaraciones, correcciones.

Estas preguntas orientaron los reajustes a los puntos críticos: ¿Existe congruencia entre las dimensiones?, ¿los indicadores representan al criterio a medir?, ¿los reactivos realmente miden a los indicadores?, ¿los reactivos del cuestionario



cubren los conocimientos?, ¿los ítems están redactados con claridad, son apropiados teóricamente y son comprensibles?

Procedimiento:

Para la elaboración se siguieron los siguientes procedimientos:

- 1° Identificación de la variable teórica elemento de competencia. El primer paso es determinar qué aspecto se va evaluar.
- 2° Dimensionamiento o determinación de los criterios e indicadores. Construir los suficientes indicadores que dan cuenta el dominio efectivo de la competencia o de una parte de ésta como el suficiente grado de idoneidad.
- 3° Identificación de los instrumentos de evaluación de competencias profesionales: Lista de chequeo de desempeño, lista de chequeo de producto y cuestionario de conocimientos; cada instrumento evaluará las variables empíricas o reactivos.
- 4° Finalmente, se revisa la matriz y se valida.

RESULTADOS

- Incorporación de la matriz de consistencia en la construcción de instrumentos de evaluación de competencias profesionales en los colegios profesionales.
- Análisis e interpretación de la operatividad de la norma de competencia a evaluar, sus elementos de competencia, sus criterios y sus indicadores.
- Aseguramiento de la coherencia lógica entre las dimensiones para la elaboración de instrumentos de evaluación de competencias profesionales.



CONCLUSIONES

El procedimiento de elaboración de matriz de consistencia está validado por los colegios de ingeniero y tecnólogo médico, como un proceso concertado para la elaboración de los instrumentos de competencias profesionales y brinda la posibilidad de analizar la coherencia y la consistencia entre los criterios y los indicadores de evaluación o los tipos de evidencias necesarios para asegurar que la elaboración de instrumentos se realiza con base a estándares de calidad y de conocimiento efectivo.

178

La matriz de consistencia de elaboración de instrumentos de evaluación de competencias profesionales permite analizar la correspondencia y la coherencia lógica de la matriz de consistencia, posibilitando una revisión detallada de cada dimensión y facilitando la determinación de la claridad del lenguaje utilizado.

En el proceso de validación de la matriz, se posibilita reajustar y proponer las modificaciones en redacción, en niveles de complejidad de los indicadores y la pertinencia de las técnicas y de los instrumentos de evaluación.

La validación de contenido por juicio de expertos a este instrumento incluye evidencia de la relevancia, la representatividad y la calidad técnica del contenido del instrumento de evaluación.

La matriz de consistencia orienta al evaluador en la formulación de reactivos de conocimiento de diferentes niveles de complejidad y permite diferenciar los reactivos o ítems de desempeño profesional con los reactivos o ítems de evaluación de un producto.

RECOMENDACIONES

- Minimizar los errores en la redacción de indicadores que aluden a errores conceptuales, lógicos, como también en el recojo de evidencias, que tienen su origen en la inadecuada percepción de la información sobre las competencias



profesionales a evaluar: omisión de información suficiente, sobrecarga de información o distorsión de la información.

- Fortalecer equipos evaluadores por entidades certificadoras que promuevan mejoramiento en estrategias de articulación en relación a procesos, a recursos y a instrumentos sobre la evaluación de la certificación profesional en el Perú.
- Especializar a los evaluadores de competencias en la nueva metodología de elaboración de instrumentos de evaluación.
- Optimizar el objetivo estratégico 5 del Proyecto Educativo Nacional “Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional” y se disminuye las brechas de calidad con otros países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASCENCIO Blanco. (2009) Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Narcea Ediciones, Madrid.

ABAD, Francisco; GARRIDO, Jesús, otros (2006) “Introducción a la psicometría: Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta al Ítem”. Universidad Autónoma de Madrid.

BARRAZA, Arturo (2007) “La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido”. Universidad Pedagógica de Durango. INED.

CENTRO PARA EL DESARROLLO DEL POTENCIAL COGNITIVO. *“La Modificabilidad Cognitiva Estructural y el Programa de Enriquecimiento Instrumental, PEI-Nivel I, Módulo 1*, Lima 2005.

DAMIAN, Luis. (2007). “Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento”. Edit. Norma



GARCÍA Fraile, TOBON Sergio (coords.) 2008 Gestión del currículo por competencias.
F.M. servicios gráficos S.A. Lima Perú

HERNANDEZ, Roberto y otros. "Metodología de la investigación" (1999).Mc Graw-Hill.

HUAMÁN BERRÍOS Julio Enrique. Evaluación por competencias.

MEJIA, Elías. (2005). "Técnicas e instrumentos de investigación" .UNMSM.

MORALES, Pedro. (2007) "La fiabilidad de los test y escalas". Universidad Pontificia Comillas, Madrid.

MORALES, Pedro. (2011) "Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes". Universidad Rafael Landívar, Madrid.

ASAMBLEA NACIONAL DE RECTORES 2008 Evaluación de los aprendizajes. Lima Perú.

SALINAS Dino. 2002. ¡Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad. Barcelona. GRAO.

SOSA ESPINOZA, Myriam Janett. Evaluación de competencias en la educación universitaria. 2011 UCA. UNALM.



SUPERVISIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LA CERTIFICACIÓN DE EVALUADORES DE COMPETENCIAS

181

Ruth Esther Seminario Rivas
DEC-ESU-SINEACE

En el Perú, con la creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – SINEACE (Ley N° 28740 SINEACE, 2006) y su Reglamento aprobado por Decreto Supremo N° 018-2007-ED se establece para la certificación profesional que los Colegios Profesionales autorizados como entidades certificadoras deben “tener un equipo disponible de especialistas en evaluación por competencias cuyos integrantes hayan sido previamente certificados como tales y que no tengan sanciones administrativas o judiciales que pongan en duda su idoneidad moral para ejercer su función” (art. 21.2) de evaluación de competencias profesionales (Reglamento de Ley 28740, 2007)

La Guía de Procedimientos para la evaluación de competencias con fines de certificación profesional para la educación superior universitaria, establece que la Evaluación es el “Proceso que permite valorar las características de un producto o servicio, de una situación o fenómeno, así como el desempeño de una persona, institución o programa, por referencia a estándares previamente establecidos y atendiendo a su contexto” (CONEAU, 2012)

La misma Guía señala que la “evaluación de competencias profesionales se centra



en el desempeño real de las personas, soportado por evidencias válidas y confiables frente al referente que es la norma de competencia profesional y no en contextos o potencialidades”, por lo que la evaluación permitirá identificar vacíos o distancias entre el desempeño mostrado y el desempeño requerido según la norma.

La DEC, en concordancia con los dispositivos del SINEACE y en coordinación con los Colegios profesionales, viene formando desde el año 2009 Evaluadores de Competencias Profesionales para los Colegios de certificación obligatoria y en el presente año para colegios de certificación voluntaria que están interesados en certificar sus competencias profesionales. La certificación que otorga el SINEACE tiene vigencia de tres años.

1. A fin de garantizar el aseguramiento de la calidad de los procesos de evaluación de competencias, la DEC estableció en la “Guía de Procedimientos para Autorización de Entidades Certificadoras Y Certificación Profesional” 2012 la supervisión como mecanismo de control de la certificación. En este marco, programó para el año 2014 jornadas para renovar la certificación de los evaluadores que ha vencido su certificación; asimismo programó visitas de supervisión del equipo de especialistas de la DEC para las Jornadas de evaluación (SINEACE-DEC-ESU. POA, 2014).

Es así que, de acuerdo al programa de renovación de la certificación a evaluadores de competencias, se realizaron entre el 14 de mayo y el 30 junio dos Jornadas de evaluación: la primera para un grupo de 20 Evaluadoras del Colegio de Enfermeros del Perú; y la segunda Jornada para 23 Evaluadoras del Colegio de Obstetras del Perú. Del 30 de julio al 12 de septiembre se realizó una tercera Jornada para 24 Evaluadoras Enfermeras y 11 Evaluadores del Colegio de Psicólogos del Perú.

Las Jornadas de evaluación tuvieron como Objetivos:

- Evaluar las competencias de los evaluadores de competencias profesionales autorizados por el SINEACE, para renovar su certificación.
- Fortalecer los equipos de evaluadores de competencias profesionales de las entidades certificadoras acorde a los lineamientos vigentes de evaluación establecidos por la DEC-ESU-SINEACE.

Las Jornadas se desarrollan por Colegio Profesional y a través de la modalidad presencial de los participantes para el recojo de evidencias de conocimientos, de desempeño y de producto, utilizándose para ello formatos, instrumentos y otros documentos ad hoc:

- Formato N° 1. Matriz de consistencia para la elaboración de instrumentos de evaluación de competencias profesionales
- Formato N° 2. Autodiagnóstico
- Formato N° 3. Plan de evaluación
- Formato N° 4. Resultados de la evaluación
- Formato N° 5. Juicio de las competencias
- Formato N° 6. Plan de acciones de mejora/desarrollo profesional
- Lista de chequeo de desempeño. Norma 01 - construcción de instrumentos de evaluación de conocimiento, desempeño y producto/ Guía de evaluación
- Lista de desempeño. Norma 02- planificación de la evaluación de competencias/ Guía de evaluación
- Lista de chequeo de desempeño. Determinación del logro de competencias del postulante
- Lista de chequeo del producto. Matriz de elaboración de instrumentos de evaluación de competencias. Instrumentos de evaluación de competencias- Informe de validación
- Lista de chequeo de producto. Plan de evaluación
- Lista de chequeo de producto. Formatos de valoración del portafolio, resultados de la evaluación, juicio de la competencia, y plan de acciones de mejora/ desarrollo profesional- Instrumentos aplicados e informe de evaluación
- Solicitud de inscripción del postulante
- Pautas de ordenamiento del expediente del postulante a certificación profesional
- Modelo de informe del proceso de evaluación para renovar la certificación como evaluadores de competencias profesionales.

Cada Jornada de evaluación, es supervisada por los especialistas de la DEC- ESU a fin de proporcionar información crítica detallada sobre el proceso de evaluación de competencias realizado en las Jornadas de Evaluación para la renovación del



certificado de los evaluadores de competencias y los factores asociados internos que favorecen o limitan el proceso.

Según Alvarado, D., "la supervisión es un servicio de orientación y asesoría técnica en la cual la verificación y la evaluación son acciones complementarias que permiten recoger información sobre la problemática que deberá ser superada a través de acciones de asesoramiento, tan pronto sean detectadas." (Alvarado, D. 2011)

Para la DEC- ESU, la supervisión, como proceso de control, está orientada al fortalecimiento de las actividades y al desarrollo profesional de los evaluadores en un acompañamiento a la solución de problemas para el mejoramiento de los procesos de evaluación de competencias profesionales y el logro de resultados. El equipo técnico de especialistas para la supervisión de las jornadas cuenta con un instrumento de evaluación, Diario de Campo, con dos grandes rubros:

- I. Datos Informativos, donde se consigna el nombre del supervisor, fecha, número de visita, número de jornada, propósito, hora de inicio y hora de término de la supervisión
- II. Registro de Observación, con las Unidades de Observación (actividades previas al recojo de evidencias, observación del recojo de evidencias de conocimiento, de desempeño y producto), Registro descriptivo de las unidades observadas y registro interpretativo.

En el Informe de supervisión que elabora el equipo técnico de la DEC- ESU, se detallan los principales logros y las dificultades encontradas durante la supervisión del proceso de evaluación, así como se dan sugerencias para mejorar o para fortalecer dicho proceso. A este informe lo acompaña el Diario de Campo.

A continuación, se presenta datos cualitativos sobre las principales fortalezas y debilidades identificadas en la supervisión de las Jornadas de evaluación de competencias profesionales de los evaluadores para recertificación, desarrolladas entre mayo y setiembre, según las unidades de observación.



FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CON FINES DE RECERTIFICACIÓN IDENTIFICADAS EN LA SUPERVISIÓN

A LAS JORNADAS DE EVALUACIÓN

Mayo-Setiembre 2014

UNIDADES DE OBSERVACIÓN	FORTALEZAS	DEBILIDADES	RECOMENDACIONES
Acciones previas al recojo de información	<ul style="list-style-type: none"> - Las evaluadoras demuestran tener un buen manejo de los procedimientos previos al recojo de evidencias de conocimientos. - En general, los Colegios Profesionales brindan facilidades para la utilización del centro evaluador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inadecuada programación de las evaluaciones, en el tiempo del recojo de evidencias. - Dificultades en la disponibilidad de tiempo y de recursos económicos de los postulantes que vienen de otras regiones. 	<ul style="list-style-type: none"> - El Plan consolidado debe contemplar el tiempo real que demora evaluar cada norma. - Realizar procesos de evaluación en forma descentralizada.
Aplicación del cuestionario de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluadoras dan las indicaciones previas al recojo de las evidencias de conocimientos - Evaluadoras absuelven preguntas, haciendo interpretaciones para que las postulantes comprendan el sentido de los ítems - Evaluadoras tienen buena solvencia en el desarrollo del proceso de recojo de evidencias de conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos postulantes no cumplen con las indicaciones que da la evaluadora previo al recojo de la evidencia de conocimientos - No siempre las evaluadoras revisan los cuestionarios para dar las indicaciones precisas - Algunos Postulantes manifiestan ambigüedad en algunos ítems de la prueba de conocimiento (17, 18, 21, 23, 24, 30, 35) 	<ul style="list-style-type: none"> - Contar con protocolos con indicaciones que refuerzan la actuación de las evaluadoras. - Asesoría del equipo técnico previo a la aplicación de los cuestionarios - Revisión de los instrumentos de recojo de evidencias de conocimientos.
Observación del desempeño y producto	<ul style="list-style-type: none"> - Equipos de evaluadoras evidencian un buen manejo de los procedimientos para el recojo de evidencias de desempeño y producto. - Postulantes evaluados presentan las evidencias previstas para la demostración de las competencias a certificar. - Evaluadoras resuelven imprevistos con buen acierto. - Evaluadoras con experiencia en el recojo de evidencias de desempeño y de producto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de personas simuladoras en la evaluación del desempeño - Evaluadoras no utilizan lenguaje técnico en su explicación a los postulantes, la orientación de desempeño y de producto se realiza al mismo tiempo causando confusión. - Falta más empatía con los postulantes. - Listas de chequeo, portafolios y otros son omitidos en algunas evaluaciones. - Discrepancias entre evaluadoras sobre resultados de desempeño y de producto - Productos elaborados o preelaborados se traen para recojo de evidencias de desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> - La técnica de simulación NO exige realizar demostración con persona. - Fortalecer el orden y la claridad de la comunicación, primero desempeño y luego producto. Demostrar más empatía. - Reforzar cumplimiento de requisitos para la evaluación de competencias. - Concordar entre evaluadoras y tomar acuerdos previos a la toma de evidencias - Verificar que el postulante ha comprendido que se solicita productos que deben ser elaborados durante la evaluación del desempeño.

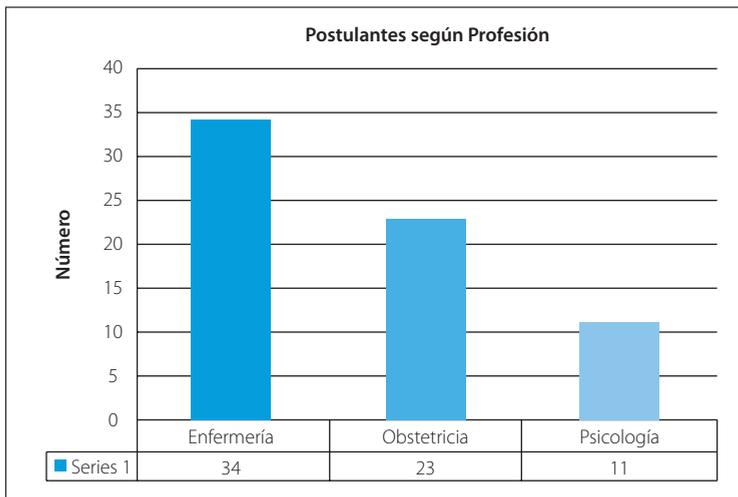


Valoración de la prueba y comunicación de resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Contratación de resultados y registro de observaciones de desempeño de la postulante se realiza según pautas establecidas. - Aportes de evaluadoras para mejora de algunos instrumentos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo aún por fortalecer de la norma de competencia NCP-1-ECP y sus instrumentos de evaluación de productos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de los instrumentos de la norma 1 a fin de evaluar necesidad de mejora.
--	---	---	--

Fuente: Informes de especialistas. DEC-ESU-SINEACE 2014

Los datos cuantitativos se presentan en cuadros y gráficos:

GRAFICO N 1
POSTULANTES A RENOVACIÓN DE CERTIFICACIÓN COMO EVALUADORES DE
COMPETENCIAS PROFESIONALES SEGÚN COLEGIOS PROFESIONALES
LIMA: MAYO- SETIEMBRE 2014



Fuente: Dirección de Evaluación y Certificación. ESU-SINEACE 2014

De los 68 postulantes inscritos, 34 corresponden a Enfermeras (en dos jornadas), 23 Obstetrices (en una jornada) y 11 Psicólogos (en una jornada)

CUADRO N 1
POSTULANTES SEGÚN UNIVERSIDAD DE TITULACIÓN
LIMA: MAYO- SETIEMBRE 2014

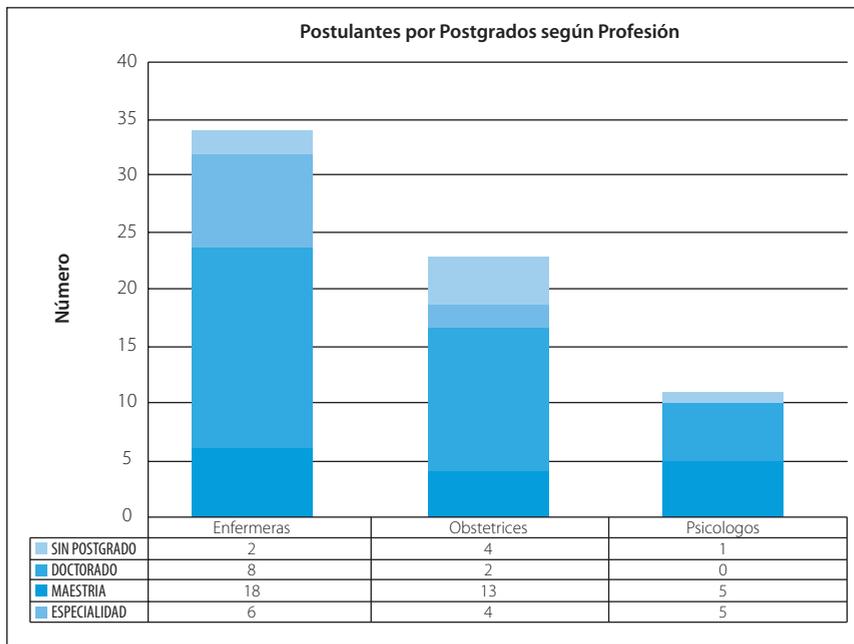
Universidades	Enfermería	Obstetricia	Psicología	Total	
				N	%
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	01	09	02	12	17.65
Universidad San Martín de Porres	03	03	01	07	10.29
Universidad de San Agustín de Arequipa	06			06	08.82
Universidad Católica de Santa María de Arequipa	04	01		05	07.36
Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo	05			05	07.36
Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga		05		05	07.36
Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión	04			04	05.88
Universidad Inca Garcilaso de la Vega			04	04	05.88
Universidad Nacional Federico Villarreal			03	03	04.41
Universidad Nacional de la Amazonía Peruana	03			03	04.41
Universidad Nacional Hermilio Valdizán		02	01	03	04.41
Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión de Pasco	02			02	02.94
Universidad Nacional de Cajamarca	02			02	02.94
Universidad Nacional del Centro	02			02	02.94
Universidad femenina del Sagrado Corazón	01			01	01.47
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman		01		01	01.47
Universidad Los Ángeles de Chimbote		01		01	01.47
Universidad Alas Peruanas	01			01	01.47
Universidad Privada de Huánuco		01		01	01.47

Fuente: Dirección de Evaluación y Certificación. ESU-SINEACE 2014



Los postulantes inscritos en mayor número son egresados de las universidades: UNMSM (17.65%), USMP (10.29%), SA de Arequipa (08.82%), seguidas de SM de Arequipa, PRG Chiclayo, SC de Huamanga. JFSC, IGV, UNFV, U Amazonía, H Valdizán, DAC de Pasco, UN de Cajamarca, UN del Centro, con un postulante UFSC, JB Grohman, ULADECH, UNAP y UP de Huánuco

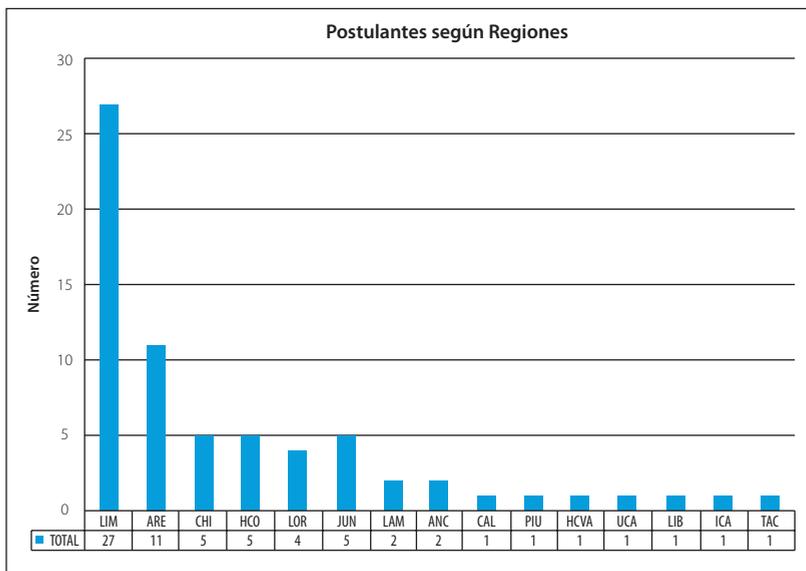
GRÁFICO N 2
POSTULANTES A RENOVACIÓN DE CERTIFICACIÓN COMO EVALUADORES
DE COMPETENCIAS PROFESIONALES SEGÚN POSGRADOS
LIMA: MAYO- SETIEMBRE 2014



Fuente: Dirección de Evaluación y Certificación. ESU-SINEACE 2014

Los postulantes que declaran tener posgrado (especialidad, maestría y doctorado) son 61, de los cuales 32 corresponde a Enfermeras, 19 a Obstetras y 10 a Psicólogos.

GRÁFICO N 3
POSTULANTES A RENOVACIÓN DE CERTIFICACIÓN COMO EVALUADORES
DE COMPETENCIAS PROFESIONALES SEGÚN REGIÓN DE ORIGEN
LIMA: MAYO-SETIEMBRE 2014

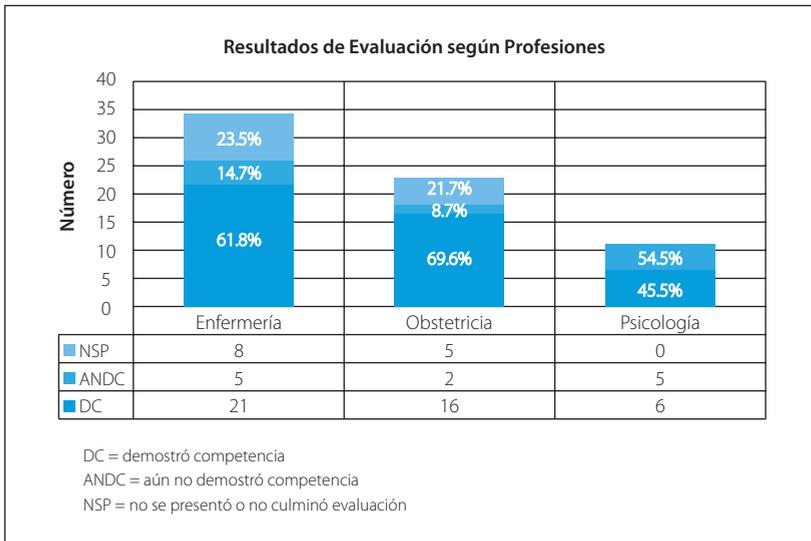


Fuente: Dirección de Evaluación y Certificación. ESU-SINEACE 2014

Los postulantes según región de origen, en mayor número provienen de la Región de Lima, seguido de las regiones de Arequipa, Chimbote, Huánuco, Junín y Loreto



GRÁFICO N 4
POSTULANTES A RENOVACIÓN DE CERTIFICACIÓN COMO EVALUADORES DE
COMPETENCIAS PROFESIONALES SEGÚN RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN
LIMA: MAYO-SETIEMBRE 2014



Fuente: Dirección de Evaluación y Certificación, ESU-SINEACE 2014

Los postulantes inscritos para el proceso de evaluación fueron 68 (100%), se presentaron a la evaluación de competencias 55 (81 %), no se presentaron al proceso de evaluación 13 (19 %), demostraron las competencias 43 (78 %) y no demostraron las competencias 12 (22 %).

CONCLUSIONES

- Se identificaron como aspectos cuantitativos de los evaluadores de competencias profesionales que se presentan a la renovación de su certificación los siguientes: el 81 % de postulantes se presentaron a la evaluación y en su mayoría procedían de la Región Lima, cuentan con Postgrado y son egresados de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El 78% de los que se presentaron demostraron las competencias.

- Los factores facilitadores del proceso de evaluación para la renovación de la certificación de los evaluadores fueron: los equipos de evaluadoras, en general, realizan el recojo de evidencias con conocimientos y buen desempeño de acuerdo a las normas establecidas por la DEC-ESU-SINEACE; sin embargo, existen algunos aspectos que deben ser reforzados.
- Entre los factores limitantes del proceso de evaluación para la renovación de la certificación de los evaluadores de competencias profesionales se encuentran: situaciones de tiempo, permisos y costos de los postulantes que viven fuera de Lima, ambigüedad en algunos ítems de los instrumentos de evaluación de conocimientos, dificultades para el manejo de la norma de competencia NCP-1-ECP y sus instrumentos de evaluación de productos, empleo de lenguaje no técnico del equipo evaluador y comunicación no asertiva, falta de empatía entre evaluador-postulante, ausencia de personas simuladoras para realizar el desempeño e inadecuada programación de las evaluaciones para postulantes.
- Se considera necesario conformar equipos para la revisión y la validación de instrumentos que utiliza el evaluador de competencias e identificar sedes que reúnan condiciones para realizar jornadas de evaluación (recertificación), así como planificar y desarrollar cursos de actualización para evaluadores de competencias profesionales a nivel local, regional y nacional.

RECOMENDACIONES

- Coordinaciones de los Colegios Profesionales que son entidades certificadoras con entidades empleadoras de postulantes de otras regiones que postulan a la recertificación, a fin de que se les conceda permisos para el proceso de evaluación.
- Posibilitar la realización descentralizada de las Jornadas de evaluación (en macroregiones) que facilite el acceso a la evaluación de postulantes que viven en otras regiones.



- Revisión y validación de los Instrumentos de evaluación para la recertificación de evaluadores de competencias profesionales por parte de al DEC-ESU-SINEACE.
- Fortalecer las orientaciones a los evaluadores de competencias profesionales sobre la norma NCP-1-ECP y sus instrumentos de evaluación.
- Fortalecer la capacitación de los evaluadores en programación de las evaluaciones, orientación a los postulantes, comunicación asertiva, manejo del lenguaje técnico de la evaluación, presencia de personas simuladoras para realizar el desempeño.
- Continuar con el acompañamiento de las Jornadas de evaluación a través de la supervisión como proceso de apoyo y asesoría técnica en las Jornadas, y que permita recoger información sobre situaciones que deben ser superadas durante o después de la supervisión.

BIBLIOGRAFÍA

MINEDU. Ley N° 28740 Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.(SINEACE) Lima- Perú, Mayo 2006

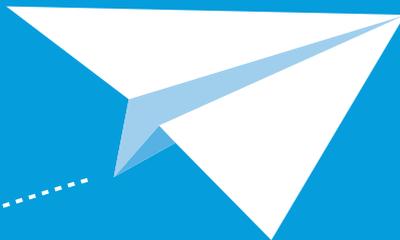
MINEDU. Decreto Supremo N° 018.2007-ED Reglamento de la Ley 28740. Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (SINEACE). Lima- Perú, 2007

CONEAU PERÚ. Guía de Procedimientos para la evaluación de competencias con fines de certificación profesional. En Compendio Técnico Normativo. Criterios y estándares para la certificación profesional en el Perú. Lima-Perú, 2012

SINEACE-.DEC-ESU. POA. Lima-Peru, 2014

ALVARADO, D. Supervisión Educativa. Revisado 15 de octubre 2014. Disponible en: supervisioneducativaemvl.blogspot.com/2011/.../supervision-educativa.html

CONGRESO INTERNACIONAL
Calidad del ejercicio
profesional en el Perú



ÁREA 3
**CERTIFICACIÓN
PROFESIONAL:
LIDERAZGO,
GESTIÓN E
IMPLEMENTACIÓN**

PERCEPCIÓN SOCIAL SOBRE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE ENFERMERAS Y DE ENFERMEROS DEL COLEGIO DE ENFERMEROS DEL PERÚ-CONSEJO REGIONAL III-LIMA METROPOLITANA

Valia Luz Venegas Mejía

*Dirección de Evaluación y Certificación de Educación
Superior Universitaria - SINEACE*

RESUMEN

La Certificación de Competencias Profesionales constituye un proceso de amplia significatividad, acogida en el Perú fundamentalmente por los profesionales de la salud, y en mayor medida por los profesionales de enfermería, dentro de los lineamientos propuestos por el ente rector, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE).

Los resultados preliminares del presente estudio, que desde el punto de vista metodológico es mixto (cuantitativo y cualitativo), tuvo como propósito analizar cómo se da la percepción social sobre la certificación de competencias profesionales de los enfermeros del Consejo Regional III-Lima Metropolitana del Colegio de Enfermeros del Perú, tanto certificados como no certificados hasta julio del año 2014. Para la recolección de datos cuantitativos se encuestó a un total de 196 profesionales de los distintos centros asistenciales de diferente

tipo de gestión, lo que constituye una muestra adecuada por el procedimiento estadístico usado, de los cuales 50 fueron certificados y el resto no certificados. Asimismo, para el recojo de datos cualitativos se contó con la participación de dos grupos focales, uno con 6 profesionales certificados y otro con 6 no certificados.

De los hallazgos del estudio, se observa que el proceso de certificación profesional de los miembros de la orden del mencionado colegio ha suscitado una percepción social favorable hacia la certificación de competencias profesionales, la misma que difiere de quienes no se han certificado. La percepción social favorable se traduce en un buen nivel de conocimientos, en actitudes muy favorables y en altas expectativas respecto de la certificación de competencias profesionales. Aunque se notan diferencias en las diversas dimensiones con quienes aún no se han certificado, lo destacable es que estos profesionales poseen actitudes muy favorables y buenas expectativas hacia la certificación, lo que constituye condiciones favorables para que inicien su certificación; puesto que es sencillo diseñar estrategias eficaces por la Entidad Certificadora para superar la falta de información que evidencian los no certificados, así como la falta de tiempo. Por otro lado, es necesario señalar que en los resultados preliminares que se presentan en este artículo solo se encuentran los datos cuantitativos; los resultados cualitativos serán publicados en la versión final del estudio de investigación.

Palabras clave:

Percepción social, certificación de competencias, conocimientos, actitudes, expectativas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

La certificación profesional es una necesidad para cualquier tipo de profesional. Sin embargo, en el Perú según la Ley N° 28740 del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), se estableció que la certificación profesional es obligatoria para los profesionales en Salud, en Educación y posteriormente en Derecho, y es optativa en las demás profesiones. En cumplimiento de la citada ley, la Dirección de Evaluación y Certificación-Educación Superior Universitaria



(DEC-ESU) del SINEACE desde el 2008 inició la implementación de los procedimientos para que los Colegios Profesionales obtengan la autorización como entidades certificadoras.

La evolución de las autorizaciones de Entidades certificadoras y la cantidad de profesionales certificados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1.1: Cantidad de profesionales certificados a nivel nacional, según colegio profesional, 2011-2014*

Entidad certificadora	Fecha de autorización	Profesionales certificados				
		2011	2012	2013	2014	Total
Colegio de Enfermeros del Perú	Octubre 2010	470	45	275	476	1266
Colegio Odontológico del Perú	Nov. 2010	36	9	0	0	45
Colegio de Biólogos del Perú	Julio 2011	0	2	26	12	40
Colegio Químico Farmacéutico del Perú	Julio 2011	0	13	17	0	30
Colegio de Obstetras del Perú	Julio 2011	0	44	42	0	86
Colegio Médico del Perú	Julio 2011	0	0	0	0	0
Colegio de Nutricionistas del Perú	Marzo 2013	0	0	8	4	12
Colegio de Psicólogos del Perú	Agosto 2013	0	0	8	11	19
Colegio Tecnólogo Médico del Perú	Dic. 2013	0	0	0	0	0
Total general		506	113	376	503	1498

FUENTE: Dirección de Evaluación y Certificación- SINEACE-ESU.
 (*) Actualizado al mes de junio del año 2014.

Como se puede observar en la tabla 1.1, el CEP fue el primer Colegio en ser autorizado, en octubre del 2010, y también es el Colegio con mayor número de profesionales certificados. Está seguido en número muy de lejos por el Colegio de Obstetras y luego por el de Odontólogos (aunque se debe precisar que la cantidad de profesionales por Colegio no es la misma). La participación del CEP en el proceso de la certificación profesional tiene la singularidad de haber convocado con más acierto a sus miembros. La primera actividad del proceso fue iniciar la sensibilización sobre la base de un plan estratégico. Una lectura especial merecen las cifras referidas al Colegio Médico, que hasta la fecha indicada no ha certificado a ningún médico, y del Colegio Odontológico, que fue el segundo colegio en ser autorizado, empezó a certificar el año 2011 y avanzó hasta el 2012, pero que detuvo el proceso de certificación.

Tabla 1.2: Profesionales certificados a nivel nacional, de enero a junio 2014

Entidad certificadora	Fecha de autorización	Profesionales certificados 2014				
		Ene-Mar	Abr-Jun	Jul-Set	Oct-Dic	Total
Colegio de Enfermeros del Perú	Octubre 2010	187	289			476
Colegio Odontológico del Perú	Nov. 2010	0	0			0
Colegio de Biólogos del Perú	Julio 2011	12	0			12
Colegio Químico Farmacéutico del Perú	Julio 2011	0	0			0
Colegio de Obstetras del Perú	Julio 2011	0	0			0
Colegio Médico del Perú	Julio 2011	0	0			0
Colegio de Nutricionistas del Perú	Marzo 2013	0	4			4
Colegio de Psicólogos del Perú	Agosto 2013	11	0			11
Colegio Tecnólogo Médico del Perú	Dic. 2013	0	0			0
Total general		210	293	0	0	503

FUENTE: Dirección de Evaluación y Certificación- SINEACE-ESU.

Como se aprecia en la tabla 1.2, la tendencia certificadora del CEP se ha mantenido hasta el mes de junio del 2014, con una mejor perspectiva que en los años previos y con una diferencia de solo tres en relación al año 2011 (ver tabla 1.1).

Tabla 1.3: Enfermeras y enfermeros certificados a nivel nacional, 2011-2014

Año	Consejo Regional	Cantidad		%
		Parcial	Total	
2011	Lima Metropolitana	470	470	31,93
	Provincias	0		
2012	Lima Metropolitana	45	45	3,06
	Provincias	0		
2013	Lima Metropolitana	21	275	18,68
	Provincias	254		
2014*	Lima Metropolitana	225	682	46,33
	Provincias	457		
Total		1472	1472	100,00

FUENTE: Dirección de Evaluación y Certificación- SINEACE-ESU.
 (*) Actualizado al mes de julio del año 2014.



Como se puede notar en la tabla 1.3, en el primer año el CEP certificó solo en Lima Metropolitana las competencias profesionales de 470 enfermeras y enfermeros de un total de 1472 certificados al 31 de julio del 2014; esta cifra se redujo sustantivamente en el 2012 y logró un incremento en el 2013. La reducción significativa en el número de profesionales en el año 2012 con relación al año anterior se explicaría por el cambio de políticas institucionales en el CEP implementadas por un nuevo cuerpo directivo, lo que habría implicado una recomposición en las acciones de la certificación profesional.

Si bien es cierto que en lo que va del 2014 se ha certificado las competencias profesionales de 682 enfermeras y enfermeros a nivel nacional, esta cifra representa un porcentaje reducido comparado con el universo de profesionales registrados en el CEP, incluso con relación a los profesionales del Consejo Regional III-Lima Metropolitana; sin embargo, es la experiencia más destacada en términos de la certificación profesional en el Perú, la misma que se constituyó en una de las motivaciones para realizar el presente estudio. Ante cifras como las que se presentan, resulta indispensable identificar cómo es la percepción social respecto de la certificación de competencias profesionales de los miembros del citado colegio profesional, ya sea de quienes se han certificado, como de quienes no se han certificado.

Los resultados finales del estudio serán de gran importancia para la DEC-ESU del SINEACE y el CEP-Consejo Regional III-Lima Metropolitana, y servirán para replantear la certificación en los demás colegios profesionales; puesto que el análisis de estos resultados permitirá reorientar políticas institucionales para mejorar los procesos de certificación profesional.

1.2 Formulación del problema

a) Problema general

¿Cómo es la percepción social sobre la certificación de competencias profesionales de los enfermeros del Consejo Regional III-Lima Metropolitana del Colegio de Enfermeros del Perú, no certificados y certificados hasta julio del año 2014?



b) Problemas específicos

- ¿Cómo es la percepción sobre la difusión (promoción/sensibilización) de la certificación de competencias, en profesionales certificados y no certificados?
- ¿Cuál es el conocimiento sobre la certificación de competencias profesionales, en enfermeros certificados y no certificados, y qué diferencia existe entre ambos grupos?
- ¿Qué actitudes hacia la certificación de competencias profesionales presentan los enfermeros certificados y no certificados, y qué diferencia existe entre ambos grupos?
- ¿Cuáles son las expectativas en torno a la certificación de competencias profesionales, en enfermeros certificados y no certificados, y qué diferencia existe entre ambos grupos?
- ¿Cuál es el grado de correlación entre conocimiento y actitudes en profesionales certificados y no certificados?
- ¿Cuál es el grado de correlación entre actitudes y expectativas en profesionales certificados y no certificados?

1.3 Objetivos de la investigación

a) Objetivo general

Analizar la percepción social sobre la certificación de competencias profesionales de los enfermeros del Consejo Regional III-Lima Metropolitana del Colegio de Enfermeros del Perú, tanto no certificados como certificados hasta julio del año 2014.

b) Objetivos específicos

- Identificar la percepción sobre la sensibilización de la certificación de competencias profesionales, en enfermeros certificados y no certificados.
- Identificar el conocimiento sobre la certificación de competencias profesionales, en enfermeros certificados y no certificados, e identificar la diferencia entre ambos grupos.
- Determinar las actitudes hacia la certificación de competencias profesionales, en enfermeros certificados y no certificados, e identificar la diferencia entre ambos grupos.



- Determinar las expectativas en torno a la certificación de competencias profesionales, en enfermeros certificados y no certificados, e identificar la diferencia entre ambos grupos.
- Establecer la correlación entre conocimiento y actitudes en profesionales certificados y no certificados.
- Establecer la correlación entre actitudes y expectativas en profesionales certificados y no certificados.

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

El CEP, en un primer momento, durante la gestión 2000-2002 de la Dra. Nélide Chávez de Lock, decidió adoptar como una línea estratégica para fortalecer el desarrollo de la profesión la implementación del Proceso de Certificación Periódica en respuesta a la Ley N° 27669. Luego, durante la gestión 2006-2008 de Blanca Carruitero Giove, se realizó la adecuación a la Ley N° 28740, Ley del SINEACE, y su Reglamento. El Modelo de Certificación de Competencias Profesionales concebido por el CEP responde a los cambios suscitados en el mercado de trabajo que demanda un nuevo perfil profesional, a la globalización que incide cada vez más en los cambios económicos y sociolaborales, a los procesos de descentralización, a la aparición de nuevas tecnologías, así como a la formación continua, flexible y abierta. (Tavera de Martínez y otras, 2011). El citado Modelo está enmarcado en el cumplimiento de la misión institucional del CEP: Velar por el ejercicio profesional ético, promoviendo el cuidado humano y de calidad, cautelando la salud de las personas, familia y comunidad en las áreas técnico asistencial, de gestión, docencia e investigación, teniendo en cuenta las demandas sociales de prevención de enfermedades, recuperación y rehabilitación en los diferentes escenarios de la comunidad e instituciones hospitalarias, de promoción de la salud y el desarrollo, entre otros.

Álvarez, Vallejos y otros (2012), desarrollaron la tesis titulada "Conocimientos de las enfermeras(os) sobre el proceso de certificación de competencias profesionales en establecimientos de salud nivel I-MINSA - Lambayeque, 2012"; entre otras, llegaron

a la siguiente conclusión: a) Del total de enfermeros encuestados, el 79 %, que es el mayor porcentaje, obtiene la calificación de "malo" respecto al nivel de conocimientos sobre el proceso de certificación del profesional de enfermería, lo que corresponde a una nota de menor o igual a 11, seguida de la calificación regular con un 18 %.

Gómez (2012) realizó la tesis titulada "El proceso de certificación de competencias profesionales del formador ocupacional: un estudio comparado entre España y México", investigación que consistió en identificar los parámetros que son requeridos para desarrollar la profesión de formador ocupacional; para ello, se hizo una revisión histórica de la formación profesional y de la educación técnica en ambos países como precedente de la certificación de competencias. La investigación desarrollada se ubica en el paradigma de la investigación holística, en específico como una investigación comparada, a partir del cual se realizó el análisis de contenido de los documentos relacionados con el tema, así como un estudio de campo que incluyó entrevistas y encuestas a personas que aportaron datos para que la autora llegara a las siguientes conclusiones: a) los modelos para la certificación de las personas permiten que se realicen cuando una persona decide llevarlo a cabo independientemente del modelo que cada país establezca; el proceso es similar y la entrega del certificado es con lo que se concluye el proceso; b) El desarrollo de competencias en los individuos es necesario para responder a los cambios que en nuestra sociedad están surgiendo.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Teorías que sustentan el estudio

a) Teoría credencialista o de la certificación

Sobre esta teoría, Agustín Rodríguez Esteban, en la investigación realizada para su tesis doctoral en la Universidad de León, realiza una síntesis sumamente ilustrativa:

Dentro igualmente del marco neoclásico, y como resultado de las críticas realizadas a la Teoría del Capital Humano, surge la postura de unos teóricos para quienes los títulos académicos son las 'credenciales' que demuestran la presencia de los hábitos



y de las habilidades que los empleadores tienen en cuenta a la hora de contratar y de remunerar a los trabajadores. Desde el punto de vista del mercado de trabajo, las personas no nacen con capacidades iguales; es probable que los individuos más inteligentes sean más productivos y puedan exigir ingresos mayores en el mercado de trabajo y, por tanto, invertirán más en educación.

[...]

Bajo el marco de estas teorías se encuentran dos aproximaciones que hacen hincapié en la función selectiva de la educación frente a la función cualificadora aceptada por el capital humano: la teoría del filtro y el modelo de competencia por los puestos de trabajo.

La teoría del Filtro surge, en gran medida, como objeción a una de las principales críticas realizadas a la Teoría del Capital Humano: la hipótesis de que lo que se aprende en el sistema educativo aumenta directamente la productividad. Esta teoría se apoya en los apuntes de Wiles (1974), citado en Eicher (1988), que señala que no hay argumentos serios para pensar que la gran variedad de conocimientos adquiridos en la enseñanza general implican más eficacia en un empleo particular. Para esta teoría, la educación no efectúa ningún aporte a la capacidad productiva del individuo, sino que únicamente pone en evidencia ciertos rasgos apreciados por el sistema productivo, como la inteligencia, la perseverancia o la capacidad de trabajo.

Sin embargo, los empleadores toman al nivel educativo como indicador de la productividad probable del trabajador. Los títulos o las credenciales y los años de estudio son para el empresario la "señal" indicadora de que el candidato al empleo puede ser productivo. El sistema educativo simplemente actúa como una criba o filtro, etiquetando a las personas según la cantidad de exámenes que han superado con éxito.

[...]

A diferencia de la Teoría del Capital Humano, que establece que el aumento de productividad y de rendimiento salarial es proporcional a la duración de los



estudios, en la Teoría del Filtro, la diferencia se encuentra en la obtención o no del título. (Rodríguez. 2013: 96-98)

Tal título, en la práctica, puede ser un diploma de especialista, uno de posgrado o un certificado de competencias profesionales.

b) Teoría de la Gestalt y la percepción social

Tratándose de un estudio sobre percepción, es indispensable considerar los planteamientos del movimiento Gestalt. Al respecto, Gilberto Oviedo explica que,

El concepto de percepción encontró en la teoría de la Gestalt uno de los más importantes esfuerzos de explicación.

El movimiento Gestalt [...] realizó una severa crítica al movimiento empirista-asociacionista, y propuso estructurar un nuevo modelo de abordaje conceptual asumiendo la percepción como un proceso de formación de representaciones mentales. Planteó igualmente que es función de la percepción realizar abstracciones a través de las cualidades que definen lo fundamental de la realidad externa.

[Las leyes de la percepción] ... permiten describir los criterios en base a los cuales el aparato perceptual selecciona información relevante, la agrupa dentro de la mayor armonía posible (pregnancia) y enseguida concibe representaciones mentales. (Oviedo. 2004: 96)

La Gestalt realizó una revolución copernicana en psicología al plantear la percepción como el proceso inicial de la actividad mental y no un derivado cerebral de estados sensoriales. Su teoría, arraigada en la tradición filosófica de Emmanuel Kant (Wertheimer en Carterette y Friedman, 1982), consideró a la percepción como un estado subjetivo, a través del cual se realiza una abstracción del mundo externo o de hechos relevantes. (Oviedo. 2004: 89)

Por otra parte, es pertinente resaltar que la percepción no es un proceso que tiene lugar de forma aislada en la mente humana; más bien,



La percepción como proceso básico está relacionada con otros procesos, tales como la emoción, el lenguaje, el pensamiento, la motivación y el aprendizaje. Conforme a esto, los Psicólogos Sociales descubrieron la "selectividad perceptiva", donde queda de manifiesto la imposibilidad de prestar atención a todos los estímulos que existen. El ser humano es incapaz de percibir todos los estímulos que están presentes, de modo que lo que hace la persona es discriminar entre los estímulos más relevantes y a no percibir aquellos que son irrelevantes. Un ejemplo de ello lo vemos en los "estilos" de percepción femenina o masculina, donde las mujeres observan detalles que los hombres habitualmente no distinguen, de modo que existen factores sociales que alteran la percepción, en cuyo caso, siguiendo esta referencia, las mujeres tendrían más capacidad de observación que los hombres en algunos aspectos en los que ellas tienen un mayor interés o estimulación. Esta característica es aprendida en un proceso de socialización y garantiza claramente un comportamiento distinto entre hombres y mujeres.

Esta selectividad perceptiva afortunadamente nos permite concentrar nuestra atención en aquellos estímulos considerados como relevantes para procesar mejor la información. Por lo tanto distinguimos dos manifestaciones de la selectividad perceptiva: la defensa perceptiva, y la acentuación perceptiva. (Cabrera. 2001)

2.2.2 Competencias y certificación profesional

a) Competencia profesional

Las diversas aproximaciones que los autores han empleado para definir la competencia profesional, han dado como resultado conceptos muy heterogéneos entre sí. Sin embargo, el Centro de Investigación y Documentación sobre Problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones (CIDEC) de España, sostiene que estarían surgiendo consensos sobre cuatro conceptos que serían el sustento para cualquier otro desarrollo:

- Posibilita el dar cuerpo a un conjunto de capacidades informales y procedimentales, que son difíciles de precisar si se utilizan las clasificaciones más tradicionales.

- Está ligada al desempeño laboral. La competencia no existe en sí misma, independientemente de una actividad, de un problema a resolver, es decir, del uso que de la misma se hace.
- Se vincula a un contexto determinado, a una situación concreta; esto, por otra parte, plantea el problema de su transversalidad, de su transferibilidad.
- Integra diferentes tipos de capacidades. No se trata de una suma de capacidades sino de capacidades estructuradas y construidas que constituyen un capital de recursos disponibles que se combinan entre sí, permitiendo la actividad-desempeño profesional y la consecución del rendimiento/resultados esperados. (CIDEDEC. 1999: 19-20)

Es preciso hacer una distinción entre cualificación y competencia. La primera es un conjunto de conocimientos y capacidades, incluyendo comportamientos y habilidades, que las personas adquieren en proceso de socialización y educación/formación, donde parte de este bagaje es usado para desempeñar un determinado puesto laboral; es decir, la cualificación es la capacidad potencial para realizar determinadas actividades relativas a una actividad. En tanto que la segunda, hace referencia a conocimientos y a habilidades que son necesarios para lograr un objetivo o un resultado en un contexto determinado; es decir, la competencia es la capacidad real de la persona para dominar el conjunto de tareas que configuran una función concreta. (CIDEDEC. 1999: 21)

b) Certificación de competencias profesionales

El proceso de certificación profesional deviene de una decisión personal y a propia solicitud sobre la verificación del desempeño de las actividades profesionales. La certificación de las competencias es posterior a la obtención de la titulación y de la habilitación profesional; y presupone un proceso continuo a lo largo de la vida. En esencia, se trata de que el colegio profesional, previamente autorizado, a través de sus evaluadores reconozca y valore las competencias profesionales que aceptan y declaran ejercer en virtud a su pertenencia institucional.

La certificación de las competencias profesionales apunta a constituirse en un



sistema válido que revele la calidad del desempeño profesional, "por el cual se verifica y documenta el cumplimiento de requisitos de calidad referidos a competencias profesionales de las personas" (CONEAU. 2012: 10). Las evidencias del desempeño de la calidad profesional son medibles en su demostración, mediante métodos verificables. Básicamente la certificación profesional trata de asegurar "el reconocimiento público y temporal de las competencias adquiridas dentro o fuera de las instituciones educativas para ejercer funciones profesionales o laborales" (Ibídem).

c) Percepción social: ser y quehacer personales

En la configuración de las percepciones, aparecen diversos factores sociales que las modelan, a partir de diversas claves o trozos de información provenientes del entorno circundante que actúan como substratos para formar los juicios y las impresiones. En ese proceso, el conocimiento almacenado más probable de ser usado para interpretar las claves proviene del que está asociado a la clave misma o del que resulta fácil de traer a la mente (Smith y Mackie, 1995). Las claves que ayudan a la interpretación, devienen de los roles de los siguientes aspectos:

- Las asociaciones que hemos aprendido, al vincular ciertas características y conductas manifiestas con ciertos rasgos, las cuales pueden formarse por la similitudes,
- Los pensamientos que son más frecuentes en nuestra mente, por la repetición de esquemas representacionales, y
- La accesibilidad, posibilitada por la representación cognitiva a la que se accede con mayor facilidad y rapidez.

Gracias a estos influjos sociales, las percepciones de los individuos conducen a una diversidad de interpretaciones y conllevan un componente evaluativo sobre un "algo"; este orienta la forma de entender la realidad de una organización particular, compuesta, en cierto modo, por las formas de pensamientos controladas por inexorables leyes de modelos, de las que las personas no son siempre conscientes.



d) Percepción social sobre la certificación de competencias profesionales

Las referencias a la percepción social de la certificación de competencias de los profesionales en Enfermería aluden a la interpretación subjetiva de los estímulos captados en la evaluación de las competencias comunes a todos los profesionales de enfermería y de las competencias "nucleares" que distinguen a su especialidad. Estas impresiones derivan del reconocimiento del desempeño competencial de las(os) enfermeras(os) generales, en lo referido a normas de competencia priorizadas que son las siguientes:

- Cuidado a la persona (en todas las etapas de vida),
- Cuidado al niño en crecimiento y desarrollo, y
- Cuidado al niño en inmunizaciones.

Para el proceso de evaluación de las competencias profesionales de las(os) Enfermera(os) Especialistas del CEP, se evalúa de acuerdo a las competencias correspondientes a su especialidad. En esa medida, los procesos cognitivos individuales se construyen diferencialmente y devienen de recurrir a una serie de constructos que discriminan, en uno u otro sentido, el carácter de la certificación de competencias profesionales. A continuación se sintetizan las dimensiones de las percepciones sociales de los profesionales de enfermería sobre la certificación profesional:

• Promoción/sensibilización de la certificación de competencias profesionales

La promoción o sensibilización implica la internalización de la información social difundida por los diversos medios y en la variedad de instancias en las que participan los profesionales de enfermería; esto revela la interacción del sujeto con la gestión de la certificación profesional. Se trata, básicamente, de reconocer en qué medida el ente certificador, el Colegio de Enfermeros, contribuye a la promoción del proceso de certificación y en cuánto han internalizado sus colegiadas(os) dichas informaciones.

• Conocimientos sobre la certificación de competencias profesionales

La aproximación a los conocimientos explicitados por los profesionales de Enfermería implica determinar la dinámica de adquisición de la información



transmitida por el ente certificador en la determinación de decisiones sobre el acceso a la certificación profesional. Básicamente, se orienta a reconocer el nivel de dominio cognitivo de los profesionales de Enfermería sobre la certificación de competencias profesionales.

• **Actitudes hacia la certificación de competencias profesionales**

La predisposición constituye uno de los componentes fundamentales para entender la percepción social de los profesionales. Consiste en la tendencia a emprender un conjunto de procedimientos para concretar la certificación profesional; es decir, de qué manera las actitudes aportan a la percepción social de dicho proceso.

• **Expectativas en torno a la certificación de las competencias profesionales**

La certificación de competencias profesionales presupone mayores cualificaciones del profesional de Enfermería; como consecuencia, se espera que esto conduzca a una mayor rentabilidad social. No solo que origine el reconocimiento social de las mejores cualidades profesionales, sino que la certificación debe traducirse en procurar mejores perspectivas de desarrollo y de condiciones de vida.

2.3 Formulación de hipótesis

2.3.1 Hipótesis general

La percepción social de la certificación de competencias profesionales por parte de enfermeros(as) no certificados difiere significativamente respecto de los enfermeros certificados a julio del año 2014.

2.3.2 Hipótesis específicas

- Difiere notablemente la percepción sobre la sensibilización de la certificación de competencias en los profesionales certificados respecto de los no certificados.
- Existe un buen nivel de conocimiento sobre la certificación de competencias en los profesionales certificados y un nivel regular en los no certificados,

evidenciándose diferencia significativa entre ambos grupos.

- Existen actitudes favorables hacia la certificación de competencias en los profesionales certificados respecto de los no certificados, evidenciándose diferencia significativa a favor de los certificados.
- Existen buenas expectativas en torno a la certificación de competencias en los profesionales certificados respecto de los no certificados, evidenciándose diferencia significativa a favor de los certificados.
- Existe una correlación positiva entre conocimiento y actitudes en los profesionales certificados y en los no certificados.
- Existe una correlación positiva entre actitudes y expectativas en los profesionales certificados y en los no certificados.

MATERIAL Y MÉTODOS

3.1 Objeto y sujetos del estudio

El objeto evaluado dentro de la perspectiva del estudio lo constituyó el proceso de la percepción social sobre la certificación de competencias profesionales. Este objeto es un dispositivo sociocultural que contribuye a comprender la dinámica estudiada.

Los sujetos del estudio fueron profesionales de Enfermería colegiados y habilitados por el Colegio de Enfermeros del Perú-Consejo Regional III de Lima Metropolitana. En tal intención se consideraron, en función a los propósitos establecidos, dos colectivos: profesionales de Enfermería certificados, y profesionales de Enfermería habilitados²⁴, más no certificados. La muestra fue adecuada, pues tuvo 196 sujetos, determinado por procedimiento estadístico con nivel de confianza de 95% y 5% de error.

²⁴ La categoría de profesionales habilitados indica que la disposición profesional para certificarse deviene luego de haberse registrado en el Colegio de Enfermeros del Perú y haber laborado por un mínimo de 5 años. Este periodo es un requisito para el acceso al proceso de certificación profesional, establecida por la ley del SINEACE.



3.2 Diseño de investigación

Para contrastar las hipótesis se usó el diseño mixto; para datos cuantitativos, el descriptivo comparativo, cuyo esquema es:

M1..... O1

M2..... O2 Donde:

M1 = Muestra de enfermeras y enfermeros certificados

M2 = Muestra de enfermeras y enfermeros no certificados

O1 = Observación de la percepción de la certificación de competencias en M1

O2 = Observación de la percepción de la certificación de competencias en M2

Asimismo, se usó el diseño correlacional para establecer la correlación de las dimensiones: conocimiento con actitudes y actitudes con expectativas.

3.3 Recolección de datos

Para el recojo de datos cuantitativos, se coordinó con profesionales de Enfermería que ocupaban cargos jerárquicos dentro de las instituciones. En función de la naturaleza del estudio mixto, se procedió a efectuar el recojo de datos cualitativos de varios sujetos, llegándose a la "saturación cualitativa" luego de entrevistar a seis enfermeras(os) certificadas(os) y seis no certificadas(os). Durante la etapa de recogida de datos, es preciso asegurar el rigor de la investigación. Para ello, se debe tener en cuenta los criterios de suficiencia y adecuación de los datos. La suficiencia se refiere a la cantidad de datos recogidos, antes que al número de sujetos. La suficiencia se consigue cuando se llega a un estado de "saturación informativa" y la nueva información no aporta nada nuevo. La adecuación se refiere a la selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p. 75).

El instrumento aplicado en el estudio cuantitativo, Encuesta sobre la certificación profesional de enfermeras(os), fue previamente validado por profesionales de enfermería con solvencia profesional y metodológica, debido a su experiencia

laboral y en investigación. El procedimiento seguido para asegurar la fiabilidad del instrumento fue la validez de contenido.

Tabla 3.1: Dimensiones del instrumento de recolección de datos cuantitativos

Datos informativos / dimensiones	Nº de ítems
Sobre los sujetos del estudio	
Datos informativos	8
Sobre la certificación de competencias profesionales	
Promoción/sensibilización de la certificación profesional	10
Conocimientos de la certificación profesional	10
Actitudes hacia la certificación profesional	9
Expectativas de la certificación profesional	5

Un total de cinco (05) jueces efectuaron las valoraciones sobre el instrumento, considerando los ítems, uno por uno, y una validación global del cuestionario. Para el estudio cualitativo se siguió la técnica del grupo de discusión; para tal propósito se diseñó un protocolo de intervención (Guion de discusión sobre la certificación de competencias profesionales). La estructura del protocolo se resume a continuación:

Tabla 3.2: Dimensiones del instrumento de recolección de datos cuantitativos

Dimensiones	Nº de ítems
Sobre los sujetos del estudio	
Información general sobre certificación profesional	3
Sobre la certificación de competencias profesionales	
Los sujetos de la certificación profesional	3
Los contextos de la certificación profesional	2
Los procesos de la certificación profesional	6
Los recursos de la certificación profesional	3



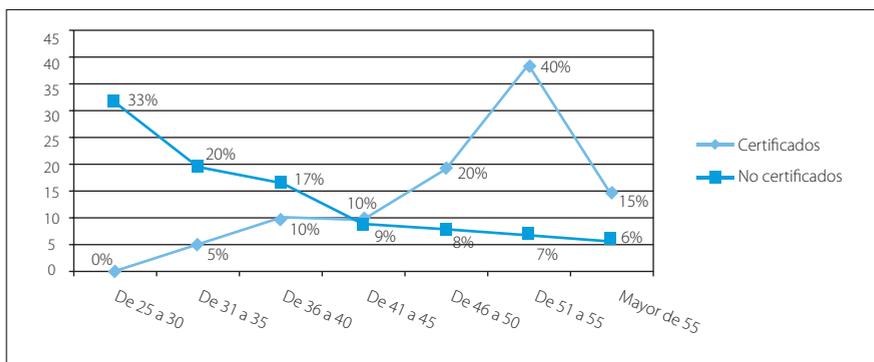
La duración promedio del diálogo generado no excedió la hora; el protocolo fue aplicado a ambos grupos de estudio y las conversaciones fueron transcritas para el análisis.

3.4 Análisis estadístico

El análisis estadístico se realizó a partir de los datos cuantitativos organizados en tablas de frecuencias, gráficos de líneas, barras y el análisis del discurso.

RESULTADOS

Figura 4.1: Profesionales de Enfermería certificados y no certificados, por edad (%)

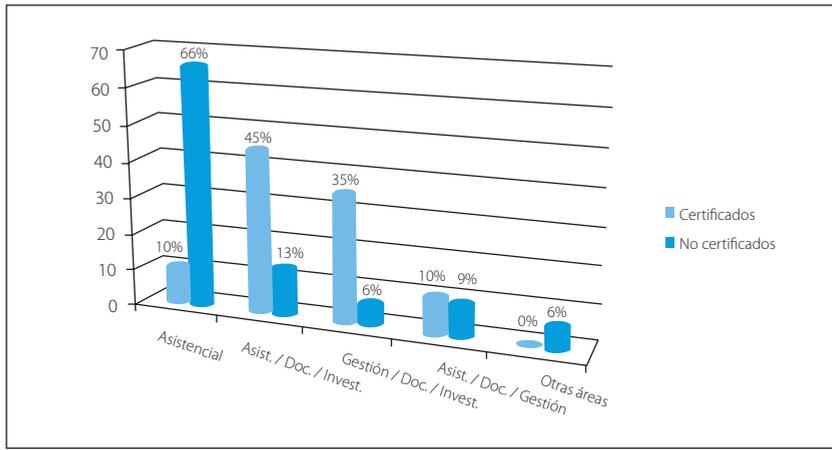


En la figura 4.1 se observa que el mayor porcentaje de profesionales certificados tiene 51 a 55 años de edad (40%), seguido por quienes poseen edades de 46 a 50 años (20%) y los mayores de 55 años (15%). En la muestra del estudio no se encontró profesionales certificados con edad de 25 a 30 años, teniendo en cuenta que el número de años de experiencia mínimo para iniciar la certificación es cinco.

En cambio, para el caso de los profesionales no certificados que han sido encuestados, el mayor porcentaje se concentra en el segmento de 25 a 30 años de edad (33%), seguido por quienes poseen de 31 a 35 años (20%), de 36 a 40 años (17%) y de 41 a 45 años (9%). Es decir, el 79% de profesionales no certificados

no superan los 45 años, en contraste con el 75% de profesionales certificados que supera los 46 años de edad.

Figura 4.2: Área en que laboran los profesionales de Enfermería certificados y no certificados (%)



En la figura 4.2 se observa por un lado que el área en el que labora la mayoría de profesionales no certificados es el asistencial (66%); en cambio, solo el 10% de profesionales certificados trabaja en esta misma área. Por otro lado, el 45% de los profesionales certificados labora en el área asistencial y desarrolla además la docencia o la investigación, frente al 13% de profesionales no certificados que labora en las mencionadas áreas. Asimismo, se encuentra que el 35% de profesionales certificados labora en las áreas de gestión, además de la docencia o de la investigación, mientras que tan solo el 6% de profesionales no certificados trabaja en las citadas áreas; en tanto que el 10% de los profesionales certificados y el 9% de los no certificados labora en las áreas asistencial, docencia y gestión, y el 6% de profesionales no certificados labora en otras áreas. Esto indica que existen diferencias en cuanto al área donde laboran los profesionales de Enfermería, destacando para el caso de los profesionales no certificados el área asistencial y para los profesionales certificados las áreas asistencial y gestión, más la docencia o la investigación.



Tabla 4.1: Razones por las cuales se ha dado o no la certificación de competencias profesionales en Enfermería

Profesionales	Razones	%
Certificados	Para lograr reconocimiento	45
	Por docencia	10
	Por actualización	15
	Para cumplir con la ley	10
	Otras/no responde	20
No certificados	Por falta de información	28
	Por falta de tiempo	26
	Por motivos económicos	9
	Por estudios	6
	Por trabajar como especialista	4
	Por salud	3
	Otros/no responde	24

En la tabla 4.1 se presenta las razones por las cuales certificaron o no certificaron sus competencias los profesionales de Enfermería. El 45% de los profesionales certificados procedió a certificarse para lograr reconocimiento profesional, seguido por el deseo de estar actualizado (15%), realizar labor docente (10%) y cumplir la ley (10%).

Los profesionales no certificados argumentan no haberse certificado fundamentalmente por falta de información sobre la certificación profesional (28%), falta de tiempo (26%), por motivos económicos (9%), por estar realizando estudios (6%), por trabajar como especialista (4%) teniendo en consideración que la certificación es sobre aspectos generales que dista de la experticia de un profesional especialista en un área determinada y por salud (3%).

Es importante notar que hay cifras elevadas y similares (20% y 24%) para los profesionales certificados y los no certificados respectivamente, que ofrecieron razones muy disímiles sobre la certificación profesional o simplemente no respondieron.

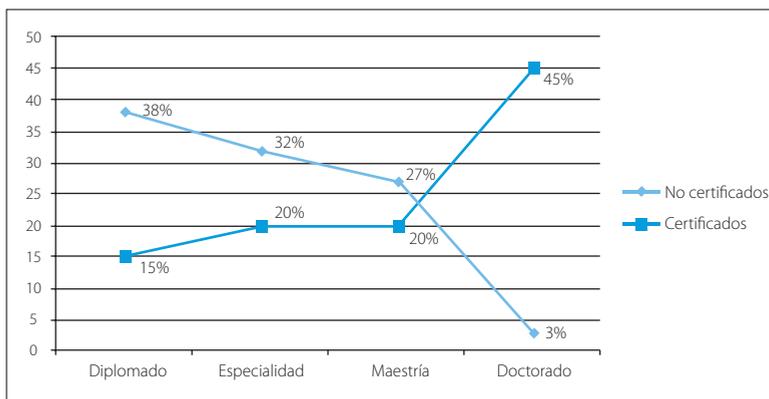
Tabla 4.2: Instituciones que brindaron información sobre certificación de competencias profesionales en Enfermería

Instituciones	Certificados	No certificados
Colegio de Enfermeros del Perú	65	19
Centro laboral/ estudio	25	20
SINEACE	10	4
MINSA	0	2
Total	100	45

En la Tabla 4.2 se observa que el 65% de profesionales certificados recibió información sobre certificación profesional del Colegio de Enfermeros del Perú, institución a la que concurrieron para efectuar el proceso de certificación, seguido del 25% que lo recibió información de los colegas u otros medios en el centro laboral o de estudios y el 10% del SINEACE. En el caso de los profesionales no certificados, solo el 45% recibió información sobre la certificación profesional.

Es tarea del Colegio respectivo realizar tareas intensas de divulgación por diversos medios respecto de la certificación profesional para los profesionales que aún no se han certificado. Esta misma tarea debería emprender instituciones como el SINEACE, el Ministerio de Salud, las universidades, los centros laborales, etc.

Figura 4.3: Estudios de posgrado y certificación profesional en profesionales de Enfermería certificados y no certificados (%)



En la figura 4.3 se observa que en los sujetos de la muestra existe una relación inversa entre estudios de posgrado y certificación en los profesionales de Enfermería certificados y no certificados. En los no certificados, el mayor porcentaje (38%) solo cuenta con diplomado, seguido de quienes cuentan con estudios de especialidad (32%) y maestría (27%), y por último el grupo más reducido que cuenta con estudios de doctorado (3%). En tanto que quienes han logrado la certificación, el menor porcentaje cuenta con diplomado (15%), seguido de estudios de especialidad (20%) e igual porcentaje para maestría y doctorado (45%).

De estas cifras, se nota que el hecho de alcanzar mejores niveles de formación en posgrado trae consigo un incremento en los porcentajes de profesionales certificados.

Tabla 4.4: Apreciaciones sobre la certificación de competencias profesionales en Enfermería

	Sí (%)		No (%)	
	Certificados	No certificados	Certificados	No certificados
El CEP brinda facilidades para la certificación	80	54	20	46
Es un asunto de interés	80	86	20	14
Es un proceso muy lento	40	59	60	41
Es un proceso que implica trámites costosos	50	64	50	36
La certificación es considerada poco relevante por los colegas	60	61	40	39
Contribuye a la mejora salarial y al mayor reconocimiento social	70	45	30	55

En la tabla 4.4 se observa que el 80% de los profesionales de enfermería certificados perciba que el CEP es una institución que brinda facilidades para la certificación. Sin embargo, es preocupante el elevado porcentaje de profesionales no certificados (46%) que considera que el colegio no brinda facilidades; ello debería revertirse con el objetivo de incrementar los porcentajes de miembros de la orden certificados.

Tanto los profesionales de Enfermería certificados como los no certificados tienen similar percepción respecto de que la certificación profesional es un asunto de interés personal, el mismo que debe tenerse en cuenta al momento de realizar actividades tendientes a incrementar el número de certificados.

Un 40% de profesionales certificados y un 59% de no certificados considera que la certificación es un proceso lento, en tanto que el 50% de los profesionales certificados y el 64% de no certificados percibe que es un proceso que implica trámites costosos, aspectos que deberían ser analizados por la Entidad Certificadora a fin de tener mejores perspectivas en torno a la certificación.

Con la certificación aún no se ha logrado posicionar a plenitud a los profesionales en Enfermería, pues el 60% de los profesionales certificados y un 61% de los no certificados aprecia que la certificación es considerada poco relevante por sus colegas; en tanto que para el 30% de los certificados y el 55% de los no certificados, la certificación profesional no contribuye a la mejora salarial ni al mayor reconocimiento social.

Tabla 4.5: Conocimientos y actitudes hacia la certificación profesional en Enfermería de profesionales certificados y no certificados

Estadígrafos	Conocimientos		Actitudes	
	No certificados	Certificados	No certificados	Certificados
Media aritmética	14,28	17,5	37,74	43,00
Desviación estándar	3,93	1,54	7,55	2,10
Coefficiente de variación	0,28	0,09	0,20	0,05

En la tabla 4.5 se presentan estadígrafos de los puntajes de los conocimientos medidos con la escala vigesimal de intervalo y de las actitudes hacia la certificación profesional medidos con la escala de actitudes de Likert con nueve reactivos y cinco alternativas, siendo el puntaje mínimo 9 y el máximo 45.

Los profesionales no certificados poseen una media aritmética de 14,28 puntos sobre 20, frente a los 17,5 puntos sobre 20 de quienes poseen certificación. Estos



resultados hacen notar que los profesionales no certificados poseen regular promedio de conocimiento de aspectos básicos de la certificación, frente a un buen promedio alcanzado por los profesionales certificados.

Los profesionales no certificados respecto de las actitudes poseen una media aritmética de 37,74 puntos frente a los 43 puntos de los profesionales certificados; ambos promedios se ubican en el segmento de actitudes muy favorables, siendo ambos grupos muy homogéneos. Estos resultados en los profesionales no certificados respecto de las actitudes indican que son elementos importantes a tomarse en cuenta al momento de promocionar acciones tendientes a lograr la certificación de los profesionales en Enfermería.

La desviación estándar igual a 3,93 de los puntajes de los conocimientos de los profesionales no certificados superiores a los respectivos valores iguales a 1,54 del grupo de profesionales no certificados hace del primer grupo menos homogéneo (0,28) respecto del grupo de profesionales certificados que es mucho más homogéneo (0,09). Del mismo modo, respecto de las actitudes, el grupo de profesionales no certificados muestra una mayor dispersión de sus datos (7,55) respecto a la dispersión de los datos de los certificados (2,10) y en los profesionales no certificados es menos homogéneo (0,20) respecto del grupo de certificados que es mucho más homogéneo (0,05).

Debe tenerse en cuenta que el hecho de contar con grupos homogéneos hace más ventajosa cualquier labor de divulgación o capacitación tendiente a elevar sus conocimientos o a mejorar sus actitudes hacia la certificación profesional.

Tabla 4.6: Comparación de promedios de conocimientos sobre certificación en profesionales de Enfermería certificados y no certificados

Promedios		Valor Z_c	Valor z	p
Certificados	No certificados			
17,5	14,28	1,645	6,08	$p < 0,05$

En la tabla 4.6 se observa que existe diferencia significativa entre los promedios de conocimientos sobre certificación en profesionales de Enfermería certificados y no certificados. Tal diferencia ha sido obtenida usando la prueba z con un nivel de significación de 0,05. Esto significa que los profesionales que han logrado certificarse han alcanzado mayores niveles de conocimientos sobre la certificación profesional, respecto de quienes aún no han alcanzado la certificación.

En tal sentido, para incrementar los porcentajes de profesionales certificados deben realizarse eventos o utilizarse diversos medios para incrementar el nivel de conocimientos sobre la certificación profesional.

Tabla 4.7: Comparación de promedios sobre las actitudes hacia la certificación de profesionales de Enfermería certificados y no certificados

Promedios		Valor Z_c	Valor Z	$p: \alpha$
Certificados	No Certificados			
43,00	37,74	1,645	5,78	$p < 0,05$

En la tabla 4.7, se observa que existe diferencia significativa entre los promedios sobre las actitudes hacia la certificación de profesionales de Enfermería certificados y no certificados. Tal diferencia se ha obtenido usando la prueba z con un nivel de significación de 0,05. Esto indica que los profesionales que han logrado certificarse presentan actitudes más favorables sobre la certificación profesional, respecto de quienes aún no han alcanzado la certificación; aunque éstos también presentan actitudes favorables hacia la certificación.

En tal sentido, incrementar los porcentajes de profesionales certificados pasa por mejorar las actitudes hacia la certificación profesional.



Tabla 4.8: Expectativas hacia la certificación profesional por enfermeras y enfermeros certificados y no certificados

Estadígrafos	No certificados	Certificados
Media aritmética	15,21	18,20
Desviación estándar	6,47	4,40
Coefficiente de variación	0,43	0,24

En la tabla 4.8 se presenta las expectativas por la certificación profesional por profesionales de Enfermería. Las expectativas valoradas cuantitativamente en la escala vigesimal y cualificada en diversos niveles permite observar que los profesionales certificados poseen un promedio de 18,2 puntos; esto significa excelentes expectativas hacia la certificación profesional. Mientras tanto, los profesionales no certificados poseen buena percepción hacia la certificación profesional. La desviación estándar igual a 6,47 de los puntajes de los profesionales no certificados indica una fuerte dispersión respecto de la media de estos puntajes sobre las expectativas de la certificación profesional, lo que conlleva a un coeficiente de variación de 0,43; esto hace notar que respecto de esta variable el grupo es heterogéneo. Por otro lado, en el caso de los profesionales certificados, la desviación estándar igual 4,40 indica una menor dispersión respecto de los puntajes respecto del promedio y conlleva a un coeficiente de variación igual a 0,24, lo que indica que el grupo respecto de las expectativas sobre la certificación profesional es homogéneo.

Tabla 4.9: Comparación de promedios sobre expectativas hacia la certificación de profesionales de Enfermería certificados y no certificados

Promedios		Valor z_c	Valor z	p: α
Certificados	No Certificados			
18,20	15,21	1,645	2,28	$p < 0,05$

En la tabla 4.9, se observa que existe diferencia significativa entre los promedios sobre las expectativas hacia la certificación de profesionales de enfermería certificados y no certificados. Tal diferencia se ha obtenido usando la prueba z con

un nivel de significación de 0,05. Esto indica que los profesionales que han logrado certificarse presentan mejores expectativas sobre la certificación profesional, respecto de quienes aún no han alcanzado la certificación.

En tal sentido, incrementar los porcentajes de profesionales certificados no es una meta inalcanzable, sino que pasa por mejorar las actitudes hacia la certificación profesional.

Tabla 4.10: Grado de correlación entre conocimientos y actitudes hacia la certificación profesional en Enfermería

Profesionales	Valor r	Valor tabular r	Grado de correlación	p: α
Certificados	0,51	0,304	Moderada	$p < 0,05$
No certificados	0,53	0,195	Moderada	$p < 0,05$

En la tabla 4.10, teniendo en cuenta un nivel de significación de 5% y el coeficiente de correlación de Pearson, se observa que existe una correlación positiva significativa entre conocimientos y actitudes hacia la certificación en profesionales de Enfermería, tanto en el grupo de certificados como de los no certificados, pues no se encontró diferencia entre ambos grupos de profesionales.

Esta relación indica que a más conocimientos sobre la certificación profesional, mejores actitudes hacia la certificación profesional. En tal sentido, el hecho de alcanzar mejores instrucciones sobre la certificación profesional a los enfermeros y las enfermeras traerá automáticamente consigo una mejor apreciación de la certificación; esto se originaría en el hecho de iniciar el proceso con miras a certificarse.

Tabla 4.11: Grado de correlación entre actitudes y expectativas por la certificación profesional en Enfermería

Profesionales	Valor r	Valor tabular r	p: α
Certificados	0,72	0,304	$p < 0,05$
No certificados	0,71	0,195	$p < 0,05$



En la tabla 4.11 se presenta el grado de correlación entre actitudes y expectativas por la certificación profesional en Enfermería. Esta correlación se realizó con el coeficiente de correlación de Pearson teniendo en cuenta un nivel de significación de 0,05. El valor del coeficiente igual a 0,72 y mayor que el valor tabular igual a 0,304 en el grupo de profesionales certificados indica una relación positiva significativa entre ambas variables. Un resultado muy similar se obtuvo en el caso de los profesionales no certificados, cuyo coeficiente de correlación igual a 0,71 es mayor que el valor tabular igual a 0,195. Es decir, en ambos segmentos de profesionales, a mejores actitudes mayores expectativas por la certificación profesional en Enfermería.

DISCUSIÓN

La certificación de competencias profesionales responde a un Modelo concebido por el CEP que responde a los cambios suscitados en el mercado de trabajo que demanda un nuevo perfil profesional, a la globalización que incide cada vez más en los cambios económicos y sociolaborales, a los procesos de descentralización, a la aparición de nuevas tecnologías, así como de la formación continua, flexible y abierta. (Tavera de Martínez y otras, 2011). El citado Modelo está enmarcado en el cumplimiento de la misión institucional, que consiste en velar por el ejercicio profesional ético, promoviendo el cuidado humano y de calidad, cautelando la salud de las personas, familia y comunidad en las áreas técnico asistencial, de gestión, docencia e investigación, teniendo en cuenta las demandas sociales de prevención de enfermedades, recuperación y rehabilitación en los diferentes escenarios de la comunidad e instituciones hospitalarias, de promoción de la salud y el desarrollo, entre otros. El escenario donde se desenvuelven los profesionales de Enfermería se rige por lo consignado en el modelo y por los lineamientos del ente evaluador.

Dentro de los hallazgos del estudio, se observa que existe una relación inversa entre edad y certificación en los grupos de profesionales, pues el 79% de profesionales no certificados no superan los 45 años, mientras que el 75% de profesionales certificados supera los 46 años de edad. Esto indica que quienes han alcanzado la certificación no son los profesionales jóvenes, sino más bien

los más experimentados que en mínimo porcentaje laboran solo en el área asistencial, pero que sí laboran en esta área o en la gestión, además de la docencia y de la investigación. Estos resultados concuerdan con los de Rimachi Jacobo y otras (2014) en cuya investigación titulada: "Percepción sobre el proceso de certificación profesional, de enfermeras del primer nivel de atención, distrito Paucarpata, Colegio de Enfermeros del Perú, Consejo Regional V, Arequipa 2014", concluyeron que la edad determina la condición laboral: a mayor influencia de ideas, mayor diferenciación en las formación de competencias.

Los profesionales certificados argumentan que la certificación se logró fundamentalmente para alcanzar reconocimiento social, y en menor medida por estar actualizado, por ser un requisito indispensable para la certificación, por estar a las vanguardia de los cambios, por ser un requisito para la acreditación, por cumplir con la normatividad, entre otras. Esta percepción de los profesionales certificados está enmarcada bajo los efectos de las teorías credencialistas, en que los empleadores toman al nivel educativo como indicador de la productividad probable del trabajador. Los títulos o credenciales y los años de estudio son para el empresario la "señal" indicadora de que el candidato al empleo puede ser productivo.

En tanto que los no certificados, que mayoritariamente solo laboran en área asistencial (66%), argumentan no haberse certificado por falta de información sobre el tema (28%), por falta de tiempo (26%) y, un porcentaje reducido, por cuestiones económicas (9%). Los profesionales que han recibido información sobre la certificación indican haberla recibido mayoritariamente del CEP. Por ello, esta institución debe redoblar esfuerzos para llevar la información a todos los miembros de la orden.

Hay marcadas diferencias en las percepciones respecto de las actuaciones de los procedimientos de la certificación como de las facilidades que brinda el CEP, los costos, la mejora salarial y reconocimiento social; estas variaciones se presentan en la medida que la percepción es un estado subjetivo a través del cual se realiza una abstracción del mundo externo o de hechos distinguidos, según apuntes resaltados por Wertheimer (citado en Carterette y Friedman, 1982). En tanto que hay apreciaciones similares en cuanto a que la certificación es un asunto nacido del



interés personal y que es considerada poco relevante por sus colegas; esto último hace notar que la certificación no ha empoderado ni ha traído consigo mejorar en el estatus académico o laboral del profesional de Enfermería. Con estos datos, se ha logrado el objetivo centrado en identificar la percepción sobre la sensibilización de la certificación de competencias profesionales, en profesionales certificados y no certificados, comprobándose parcialmente la respectiva hipótesis específica. Cabe precisar que estas percepciones se forman en los sujetos en la medida que tienen algún grado de interés por la certificación.

Los profesionales no certificados poseen en promedio un regular conocimiento referente a la certificación de competencias profesionales, en tanto que los profesionales certificados poseen un buen conocimiento, encontrándose diferencia significativa entre ambos grupos mediante el uso de la prueba z y un nivel de significación de 0,05. Asimismo, se observa que el hecho de alcanzar mejores niveles de formación en posgrado trae consigo un incremento en los porcentajes de profesionales certificados. Con estos resultados se logró el objetivo específico orientado a identificar el conocimiento sobre la certificación de competencias profesionales, en profesionales certificados y no certificados, e identificar la diferencia entre ambos grupos; del mismo modo, se confirmó la respectiva hipótesis específica que indica que existe un buen nivel de conocimiento sobre la certificación de competencias en los profesionales certificados y un nivel regular en los no certificados, habiendo diferencia significativa entre ambos grupos. Estos resultados no concuerdan con los de Álvarez, Vallejos y otros (2012), quienes desarrollaron su tesis titulada "Conocimientos de las enfermeras (os) sobre el proceso de certificación de competencias profesionales en establecimientos de salud nivel I-MINSA- Lambayeque, 2012", entre los que se encuentra el resultado que del total de enfermeros encuestados el 79 % obtuvo la calificación de malo. La explicación estaría asociada al tiempo (han transcurrido dos años), la ubicación geográfica (en Lima hay más opción de participar de eventos relacionados con la certificación), y a otros factores.

Los profesionales no certificados y los profesionales certificados poseen actitudes muy favorables, siendo los grupos bastante homogéneos. Sin embargo, existe diferencia entre los promedios usando la prueba z con un nivel de significación



de 0,05. Esto indica que los profesionales que han logrado certificarse presentan actitudes muchísimo más favorables sobre la certificación profesional, respecto de quienes aún no han alcanzado la certificación; aunque éstos también presentan actitudes bastante favorables hacia este proceso. Debe notarse que siendo la certificación profesional un elemento que va calando cada día más en los profesionales de Enfermería, la asimilación de diversos hechos e informaciones al respecto coadyuvan a establecer las actitudes hacia la certificación. Con estos resultados, se logró el objetivo específico que consiste en determinar las actitudes hacia la certificación de competencias profesionales, en profesionales certificados y no certificados, e identificar la diferencia entre ambos grupos, así como se contrastó la respectiva hipótesis específica.

Los profesionales certificados poseen en promedio excelente expectativas hacia la certificación profesional, en tanto que los profesionales no certificados poseen en promedio buena expectativa, observándose que existe diferencia significativa entre los promedios sobre las expectativas hacia la certificación de profesionales de Enfermería certificados y no certificados, diferencia obtenida usando la prueba z con un nivel de significación de 0,05. Esto indica que certificarse incrementa las expectativas sobre la certificación profesional. Las expectativas son resultados que en cierta medida concuerdan con los de Gómez (2012), quien realizó la tesis titulada "El proceso de certificación de competencias profesionales del formador ocupacional: un estudio comparado entre España y México", en relación a que el desarrollo de competencias en los individuos es necesario para responder a los cambios que en nuestra sociedad están surgiendo. Al correlacionar los conocimientos y las actitudes hacia la certificación en profesionales de Enfermería por separado en ambos grupos, se observa que existe una correlación positiva significativa, obtenida teniendo en cuenta un nivel de significación de 5% y el coeficiente de correlación de Pearson. De este modo, se logró el objetivo específico consistente en establecer la correlación entre conocimiento y actitudes en profesionales certificados y no certificados, así como se confirma la respectiva hipótesis específica.

Al correlacionar las actitudes y expectativas por la certificación profesional en Enfermería, por separado en el grupo de certificados y en el de no certificados,



se observa que en cada caso existe una correlación positiva significativa entre actitudes y expectativas por la certificación profesional, las mismas que se encontraron usando el coeficiente de correlación de Pearson y teniendo en cuenta un nivel de significación de 0,05. Esto significa que a mejores actitudes mayores expectativas por la certificación profesional. Con estos resultados se logró el objetivo específico referente a establecer la correlación entre actitudes y expectativas en profesionales certificados y no certificados, así como se confirma la respectiva hipótesis específica que afirma que existe una correlación positiva entre actitudes y expectativas en los profesionales certificados y en los no certificados.

De los datos analizados previamente respecto del logro de los objetivos específicos formulados en torno a las dimensiones de la certificación profesional de competencias, la misma que no se ha visto ampliada por la información recogida a través de la entrevista, se concluye que se logró el objetivo general referente a analizar la percepción social sobre la certificación de competencias profesionales de los enfermeros del Consejo Regional III-Lima Metropolitana del Colegio de Enfermeros del Perú, tanto no certificados como certificados. Asimismo, los datos han permitido confirmar las hipótesis formuladas, asociadas al problema: ¿Cómo es la percepción social sobre la certificación de competencias profesionales de los enfermeros del Consejo Regional III-Lima Metropolitana del Colegio de Enfermeros del Perú, no certificados y certificados hasta julio del año 2014? Precisamente, las percepciones devienen de un proceso de decodificación de la información, en interacción con los otros, al comprender el entorno donde se desenvuelven, a fin de actuar en concordancia con los influjos sociales que en mayor grado le aportan sentido. Es a través de la percepción que se pretende conocer y comprender a los demás (Bryne, 1998), a partir del "conocimiento de los procesos cognitivos que sirven como mediadores entre la realidad física u objetiva y la reacción del individuo" (Jaspar y Hewstone. 1985: 415).

CONCLUSIONES

- La percepción social sobre la certificación de competencias profesionales difiere significativamente entre aquellos profesionales de Enfermería certificados y
- 

quienes no están certificados, todos colegiados y habilitados por el Colegio de Enfermeros del Perú-Consejo Regional III de Lima Metropolitana.

- Los profesionales no certificados poseen en promedio regular conocimiento referente a la certificación de competencias profesionales; en tanto que los profesionales certificados poseen un buen conocimiento. Asimismo existe diferencia significativa entre los promedios del conocimiento sobre la certificación profesional de los profesionales certificados en relación a los no certificados, diferencia obtenida con la prueba z y un nivel de significancia de 0,05.
- En promedio son muy favorables las actitudes hacia la certificación profesional, en los grupos de profesionales no certificados y certificados, lo que se traduce en una percepción favorable acerca de que la certificación profesional asegura la calidad profesional, otorga legitimidad a la profesión, distingue al profesional, incorpora la ética y los valores al desempeño, entre otros. Asimismo existe diferencia significativa entre los promedios de las actitudes hacia la certificación profesional de los profesionales certificados en relación a los no certificados, diferencia obtenida con la prueba z y un nivel de significancia de 0,05.
- En promedio son buenas las expectativas acerca de la certificación profesional en el grupos de profesionales no certificados y excelentes las expectativas por parte de los certificados, las mismas que se traducen en que la certificación permite al profesional asumir iniciativas y responsabilidades, otorga cualidades profesionales de excelencia, confiere capacidades y potencialidades para conseguir nuevo empleo, trae consigo mejores oportunidades de conseguir empleo, salario y calidad de vida, contribuye al reconocimiento social y a la trayectoria profesional, entre otras; asimismo, existe diferencia significativa entre los promedios de las actitudes hacia la certificación profesional de los profesionales certificados en relación a los no certificados, diferencia obtenida con la prueba z y un nivel de significancia de 0,05.



RECOMENDACIONES

- Aprovechar la percepción favorable hacia la certificación de las competencias profesionales, para dar mayor impulso al proceso de certificación de los profesionales de Enfermería.
- El órgano encargado de la certificación debe efectuar un mayor ahondamiento en la formación o capacitación promovida en eventos de difusión de conocimientos sobre la certificación profesional, teniendo en cuenta que el mayor nivel de conocimientos permitirá incrementar el número de certificados.
- Valorar la actitud favorable hacia la certificación profesional, para desarrollar tareas orientadas a incrementar el número de profesionales de Enfermería certificados.
- Valorar las expectativas derivadas de la certificación profesional, para desarrollar tareas orientadas a incrementar el número de certificados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabrera Vistoso, Víctor. (2011). "La Gestalt y la percepción social". *Apunte docente*.

<tuvtana.files.wordpress.com/2011/08/apunte-docente-la-gestalt-y-la-percepcic3b3n-social.doc>

Carterette, E. y Friedman, M. (1982). *Manual de percepción. Raíces históricas y filosóficas*.

México: Trillas.

Centro de Investigación y Documentación sobre Problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones –CIDEDEC. (1999). *Competencias profesionales: enfoques y modelos a debate*. San Sebastián: CIDEDEC. Páginas 19-20. <http://www.oei.es/etp/competencias_profesionales_enfoques_modelos_debate_cidec.pdf>

Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) (2012). *Compendio Técnico-Normativo. Criterios y estándares para la certificación profesional en el Perú*. 2ª ed. Lima: CONEAU.

Eicher, J.C. (1988) Treinta años de Economía de la Educación. *Ekonomiaz* 3(12). 11- 40.

Figuereido, B.; Couto, H.; Menezes, M.; Alves, M. y Bauer, L. (2012). Implicaciones del proceso de acreditación para los pacientes desde la perspectiva de los profesionales de enfermería. *Enfermería Global*, 25, 262-271.

Gómez, M. (2011). El proceso de certificación de competencias profesionales del formador ocupacional: un estudio comparado entre España y México. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona.

Oviedo P., Gilberto L. (2004). "La definición del concepto de percepción en Psicología con base en la teoría Gestalt". *Revista de estudios sociales*. Número 18

Rimachi, S.; Cabana, E.; Abarca, y. y Rodríguez, P. (2014). Percepción sobre el proceso de certificación profesional, de enfermeras del primer nivel de atención, distrito Paucarpata, CEP, Consejo Regional V, Arequipa. Informe de Investigación. CEP-Consejo Regional V, Arequipa.

Rodríguez Jiménez, E.; Gil flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.

Rodríguez Esteban, A. (2013). *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España*. León: Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3018/tesis_d5e05f.PDF?sequence=1>

Ruiz, C. (2006). La certificación profesional: algunas reflexiones y cuestiones a debate. *Educar* 38, 133-150.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la



Educación (SINEACE) (2009). *Guía de Procedimientos para Autorización y Registro de Entidades Certificadoras y Certificación Profesional*. Resolución N° 029-2009-SINEACE/P. Lima: Consejo Superior del SINEACE.

Smith, E. y Mackie, D. (1995). *Social psychology*. New York: Worth Publishers.

Smith, P. y Bond, M. (1993). *Social psychology across cultures*. London: Harvester Wheatsheaf.



PERCEPCIÓN DE LA ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ DE JULIACA

231

Dra. Udelia Butrón Zevallos
MSc. QFC. María Antonieta Loayza López
Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez - Juliaca

Con todos estos resultados hemos podido ver que es necesario implementar de forma urgente un plan de contingencia que permita incorporar dentro del modelo de calidad de nuestro país acciones que conduzcan a la Certificación de competencias profesionales, a la par de la Acreditación de Carreras profesionales, pues los dos procesos van directamente relacionados para conseguir la ansiada Calidad Educativa en nuestra Universidad.

RESUMEN

En la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca desde el año 2009 se han implementado acciones tendientes a la Acreditación de Carreras profesionales a través de la Oficina de Acreditación.

A la fecha, cuatro carreras profesionales de la Facultad de Ciencias de la Salud han conseguido su certificación de la Calidad a través de ACSUG-España, y algunas se encuentran ya en procesos de autoevaluación o próximas a solicitar la evaluación externa o la autoevaluación por Coneau.



En el presente Trabajo se ha determinado la percepción cualitativa que tienen los actores de la UANCV, sobre lo que es la Acreditación y Certificación.

1. Conocen lo que es la Acreditación: 86%
2. Han participado en procesos de Acreditación: 57%
3. Conocen lo que es la Certificación Profesional: 21%
4. Conocen quiénes certifican a los profesionales: 16%
5. Saben qué son competencias profesionales: 12%
6. Están dispuestos a someterse a una evaluación de Competencias profesionales: 58%.
7. Saben cómo organizar un Portafolio: 36%
8. Piden que las evaluaciones de Competencias profesionales sean descentralizadas: 89%
9. Requieren capacitación para someterse a la Evaluación de competencias profesionales: 92%
10. Conocen los mecanismos para prepararse como evaluadores de competencias profesionales: 5%
11. Indican que deberían de considerarse más competencias profesionales a evaluar: 61%
12. Requieren ser evaluados por expertos en su área de trabajo profesional: 87%
13. Piden mayor difusión de los procesos de evaluación de competencias profesionales: 98%
14. No permitirían ser evaluados por competencias profesionales: 23%
15. Muestran actitud negativa sobre temas de acreditación y evaluación de competencias profesionales: 12%.

PALABRAS CLAVE: Percepción, Acreditación y Certificación

JUSTIFICACIÓN

El CONEAU, a través de la Dirección de Evaluación y Acreditación (DEA), elabora el Modelo de Calidad para la Acreditación de las Carreras Profesionales Universitarias, a partir de un estudio comparativo de distintos modelos nacionales



e internacionales, con la participación de un Comité Técnico ad-hoc, así como con la colaboración de especialistas en el tema de distintas universidades peruanas. El 26 de mayo del 2008, el Directorio del CONEAU autorizó enviar la propuesta de Modelo elaborado por la DEA al Ministro de Educación y a la Presidenta de la Red Iberoamericana de Calidad en la Educación Superior (RIACES); esta fue presentada el 17 de junio a los Decanos de las Facultades y de las Escuelas de Educación del país y el 09 de julio publicado en un diario de circulación nacional.²⁵

El "Modelo de calidad para la acreditación de las carreras profesionales universitarias" es el resultado de la suma del saber y de la experiencia de quienes, en el contexto universitario y como consecuencia de la búsqueda del eficiente funcionamiento de la institución y del requerimiento de informar a la sociedad, han logrado establecer, a través de la revisión y del análisis de información relacionada al aseguramiento de la calidad de la educación superior, un conjunto de factores, criterios e indicadores que constituyen el referido Modelo, así como los estándares para la acreditación de las carreras de Educación e indicadores de gestión correspondientes (UNESCO 1998).

En este sentido, importa conocer la percepción sobre el proceso de acreditación y certificación de los docentes de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca. En primera instancia, porque el ámbito de acción está dentro de la priorización de políticas educativas de la actual gestión ministerial, y en segundo término, porque la visión que tienen los docentes sobre la acreditación y la certificación nos permitirá construir procesos de sensibilización y líneas basales más concretas. Como sabemos, el diseño de un proceso de sensibilización supone al sujeto en su contexto, pero con el atenuante de considerarlo, sin previo conocimiento de causa.

OBJETIVOS

Objetivo General

- Conocer las percepciones sobre acreditación y certificación en los docentes de la UANCV.

25 Dr. José María Víaña Pérez - PRESIDENTE DEL CONEAU 2009



Objetivos Específicos

- Identificar las percepciones sobre acreditación y certificación en los docentes de la UANCV.
- Describir los niveles de involucramiento potencial de los docentes de la UANCV.

PERSPECTIVAS O APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La contribución más importante de los estudios sobre percepciones que proporcionan elementos de juicio susceptibles de ser interpretados para investigaciones futuras o para abordajes metodológicos posteriores. En este sentido, conocer las actitudes, los sentimientos, las predisposiciones y las opiniones de los docentes sobre un aspecto determinado de su realidad proveerá de la información necesaria para iniciar prácticas posteriores de políticas, de programas o de proyectos educativos. Un estudio de percepción supone "la descripción del sujeto (actor social) de la cadena de conceptos percibidos que configuran su lectura del contexto" (Jorques, 2005). El detalle es que estos conceptos aludidos por el autor citado conforman el engranaje ideológico que determina al sujeto, proporcionándole referentes lineales en su interpretación, incluso en su autodeterminación o en su condición ante posibles cambios de conducta. Estos conceptos están revestidos por un ropaje gramatical, a menudo nominal, lo que le permite movilizar su discurso, desbrozando ideas, prejuicios y formas de percibir la realidad, porque el "lenguaje es también ideológico." (Habermas, 1977).

MÉTODOS, TÉCNICAS O MODOS DE ANÁLISIS

La presente investigación es abordada desde el enfoque cualitativo. Se ha utilizado la etnometodología, en la perspectiva del interaccionismo simbólico-interpretativo. Se aplicaron las técnicas de entrevista semiestructurada y el grupo focal a una muestra de 123 docentes de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez de Juliaca. La muestra en cada Carrera Académico profesional fue seleccionada aleatoriamente.

La información recogida se interpreta con la finalidad de describir y entender



las percepciones que tienen los docentes sobre el proceso de acreditación y certificación.

Estamos convencidas que conocer cuáles son las percepciones de los docentes, brindará la información necesaria para que algunas instituciones gubernamentales y particulares elaboren una línea de base para poder establecer sus planes de mejora.

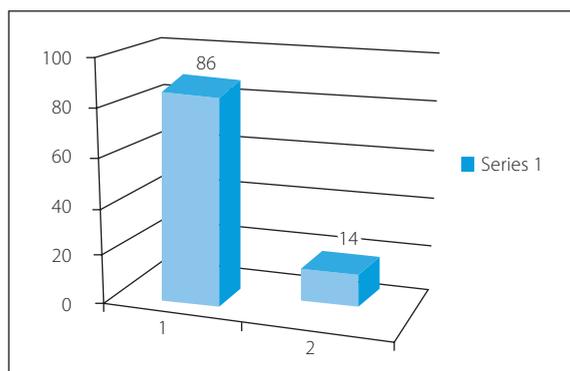
FUENTES DE INFORMACIÓN

La entrevista semiestructurada se aplicó en las zonas con menor número de docentes, en tanto que los grupos focales se emplearon cuando tuvimos acceso a las redes educativas. En algunos casos, aplicamos ambos instrumentos.

El análisis de contenido fue utilizado para organizar la información. Tomamos, en algunos aspectos, del Análisis Crítico del Discurso (ACD), la teoría de los dispositivos, para establecer relaciones de significados entre los discursos de los actores sociales entrevistados.

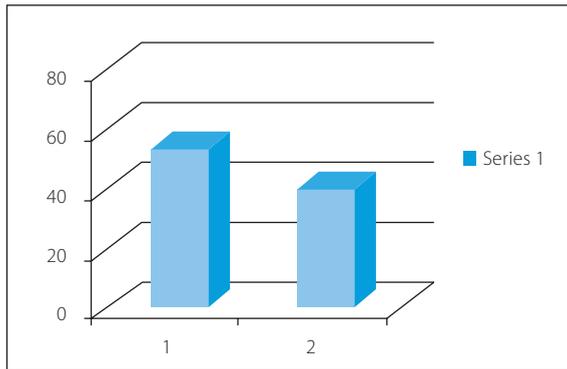
RESULTADOS

Gráfico 1: Conocen lo que es la Acreditación: 86%



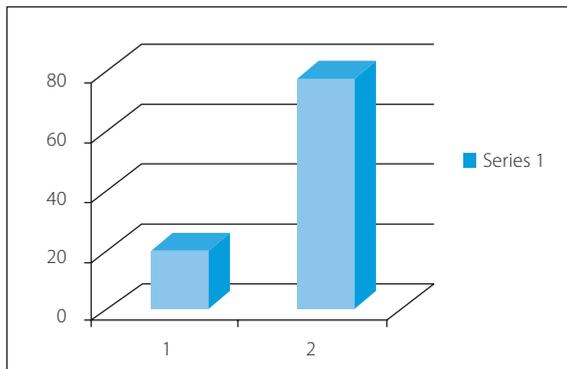
De los 123 entrevistados, un 86% conoce lo que es la Acreditación, pues ha participado en diferentes comisiones en sus carreras profesionales, tiene responsabilidades y tareas que trabajan semanalmente, además que ha recibido varios cursos de capacitación de órganos oficiales como CONEAU, ANR y entidades particulares.

Gráfico 2: Han participado en procesos de Acreditación: 57%



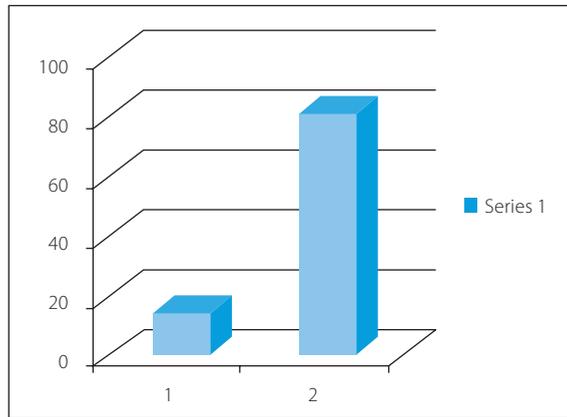
Un buen porcentaje de los entrevistados pertenece a los comités de Acreditación en sus diferentes Carreras Profesionales, por lo que ha recibido capacitación al respecto; no obstante, un 43% lo desconoce, pues su carga lectiva en otras instituciones no le permite el tiempo necesario para participar de estas actividades.

Gráfico 3: Conocen lo que es la Certificación Profesional: 21%



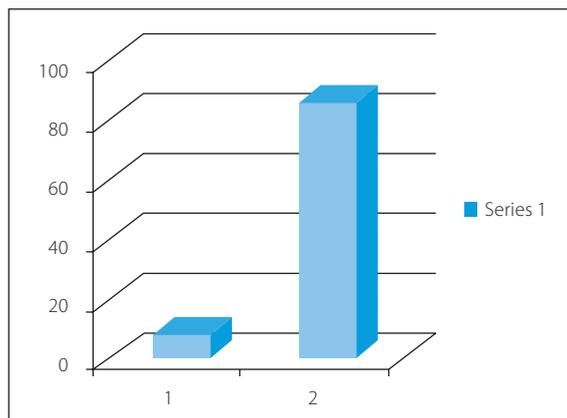
Solo un 21% de profesionales conoce lo que es la certificación, pues no ha recibido capacitación al respecto y por ahora nadie exige ese requisito.

Gráfico 4: Conocen quiénes certifican a los profesionales; 16%



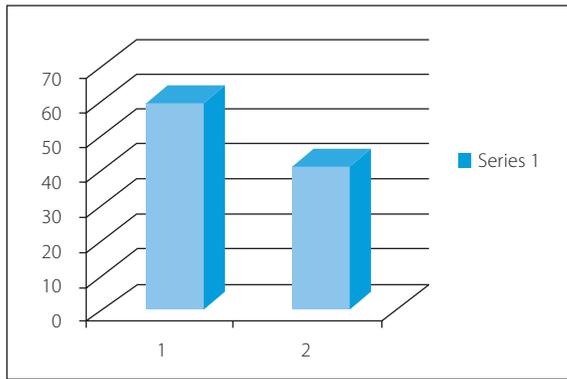
En el gráfico 4 se observa que un porcentaje mínimo de 16% sabe que son los Colegios Profesionales quienes certifican a los profesionales de distintas áreas; el resto, un gran porcentaje, cree que sus universidades, la ANR u otro tipo de instituciones se encargan de esta actividad.

Gráfico 5: Saben qué son competencias profesionales: 12%



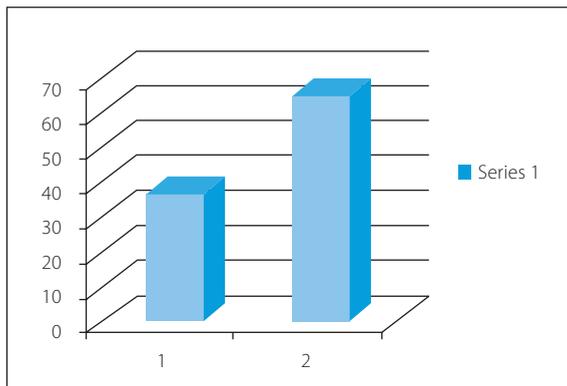
La gran parte de los entrevistados no sabe lo que es una competencia profesional, pues aún no están enterados de que la competencia es algo más integral y que contribuye a la formación eficiente del estudiante. Entienden el término competencia como competitividad.

Gráfico 6: Están dispuestos a someterse a una evaluación de Competencias profesionales: 58%



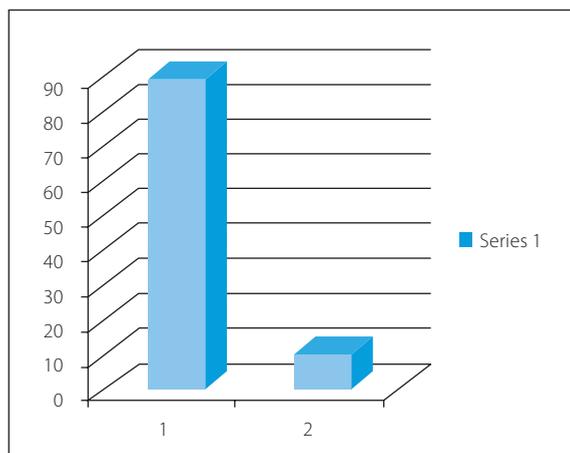
Más del 50% de entrevistados sí está dispuesto a someterse a este tipo de evaluación.

Gráfico 7: Saben cómo organizar un Portafolio: 36%



Cuando se pregunta a los entrevistados sobre la organización de su portafolio, algunos de ellos no lo conocen con ese nombre, sino como Currículum Vitae; aunque un porcentaje menor sí tiene idea de cómo organizar su portafolio, pero no con la secuencia establecida por Coneau.

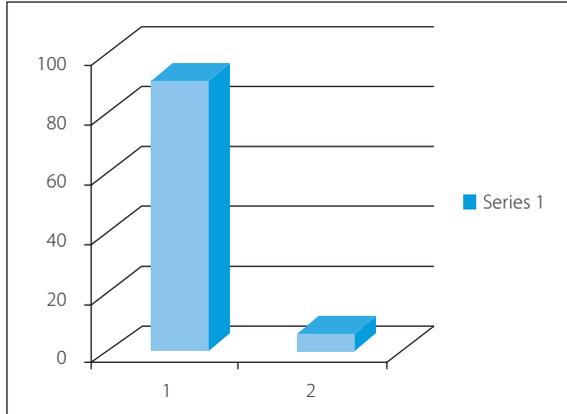
Gráfico 8: Piden que las evaluaciones de Competencias profesionales sean descentralizadas: 89%



Los entrevistados en su gran mayoría desean ser evaluados por competencias pero sin la necesidad de viajar a Lima, por lo que piden que existan centros de evaluación en todos los departamentos para evitar pérdidas de tiempo y gastos adicionales.

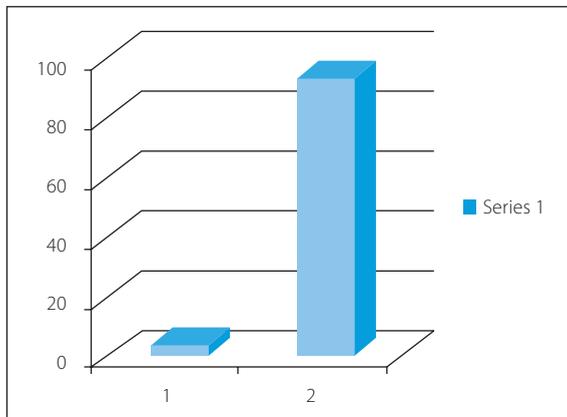


Gráfico 9: Requieren capacitación para someterse a la Evaluación de competencias profesionales: 92%



Casi el 100% de profesionales pide ser capacitado antes de la Evaluación de competencias profesionales, por lo que sería menester que los Colegios Profesionales implementen dichos Cursos de Capacitación.

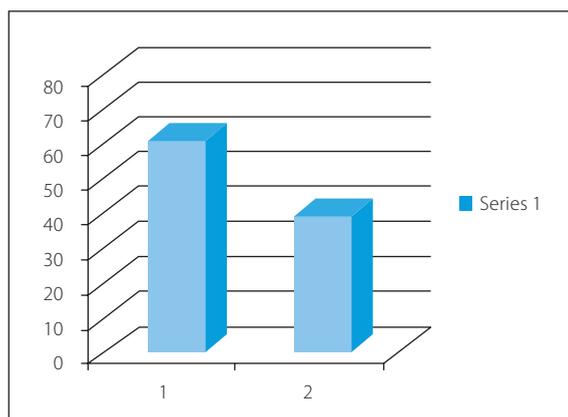
Gráfico 10: Conocen los mecanismos para prepararse como evaluadores de competencias profesionales 5%



De todos los entrevistados, solo un 5% conoce los requisitos y los mecanismos para postular como evaluador de competencias profesionales: son los mismos

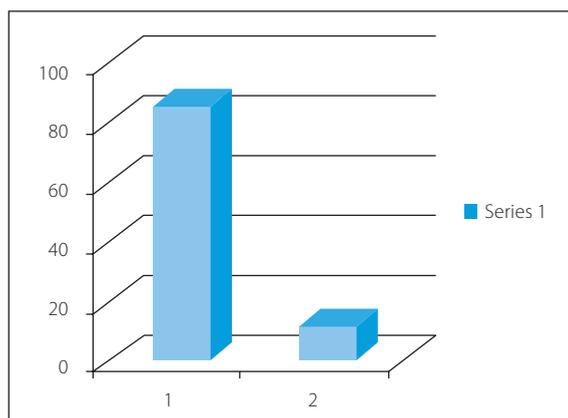
evaluadores. Por ello, las diversas comisiones pertenecientes a este Ministerio deberían de programar campañas agresivas en medios de comunicación masiva para poder formar más evaluadores de competencias.

**Gráfico 11: Indican que deberían de considerarse más competencias
Profesionales a evaluar: 61%**



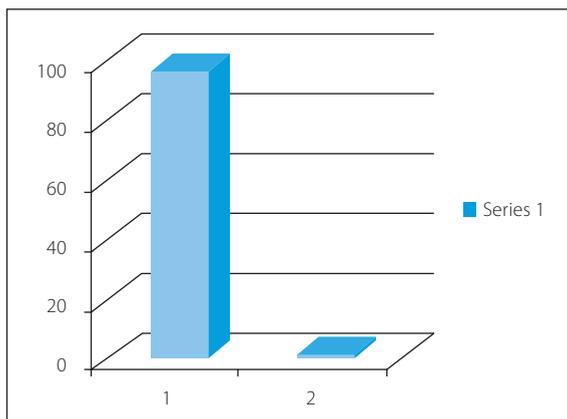
Un 61% de los entrevistados indica que las competencias consideradas para la evaluación de competencias no son las suficientes, y requieren que se normalicen más competencias en cada área profesional.

**Gráfico 12: Requieren ser evaluados por expertos en su área
de trabajo profesional: 87%**



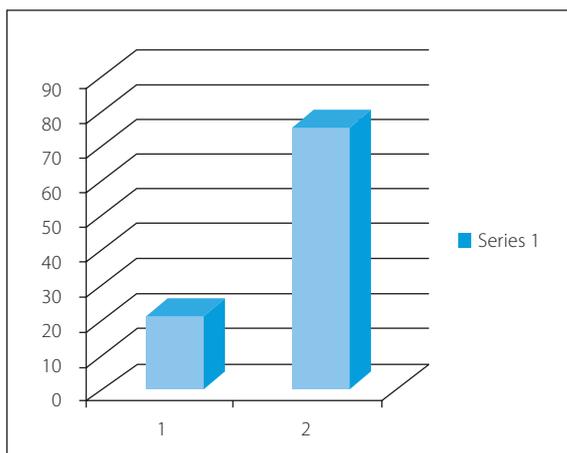
Un porcentaje importante de los entrevistados, generalmente profesionales muy avanzados de edad, piden ser evaluados por expertos en su especialidad y se rehúsan a ser evaluados por agentes certificados, sin experiencia.

Gráfico 13: Piden mayor difusión de los proceso de Evaluación de competencias profesionales: 98%



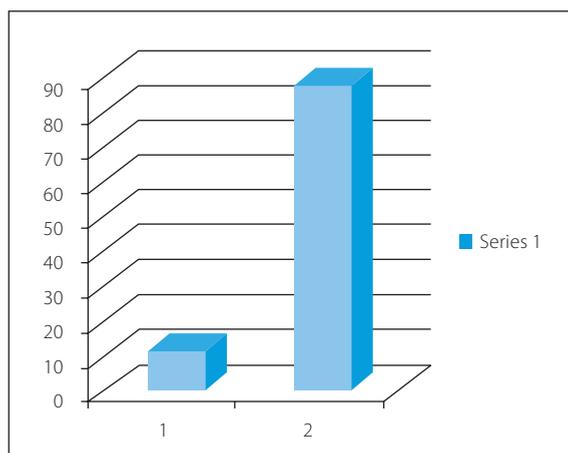
El 98% de profesionales piden que todos estos procesos sean difundidos por medios masivos de comunicación o a través de las redes sociales.

Gráfico 14: No permitirían ser evaluados por competencias profesionales: 23%



Un porcentaje mínimo de 23% de los entrevistados refiere que no sería evaluado por competencias profesionales, pues existen otras formas de evaluación que a su parecer son más pertinentes y sencillas.

Gráfico 15: Muestran actitud negativa sobre temas de acreditación y evaluación de competencias profesionales: 12%



De todos los entrevistados, solo un 12% mostró actitud negativa y de desconfianza sobre los temas de Acreditación y certificación, demostrando apatía y falta de esperanza de conseguir una mejor educación en nuestro futuro.

CONCLUSIONES

- Los docentes perciben la acreditación como un proceso de mejora y la asocian al concepto de Calidad Educativa. En cambio, la certificación la entienden como algo aislado de los procesos de calidad.
- De los 123 profesionales entrevistados, solo 5 tenían la certificación profesional; esto por su motivación intrínseca.
- Los docentes muestran un involucramiento parcial con el proceso; su potencial participación está en función al tiempo extra que demande el trabajo y a que este no sea remunerado.



RECOMENDACIONES

- Es necesario realizar mayor promoción o difusión de los procesos que se tienen que seguir para ser evaluados por competencias profesionales.
- Es necesario incluir en el modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales un estándar que contemple cantidad de profesionales certificados.
- En estos momentos de transición y cambios legales por la Nueva Ley Universitaria, es necesario articular la Certificación con la Acreditación, para que estos procesos nos conduzcan a la Calidad en la Educación Universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Foulcoul, Jaques. (1988). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.

Habermas, Jurgén. (1977). Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I. Barcelona: Gedisa.

CONEAU. (2011). Matriz de Evaluación para la Acreditación de la Calidad de la Gestión Educativa en Instituciones de Educación Superior. Lima:

Jorques, Daniel. (2005). Desarrollos Contemporáneos de la Lingüística. En

Conocimiento y Lenguaje, López, Ángel. Valencia: Fondo Editorial Universitario.

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la educación superior en el siglo XXI. París: UNESCO.

Wodak, Ry Michel Meyer. (2003). Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona.



ÉXITO CUALICUANTITATIVO EN EL PROCESO DE CERTIFICACIÓN PROFESIONAL DEL COLEGIO ODONTOLÓGICO DEL PERÚ-2014

245

CD Esp. Gabriela Cabrera Oyague
Mg. CD Mirza Flores Mori
Mg. CD Edgar Hernández Huaripaucar

El Colegio Odontológico del Perú (COP) ha desarrollado e implementado el Sistema de Gestión de la Calidad con el fin de satisfacer los requisitos de los clientes internos y externos de nuestra institución a través de la norma internacional ISO 9001:2008, para mejorar la administración global del COP y para documentar las mejores prácticas de la institución, entender y satisfacer adecuadamente las necesidades y las expectativas de sus clientes internos y externos, siendo un referente para los colegios profesionales.

Nuestro Sistema de Gestión de la Calidad perfila los campos de autoridad, las relaciones y los deberes del personal responsable del desempeño de las actividades que están directamente relacionadas con los requisitos de la norma ISO 9001:2008, que son implementar y satisfacer los requisitos básicos de la norma a la que se hace referencia. El COP emplea el Sistema de Calidad implementado internamente para capacitar a sus directivos y a su personal administrativo con respecto a los diversos requisitos de la norma ISO 9001:2008, que deben ser cumplidos y mantenidos para asegurar la satisfacción del cliente, la mejora continua y para brindar las directivas necesarias que generen una fuerza laboral dotada de poder, de autoridad y de responsabilidad.



El COP ha implementado un Sistema de calidad basado en los procesos aprobados en el marco de su sistema de calidad vigente, para satisfacer las necesidades de nuestros usuarios internos y externos.

Actualmente, nuestra institución viene realizando el monitoreo para saber si el sistema de control implementado cubre las necesidades y si cubre las necesidades de la organización, midiendo la satisfacción de los usuarios, valorando los procesos de atención al colegiado a través de la mejora de la calidad como un proceso estructurado para reducir los defectos en los servicios de atención e identificando las brechas y sus causas, para luego solucionarlas y mejorarlas. Es así que se hace necesario contar con recursos humanos capacitados, motivados y con una gestión centrada en los procesos y en las políticas de calidad institucional.

El servicio de la atención es el reflejo de la calidad de toda nuestra Institución e implica reducir al mínimo los costos por la inconformidad en dicha atención, mediante un manejo de recursos adecuado, siendo necesario lograr la madurez del Sistema de Gestión de Calidad a partir de la implementación de la cultura de calidad en nuestra Institución.

Este plan de gestión involucra componentes de planificación, organización implementación, medición y mejora continua de la calidad e información para la calidad dentro de la atención estratégica en su ejecución, con el fin de alcanzar sus objetivos y sus metas. Las actividades se trabajan de forma coordinada con los directivos, los diferentes Programas, los Comités y los equipos que forman parte de la organización funcional del Colegio Odontológico del Perú y de la Dirección de Calidad, para que faciliten el proceso de mejora continua de manera integral; en estos se manifiestan las dimensiones técnicas, interpersonales y ambientales de la calidad y con ello se garantiza una atención segura en nuestra Institución.

La autoevaluación de los procesos realizados por los directivos y el personal administrativo ha permitido que ellos identifiquen sus limitaciones y el valor de sus resultados para el usuario interno y externo. Igualmente ha permitido que se implementen las acciones de mejora continua en un plan de acciones correctivas y preventivas.



El COP, en cumplimiento con la normatividad vigente, ha implementado a través del Centro de Evaluación la certificación de competencias profesionales del cirujano dentista, en una primera convocatoria que ha superado las propias expectativas del programa, logrando certificar 125 profesionales de las diversas regiones del país.

Los objetivos planteados por el programa son los siguientes:

- Normar y supervisar la ejecución del proceso de certificación de competencias profesionales del cirujano dentista.
- Medir e implementar las acciones preventivas o correctivas para la mejora continua de los proceso.
- Evaluar la satisfacción de los clientes internos y externos a lo largo de cada uno de los procesos.

El análisis cualitativo se realizó a través de un Análisis FODA, cuyos resultados se presentan a continuación:

FORTALEZAS (INTERNA)
Existencia de un equipo profesional directriz del proceso de Certificación capacitado.
Disponición de una Clínica Odontológica técnicamente equipada como Centro de evaluación de competencias para la certificación profesional.
Existencia de una organización interna del centro de evaluación adecuada y necesaria, pero centralizada a nivel del COP (Perú).
Existencia de un equipo de Evaluadores certificados por el SINEACE para conducir el proceso de Certificación.
Disponibilidad de recursos para ofrecer gratuitamente el proceso de certificación.
Servicios de apoyo logístico disponibles.
Contar con simuladores para el proceso de evaluación de desempeño, evitando efectos adversos durante el desarrollo de la evaluación.
Contar con una plataforma virtual, para emplear las TIC y las herramientas tecnológicas virtuales, así como el uso de materiales y equipos dentales de tecnología de punta.



OPORTUNIDADES (EXTERNA)
Existencia de la Ley de Certificación Profesional y de instituciones rectoras y ejecutoras del proceso de Certificación.
Creación de un fondo económico que permitirá autofinanciar el proceso de Certificación, solventado por la Escuela de Perfeccionamiento del COP.
Posicionamiento y liderazgo de la profesión ante la comunidad.
Pocos centros de evaluación a nivel nacional, que direccionan al centro evaluador del COP a los colegas interesados.
DEBILIDADES (INTERNA)
La alta demanda de los colegas propició una falta de coordinación entre los diferentes niveles para satisfacer la demanda oportunamente.
Número insuficiente de simuladores odontológicos.
Falta de un mayor número de Evaluadores para el proceso de Certificación.
Incertidumbre respecto a la gratuidad del proceso.
Insatisfacción de los usuarios, quienes no lograron demostrar las competencias.
AMENAZAS (EXTERNA)
Desacuerdo o rechazo al pago por derecho de certificación por parte de algunos evaluados.
Cambios de autoridades que retrasan o paralizan los procesos.
Los colegios regionales organizan cursos de capacitación de nivel de especialización postergándose los relacionados con las normas priorizadas.

El proceso de inscripción se dio mediante dos modalidades, la primero vía web, que era considerada como pre-inscripción que se hacía efectiva a la entrega del portafolio en físico en la secretaría del centro evaluador. Esta modalidad permitiría reservar el cupo dentro de las vacantes de forma gratuita.

Para realizar el análisis cuantitativo del proceso se dividió en dos:

- datos sociodemográficos
- nivel de satisfacción de los usuarios

El análisis sociodemográfico de los 125 participantes arrojó que el 57% eran mujeres y el 43% hombres; respecto a la procedencia fue mayoritariamente de Lima (116), mientras que al agrupar por provincia se registró 9 participantes.

En el examen de conocimientos, el puntaje obtenido por el 69.3% de los colegas osciló entre 18 y 20, seguido por el 21.8% que obtuvo un puntaje entre 17.8 y 16, reportándose un bajo porcentaje de colegas que no superaron el puntaje mínimo aprobatorio, que representó un 8.9%.

La valoración del portafolio fue para un significativo número de colegas fundamental para alcanzar el puntaje requerido, en vista de que en el primer intento no superaron el puntaje mínimo (16), quienes representaron el 65.35% de los participantes.

El instrumento de la encuesta de satisfacción consistió en 9 preguntas cerradas de opción múltiple y una pregunta de opinión. Se diseñó mediante una escala de Likert, cuyos resultados se presentan a continuación:

La encuesta fue aplicada aleatoriamente al 50% de los participantes al término del examen de desempeño; los datos fueron introducidos a una base de datos para su procesamiento. La muestra estuvo constituida por 9 mujeres y 9 hombres cuyas edades oscilaron entre 25 y 35 años; en el rango de 36 a 45 años se reportó 5 mujeres y 1 hombre; en el rango de 46 a 5 años se reportó 3 mujeres y 1 hombre; y 2 hombres registraron ser mayores de 56 años.

El análisis de los resultados de la encuesta respecto a la edad y a la procedencia reporta que la mayoría de participantes eran de Lima y sus edades oscilaban entre 25 y 45 años.

Al preguntarse a los participantes respecto a la opinión sobre qué tan organizado estuvo el proceso de evaluación de competencias profesionales, el 15% opinó que estuvo muy bien organizado y un 50% lo consideró bien organizada; el 25% tuvo una posición intermedia considerando que estuvo ni bien ni mal organizada. Solo un 19% consideró al proceso como mal organizado.

Respecto a la pregunta sobre la calidad del material didáctico escrito, se reportó que el 39% la consideraron de muy buena calidad, seguido de un 52% que lo



consideraron buena. Es importante resaltar que un bajo porcentaje lo calificó como ni buena ni mala y solo el 3% lo calificaron como mala.

La opinión de los encuestados respecto a la calidad del material didáctico audiovisual entregado fue muy favorable, al ser considerado como de muy buena calidad por un 40% de encuestados, mientras que el 49% consideró como buena, un reducido porcentaje la consideró como ni buena ni mala con un 9% y solo el 2% la consideró como mala.

Al preguntársele a los encuestados respecto a qué tan claras o imprecisas fueron las indicaciones de los evaluadores durante la evaluación de conocimiento, el 37% lo consideró como muy claras, seguido del 53% que lo consideró como clara, el 5% manifestó que no fueron ni clara ni imprecisa, mientras que el 5% manifestó que eran imprecisas.

Respecto a la pregunta sobre qué tan claras o imprecisas fueron las indicaciones de los evaluadores durante la evaluación de desempeño y de producto, la mayoría opinó que fueron muy claras con un 39% y claras con un 45%; la percepción de que no fueron ni claros ni imprecisas fue del 8% y aquellos que opinaron que fueron imprecisas fue del orden del 5%; un reducido 3% lo calificó como muy imprecisas.

La percepción de los encuestados respecto a qué tan amigable fue el trato y la conducción de los evaluadores durante la evaluación de desempeño requiere resaltarse la positiva opinión que manifestaron el 37% que lo consideró como muy amigable y el 57% como amigable, sólo un 1% lo consideró como ni amigable ni desagradable, quedando un 5% que agrupa a la percepción de desagradable y muy desagradable.

La opinión de los encuestados respecto a que si consideran que el haber cumplido con las competencias repercutirá favorablemente en su desempeño profesional, el 35% lo considero muy de acuerdo y el 53% se manifiesta de acuerdo, el 7% consideró como ni desacuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo se manifestaron un 2%; mientras que el 3% está en desacuerdo de la repercusión sobre su desempeño profesional.



La opinión de los encuestados respecto a si ha recomendado a otros colegas pasar por este proceso de evaluación de sus competencias profesionales, fue reportado favorablemente por todos los encuestados, al estar muy de acuerdo en un 95% y de acuerdo en un 5%. Estos resultados confirman la buena experiencia vivida por los participantes.

Finalmente la calificación general del proceso de evaluación fue considerada como muy buena por el 31% y como buena por el 54%, los que opinaron que no fue ni buena ni mala fue del orden del 10%, y quienes la percibieron como mala fue un 5%.

CONCLUSIONES

- La demanda de la primera convocatoria supero las expectativas de los organizadores.
- El nivel de satisfacción del 85 % de los encuestados fue entre muy bueno y bueno.
- La modalidad de inscripción vía web no resulto efectiva, porque la mayoría de los interesados a pesar de haber enviado su pre-inscripción no culminaron con la entrega del portafolio, sugiriéndose que el portafolio sea virtual.
- La valoración del portafolio fue para un importante número de colegas fundamental para alcanzar el puntaje requerido, en vista que en el primer intento no superaron el puntaje mínimo, requiriéndose que los colegios regionales organicen cursos de capacitación relacionados a las normas priorizadas.
- Para agilizar la entrega de los resultados se debe contar con algún dispositivo electrónico que agilice el proceso.
- Es fundamental para el éxito del proceso contar con aliados estratégicos que difundan e incentiven la participación en el proceso.
- El uso de las redes sociales fue de gran ayuda para la difusión del proceso.



- Continuar con los cursos de autorregulación sobre las normas priorizadas.
- Se requiere la revisión y mejoramiento del material didáctico entregado que fue de gran ayuda y determinante para la participación de los odontólogos en el proceso.
- Continuar con la evaluación de las normas priorizadas por el Programa de Certificación de Competencias y que son la razón de ser de la profesión y que cumple con la demanda social.



HISTORIA DE LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL PERÚ

Dra. Nélide Chávez de Lock*
Colegio de Enfermeros del Perú
Universidad Nacional del Callao

253

CONGRESO INTERNACIONAL "CALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EL PERÚ" - LIBRO DE MEMORIAS

Siendo la Certificación de Competencias Profesionales el tema central en este evento, tema que, nos permitirá discutir y reflexionar sobre lo que se viene trabajando a nivel de Gobierno, de los colegios Profesionales y de la sociedad civil en relación a la calidad en la formación del talento humano y su permanente perfeccionamiento para asegurar su desempeño de calidad para beneficio del desarrollo del país y la plena realización de los profesionales del Perú, por ello, me complace en dirigirme a tan selecto auditorio con el tema HISTORIA DE LA CERTIFICACION DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN PERU.

INICIO DEL PROCESO DE EVALUACION DE COMPETENCIAS PROFESIONALES. EN EL PERU

La Certificación Profesional en el país, tuvo sus inicios a nivel de sociedad civil y colegios profesionales en los años 2000 -2004 resaltando las acciones que se desarrollaron en forma individual e intersectorial, con el apoyo de USAID=PATHFINDER, siendo el Colegio Profesional de Enfermería quien lidero este proceso, incorporándose el Colegio Médico y el Colegio de Obstetras.

*Enfermera. Dra. en Educación Superior e Investigación. Evaluadora de Competencias. Profesora en Pregrado y Posgrado en la Universidad Nacional del Callao.



Se realizaron campañas de sensibilización a nivel nacional en todos los profesionales del país y, a nivel del Consejo de Decanos de colegios profesionales, Se efectuaron además, visitas a los centros de Certificación profesional en Canadá, Estados Unidos, Colombia, recoger las experiencias de procesos similares

Asimismo, se recogieron las experiencias de países de Europa y América, cuyas lecciones aprendidas permitieron adaptar un modelo que se adecuara a nuestra realidad. Se implementaron comités de trabajo para capacitación e implementación de un sistema de certificación Profesional en cada colegio profesional Cada colegio fue iniciando esta tarea, en su agenda de trabajo tales como, Enfermería, Medicina, Contabilidad, Obstetricia, Biología, Odontología, mostrando un gran interés para considerar este proceso dentro de su agenda de Gestión por constituir una herramienta clave para velar por el ejercicio profesional de sus miembros de la orden.

IMPLEMENTACION DE LA CERTIFICACION PROFESIONAL EN EL PERU

Paralelamente, por iniciativa de la Sociedad Civil, con el apoyo de Pathfinder-Usaid, se presentó al Congreso de la República la iniciativa de Ley de creación de un organismo que velara por la calidad de Educación y la certificación profesional. Siendo promulgada la Ley 28740 el 18 de Mayo del 2006, como Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), cuyo reglamento fue aprobado el año 2007. A partir de esta fecha se da inicio en nuestro país, el reconocimiento oficial de la certificación de competencias profesionales.

La incorporación de la certificación de competencias profesionales como reconocimiento de habilidades basada en la evaluación del desempeño, presentó desde sus inicios una serie de dificultades para su cabal comprensión. Como todo mecanismo nuevo, encontró resistencias en la aceptación de sus alcances; por confundirse con la certificación de aprendizajes realizada por las instituciones educativas y la desconfianza de sus efectos respecto de la inserción y permanencia laboral en el caso de las certificaciones obligatorias.

La certificación de competencias se introdujo en el Perú con una metodología denominada el análisis funcional que tiene como fortaleza el incorporar en el proceso de normalización (elaboración de los estándares de desempeño) a todos los actores vinculados con una práctica profesional es decir : empleadores, profesionales, instituciones formadoras e instancias reguladoras o investigadoras de la profesión. Ello convierte a la certificación de competencias no solo a un medio de reconocimiento de la calidad del esfuerzo personal por desempeñar una profesión con excelencia sino además en una instancia de eficaz para la identificación de las necesidades profesionales del mercado de trabajo y la construcción de una herramienta para la actualización constante de la oferta formativa profesional.

La Dirección de Evaluación y certificación de Competencias Profesionales, del SINEACE y su equipo técnico, Colegio profesionales, representantes de la sociedad civil y los sectores comprometidos, efectuaron la implementación del proceso y dieron inicio a la evaluación de competencias profesionales, el año 2010.

Cada colegio Profesional, con el apoyo técnico del Sineace, forma sus equipos de evaluadores e inician sus procesos de acuerdo a normas vigentes, logrando los siguientes resultados.

PROFESIONALES CERTIFICADOS EN EL PERÚ:

Colegio de Enfermeras del Perú	1,677
Colegio de Odontólogos	170
Colegio de Obstetras	144
Colegio de Biólogos	137
Colegio de Psicólogos	19
Colegio de Nutricionistas	8
Colegio Médico	6

Los profesionales certificados hasta la fecha son 2,161.

El CONEAU, hoy Dirección de Evaluación y Certificación como uno de los órganos operadores, de SINEACE desde su creación a la fecha viene trabajando



responsablemente en la sistematización y desarrollo de estos procesos, coordinando con los colegios profesionales, la sociedad civil, los sectores de Educación, Salud, Trabajo, y otros sectores comprometidos en esta gran tarea.

Desde el año 2008 a la actualidad, el Director de Evaluación y Certificación de competencias profesionales Dr., Víctor Carrasco Cortez y el equipo Técnico, han venido dando cuenta a través de Foros, reuniones técnicas, seminarios, revistas, informes técnicos y grupos de trabajo, sobre la situación y los avances de Evaluación y Certificación Profesional, tales como la sistematización del proceso de acuerdo a ley, la Normalización de competencias de los diferentes profesiones, la formación de equipos técnicos para la evaluación de competencias, para gestores y auditores, Procesos que fueron y vienen realizándose con la participación de los Colegios profesionales en lo que corresponde a ley.

A través del tiempo transcurrido desde sus inicios hasta la actualidad podemos concluir que el proceso de evaluación y certificación de las competencias profesionales ha permitido ir desarrollando en los profesionales el compromiso ético de brindar un servicio de calidad acorde a las demandas de la sociedad y del sector productivo, creando así, una cultura de calidad en los profesionales, en los formadores y en la sociedad civil, a fin lograr que en forma armónica contribuyan al desarrollo del país.

Sabemos también, que la evaluación y certificación de competencias profesionales constituyen una valiosa herramienta para mejorar la empleabilidad de los profesionales por que al estar actualizados en sus conocimientos y habilidades, permitirán que los perfiles se flexibilicen ante los cambios y desafíos en el contexto laboral, así mismo, es también, un valioso recurso para la Gestión del potencial humano en una organización o empresa y un importante referente para las entidades formadoras para formar profesionales idóneos a las demandas del mercado laboral.

La certificación de competencias nació como medio de reconocimiento para la inserción y el mantenimiento del profesional en el ámbito laboral, así lo recoge la



literatura. Su conceptualización y desarrollo teórico como medio de articulación educativa aún es incipiente.

PROPUESTAS Y DESAFÍOS

Basada en la experiencia de haber transitado en este proceso desde sus inicios, me atrevo hacer las siguientes propuestas y mirar los desafíos, que podrían ser consideradas como un aporte en este momento de cambio o reorganización del SINEACE.

Es un proceso que debe continuar, fortalecido con la participación comprometida de formadores, empleadores y Colegios profesionales.

Los Colegios profesionales deben consolidar o restablecer su rol promotor de la calidad del ejercicio profesional de su ámbito para lo cual la certificación y re certificación de competencias son claves para lograr este objetivo.

Se requiere mayor difusión de este proceso a la ciudadanía, y compromiso de los actores principales, formadores, empleadores y colegios profesionales.

Mayor claridad en la definición de las normas de competencia, generales, específicas y de especialización a cargo de los centros formadores, empleadores y operadores.

Lograr consenso entre los conceptos de Certificación profesional y Certificación Laboral.

Contar con la articulación de un ente como el SINEACE, y los actores comprometidos para que autorice y supervise este proceso, lo que contribuirá a:

- Homologar los procesos y asegurar la misma rigurosidad y sentido en todos los colegios profesionales
- Contribuir al intercambio de experiencias para fortalecer los procesos a nivel nacional de las entidades para certificar las competencias. Esto como medida excepcional ante los litigios eternos de algunos colegios profesionales,



- Servir de nexo para la conformación de las mesas de trabajo para la normalización de competencias y actualización de las mismas normas convocando a: empleadores, profesionales, instancias formativas, entidades especializadas vinculadas a la profesión a certificar, entes normativos del área como ministerios, o Gobiernos regionales.

Asimismo el SINEACE, en su rol normativo que puede vincular a entes diferentes y puede servir como nexo para la recertificación de competencias, la cual se refiere al reconocimiento del mantenimiento de las competencias de un profesional para seguir ejerciendo una profesión conforme a la titulación recibida en la universidad y las adquiridas posteriormente que responden a las demandas del mercado laboral en base a la normalización de competencias transversales y de especialización. También para considerar la recertificación para aquellos profesionales, que luego de haber pasado varios años desde la titulación vienen desempeñando el mismo cargo, y requieren estar actualizados., Este proceso tiene la finalidad de garantizar a la sociedad la calidad del servicio de los profesionales del gremio permitiendo que los colegios profesionales cumplan su rol de control del ejercicio profesional que la ley le confiere.

Se recomienda que se promueva la certificación de competencias con una finalidad formativa y de fortalecimiento de capacidades durante un periodo de tiempo para no generar resistencias en cuanto a su aplicación con sanciones.

Las Universidades deben ser aliadas en este proceso generando programas que respondan al fortalecimiento de las capacidades que han salido débiles en la evaluación de desempeño realizada como parte del proceso de recertificación o de certificación

El Consejo nacional de decanos de colegios profesionales debería liderar una serie de eventos para recoger las recomendaciones de política que puedan mejorar la regulación de la certificación de competencias en la ley de reorganización del SINEACE.



Las organizaciones de la sociedad civil pueden cumplir una labor de legitimación política de las propuestas que deberían ser enviadas al Grupo de trabajo creado por la Ley 30220 (DCT 12va) que tiene por responsabilidad la presentación de la propuesta de Ley de reorganización del SINEACE.

Socializar entre grupos de interés que la Certificación Profesional, asegura la calidad en la formación y el empleo del potencial humano que nuestro país requiere así como, también facilita la plena realización de las personas cuando ejercen su trabajo y sienten satisfacción por lo que hacen además, les permite comprobar sus logros o sus limitaciones para motivarse a mejorar.

La Certificación de Competencias es lograr la calidad en la formación del talento humano y la competitividad laboral, esto solo será posible si se articulan procesos transparentes, coherentes, coordinados y viables entre formadores, empleadores y Colegios Profesionales.

La certificación de competencias permite a los trabajadores hacer frente a las permanentes transformaciones del mundo del trabajo. En la actualidad existe la necesidad constante de adecuar los sistemas de formación de profesionales a las demandas del mercado de trabajo.

A través de la certificación se reconocen las competencias de una manera objetiva y formal para facilitar la movilidad laboral y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso y mantenimiento del empleo en el lugar donde la persona decida realizarse.

Agradezco la oportunidad que me ha brindado SINEACE para expresar mis opiniones en este evento tan importante y me comprometo a colaborar en la sostenibilidad y posicionamiento de este PROCESO del cual estoy convencida que beneficiará a mi país y a los profesionales peruanos.



BIBLIOGRAFIA

CARRASCO C. VÍCTOR. 2010 Evaluación de competencias profesionales. Informe de Congreso CONEAU- Lima: SINEACE.

IRIGOIN M. Y VARGAS F.2009. Certificación de competencias. Del concepto a los Sistemas. Boletín Lima: UNMSM.

LEY N° 2874, de Mayo de 2006, del sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad educativa. El Peruano. Lima.

DECRETO SUPREMO N° 018-2007-ED.Reglamento de la Ley 28740 del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad Educativa. El Peruano. Lima.



CAMPO LABORAL DEL DESEMPEÑO DEL NUTRICIONISTA Y SU RELACIÓN CON LA CERTIFICACIÓN PROFESIONAL

Victoria Eugenia Chimpén Chimpén
*Directivo del Sistema de Certificación
Profesional del Nutricionista del CNP*

María Alina Miranda Flores
*Directivo del Sistema de Certificación
Profesional del Nutricionista del CNP*

Nora Domitila Palomino Cotrina
*Evaluadora del Sistema de Certificación
Profesional del Nutricionista del CNP*

RESUMEN

Esta investigación estudió las áreas en las que se desempeña actualmente el Nutricionista para concordar las competencias establecidas en el mapa funcional de la profesión, realizado por el Colegio de Nutricionistas del Perú.

Se encontró que las áreas de desempeño funcional en las que viene laborando actualmente el nutricionista, coinciden con las funciones claves desarrolladas confirmando la compatibilidad del mapa funcional con el desempeño profesional. Entre otros en el área clínica (32 %), Nutrición y salud Pública (17%), docencia (15%) y Consultoría y Asesoría en Alimentación y Nutrición a las diferentes empresas (13 %).



Palabras clave: Campo laboral de desempeño del nutricionista, Función clave del Mapa funcional del Nutricionista, Certificación profesional del nutricionista

INTRODUCCION

Actualmente en el país el proceso de certificación de competencias profesionales compromete directamente al Colegio profesional, en ese sentido el Colegio de Nutricionistas del Perú como Entidad Certificadora, a través del análisis funcional estableció el Mapa Funcional que integra las funciones laborales del Nutricionista instrumento de utilidad para la certificación de competencias que asegure que el ejercicio profesional sea eficaz, oportuno, seguro y de calidad.

Hoy en día, la creciente globalización de los mercados y los cambios en las demandas de los consumidores, plantea retos en el mercado laboral exigiendo trabajadores con competencias, que respondan a las transformaciones y tengan la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos que plantea el mundo globalizado.

La carrera de Nutrición y Dietética cada vez más cobra mayor importancia a nivel de salud, industria, empresas, salud pública, planificación y elaboración de políticas públicas en nutrición, docencia, entre otros. Para los nutricionistas, la demanda del mercado de trabajo se halla en franca expansión y al mismo tiempo la sociedad en general exige demandas de capacidades profesionales concretas. Actualmente existe oferta de cursos de especialización en áreas muy diversificadas: nutrición clínica, nutrición renal, nutrición pública, administración del servicio de alimentación y docencia.

El surgimiento de las competencias está relacionado a las transformaciones productivas que ocurrieron a partir de la década de los ochenta junto a otros fenómenos como la globalización creciente de los mercados, la tercerización de la economía y los cambios en las demandas de los consumidores²⁶.

26 Pontificia Universidad Católica del Perú. (2010). Facultad de letras y ciencias humanas. Especialidad de trabajo social. XVIII Diplomatura de Especialización en la gestión de recursos humanos en las organizaciones. Módulo 1. Fundamentos teóricos de la gestión de recursos humanos.

En la formación actual del profesional, la importancia de las competencias genéricas es destacada en el Informe final del Proyecto Tuning en América Latina²⁷, cuando se plantea: Los campos profesionales se transforman y se generan nuevos nichos de tareas y, paralelamente, anulan o disminuyen las posibilidades de otros trabajos. La mayor parte de los estudios recientes señalan que una persona cambiará varias veces de empleo durante su etapa laboral activa. Por lo tanto, la versatilidad es, cada vez más, una característica fundamental para desarrollarse en la formación profesional. Es decir que la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas, la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana y en las que debemos entrenarlos. Se hace necesario patrocinar una formación que permita realizar ajustes permanentes, demostrar equilibrio ante los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contextos de vida democráticos.

Este trabajo tiene por objetivo identificar la correspondencia del área en el que se desempeña el nutricionista y la función clave del mapa funcional elaborado por el Colegio de Nutricionistas del Perú, para el proceso de certificación profesional, teniendo en cuenta que el fenómeno de globalización ha creado oportunidades laborales, nos ha inundado de tecnología y conocimientos más amplios y específicos y quien no cuente con los conocimientos, habilidades y actitudes muy pronto se irá rezagando hasta desaparecer.

El principal aporte de este estudio, permitirá la revisión y ajuste de las competencias establecidas en el mapa funcional de acuerdo al campo laboral en el que se desempeñan actualmente los nutricionistas.

METODOLOGÍA

Se realiza una Investigación cualitativa de diseño exploratoria. Se utilizó la Técnica cualitativa Encuesta.

²⁷ Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, 2007, pp. 40-41.



La obtención de los datos primarios para abordar el problema de investigación se realizó en un determinado momento que duró 15 días. Los datos secundarios internos conformada por la información proporcionada por el Consejo Regional IV Lima del Colegio de Nutricionistas del Perú, en relación al número de colegiados Nutricionistas por años y colegiados que existen a la fecha de la investigación, fueron obtenidos en una semana.

La población de estudio está conformada por profesionales Nutricionistas, hombres y mujeres, de todas las edades que se encuentran laborando como Nutricionistas, unidad de muestreo: correos electrónicos vigentes y disponibles; extensión: Consejo Regional IV Lima.

La población total nacional de Nutricionistas colegiadas en el Colegio de Nutricionistas del Perú a la fecha de investigación es de 5,392 profesionales y corresponden al Consejo Regional IV Lima 3,553 profesionales.

Marco de muestreo: Programa de internet con el listado de correos electrónicos de los profesionales Nutricionistas del Consejo Regional IV Lima, excluyendo los correos obsoletos o que no estén en funcionamiento. La Técnica de muestreo es No probabilístico por conveniencia.

Respecto al tamaño de muestra, el número de elementos a incluirse en el estudio de mercado está en relación con la naturaleza de la investigación, que para este caso es una investigación cualitativa exploratoria, cuyo tamaño de muestra suele ser pequeña. Tratándose de la aplicación de muestreo no probabilístico por conveniencia, el tamaño de la muestra comprende la población a la que estamos interesados en obtener conclusiones que den respuesta a la pregunta de investigación, que cumplan con los criterios de inclusión y exclusión y han respondido las encuestas enviadas por correo electrónico. De este modo la muestra ha estado conformada por 141 profesionales Nutricionistas.

Criterios de inclusión: Profesionales Nutricionistas que actualmente se encuentran laborando como Nutricionista. Profesionales Nutricionistas que cuenten con correo electrónico vigente y disponible.

Criterios de exclusión: Profesionales Nutricionistas cuyos correos electrónicos están obsoletos o incompletos no disponibles.

Para el recojo de la información se ha diseñado un cuestionario formado por 5 preguntas fundamentalmente cerradas de opción múltiple y preguntas abiertas para detallar en el caso que actualmente esté estudiando especificar en qué área de nutrición se está actualizando. Se indica que las respuestas son confidenciales y la encuesta es anónima.

El diseño del instrumento se ha desarrollado de tal manera que se logre animar, motivar y alentar al encuestado para que participe activamente, colabore y concluya el proceso. En el proceso del diseño del cuestionario se ha realizado pruebas previas para eliminar errores.

El instrumento consta de preguntas redactadas de forma coherente, y organizadas, secuenciadas y estructuradas de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas nos puedan ofrecer toda la información que se precisa de los consultados para dar respuesta a las preguntas de investigación en el presente estudio de mercado.

Para llevar a cabo la encuesta se ha aplicado el instrumento mediante correo electrónico, de la lista de direcciones de correo que tiene el Colegio de Nutricionistas del Perú. Las encuestas han sido enviadas por correo electrónico, una vez recibidas, han sido contestadas por los Nutricionistas. Al inicio de la encuesta se ha descrito la pregunta filtro para certificar que la profesional está ejerciendo la profesión de Nutricionista y de este modo llegar a la población objetivo y reducir la calidad de los datos obtenidos de la encuesta por correo electrónico.

Para el análisis de los datos cualitativos, se ha seguido los pasos establecidos:

- Reducción de los datos. En este paso se ha decidido eliminar aquellas que no tienen todas las respuestas.
- Presentación de datos. Para interpretar de manera visual los datos se ha elaborado herramientas como gráficas, para ayudar a aclarar las interrelaciones en los datos.



- Conclusión y verificación. Para considerar el significado de los datos analizados y evaluar sus implicancias para la pregunta de investigación se ha aplicado el programa para análisis de datos cualitativos.

Con el uso del SPSS Data Entry se ha utilizado la estadística descriptiva para recolectar, ordenar, analizar y representar el conjunto de datos, con el fin de describir apropiadamente las características de este, es decir calcular una serie de medidas de tendencia central, para ver en qué medida los datos se agrupan o dispersan en torno a un valor central.

RESULTADOS

Al realizar el análisis de los resultados se encontró que del total de entrevistados el 91% se encontraban de acuerdo, o totalmente de acuerdo en que la formación académica universitaria que recibió le ayudaba en su desempeño laboral actual (Cuadro N° 1)

CUADRO N° 1

Opinión del Nutricionista sobre Utilidad en el Desempeño Laboral actual de la formación universitaria recibida. Colegio de nutricionistas del Perú. Región IV. Lima-2014.

Opinión sobre formación universitaria y utilidad en su desempeño actual		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente de acuerdo	42	29,79	29,79	29,79
	De acuerdo	86	60,99	60,99	90,78
	Desacuerdo	13	9,22	9,22	100,0
	Total	141	100,0	100,0	

Dentro de las áreas en que se vienen desempeñando actualmente los Nutricionistas (Cuadro N°2) se observa que una gran mayoría labora entre el área clínica (32%), siguiendo las áreas de Nutrición y salud Pública (17%), docencia

(15%) y Consultoría y Asesoría en Alimentación y Nutrición a las diferentes empresas (13%). Otras áreas que también pueden resaltarse, aunque con menores porcentajes, son los campos de investigación (5%), Nutrición y Gestión de Servicios de Alimentación Colectiva (5%) y Control de calidad con (6%).

CUADRO N°2

Área Laboral actual del desempeño del profesional nutricionista Colegio de nutricionistas del Perú. Región IV. Lima-2014.

Área Laboral		Respuestas	
		N°	Porcentaje
	Nutrición Clínica	67	32.1 %
	Nutrición y Salud Pública	35	16.74%
	Nutrición y Gestión de Servicios de Alimentación Colectivo	10	4.78%
	Docencia	31	14.83%
	Consultoría y Asesoría en Alimentación y Nutrición a las diferentes Empresas	26	12.44%
	Control de Calidad	12	5,74%
	Nutrición y Deporte	4	1.91%
	Marketing	3	1.43%
	Visitadores Nutricionales	4	1.91%
	Investigación	10	4.78%
	Otros	7	3.34%
Total		209	100,0%

Las respuestas sobre la satisfacción del trabajo que realizan los nutricionistas, muestran que el 83% manifiesta sentirse satisfecho con el trabajo realizado y el 4% se siente insatisfecho.

CUADRO N°3

Satisfacción en el desempeño laboral del profesional nutricionista Colegio de nutricionistas del Perú. Región IV. Lima-2014.



Satisfacción en el desempeño laboral		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy Satisfecho	42	29.78	29.78	29,78
	Satisfecho	75	53.19	53.19	82,97
	Ni Satisfecho Ni Insatisfecho	18	12.77	12.77	95,74
	Insatisfecho	6	4.26	4.26	100,0
	Total	141	100,0	100,0	

Según su experiencia los Nutricionistas opinan que el área de investigación es la que se debe fortalecer más, representado por el 21% de las respuestas, seguida por el área de Nutrición clínica con un 14%, el área de Nutrición y salud Pública con un 12%, así como también Marketing (10%) y Nutrición y deporte (9%).

CUADRO N° 4

Áreas en las que se debe fortalecer la formación profesional del nutricionista Colegio de nutricionistas del Perú. Región IV. Lima-2014.

Áreas en las que se debe fortalecer la formación profesional		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
	Nutrición Clínica	60	14.22%
	Nutrición y Salud Pública	50	11.84 la formación profesional%
	Nutrición y Gestión de Servicios de Alimentación Colectivo	41	9.71%
	Docencia	28	6.64%
	Investigación	87	20.6%
	Control de Calidad	34	8.06%
	Nutrición y Deporte	39	9.25%
	Marketing	41	9.72%
	Toxicología	23	5.45%
	Microbiología	19	4.51%
Total		422	100,0%

En relación a la edad y sexo de los encuestados como se muestra en los cuadros, se observa que la mayoría (44% del total) con respecto a la edad se encuentra entre los 27 y 33 años, un 21 % está entre los 20 y 26 años y el 15% entre los 55 y 61 años de edad; y el 79% de la población encuestada es femenina.

CUADRO N° 5

Edad de los profesionales Nutricionistas encuestados. Colegio de nutricionistas del Perú. Región IV. Lima-2014.

Grupo etario		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20-26 Años	21,0	21,0	21,0
	27-33 Años	43,5	43,5	64,5
	34-40 Años	9,7	9,7	74,2
	41-47 Años	6,5	6,5	80,6
	48-54 Años	4,8	4,8	85,5
	55-61 Años	14,5	14,5	100,0
	Total	100,0	100,0	

CUADRO N° 6

Actualización de los profesionales Nutricionistas encuestados. Colegio de nutricionistas del Perú. Región IV. Lima-2014.

Actualización		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	36	58,1	58,1	58,1
	Sí	26	41,9	41,9	100,0
	Total	62	100,0	100,0	



DISCUSIÓN

El Colegio de Nutricionistas del Perú (CNP) en el marco de la Ley N° 2874 de creación del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) y su respectivo Reglamento, elaboro el Mapa Funcional, partiendo del propósito principal que es la esencia de la profesión y las funciones claves de las cuales se desglosaron las unidades de competencia y los elementos de las mismas. En dicho documento se consideran como funciones claves la atención de la persona en las diferentes etapas de vida, en los aspectos alimentario nutricionales y de salud según protocolo; la atención de la familia y comunidad en aspectos alimentario nutricionales y de salud según protocolo; la gestión de los servicios de alimentación - nutrición y salud según normativa vigente; así como generar conocimientos en el campo de la alimentación, nutrición, salud mediante la investigación científica con énfasis en las prioridades nacionales y la participación en programas de capacitación profesional y no profesional en alimentación, nutrición, salud. Aspectos que van acorde a los cambios sociales y del desarrollo de nuevos conocimientos y a la capacitación y formación profesional. En este sentido el 91% de encuestados indico que la formación profesional recibida en la Universidad está de acuerdo a las necesidades de desempeño profesional. Pero un 9% indica que no está de acuerdo y ello está en relación al desempeño de áreas laborales tales como marketing, visitadores nutricionales y nutrición y deporte.

Dentro de las áreas de desempeño funcional en los que viene laborando actualmente el nutricionista, se observa que coinciden con las funciones claves desarrolladas, confirmando la compatibilidad del mapa funcional con el desempeño profesional. Entre otros en el área clínica (32%), Nutrición y salud Pública (17%), docencia (15%) y Consultoría y Asesoría en Alimentación y Nutrición a las diferentes empresas (13%).

Cabe señalar que los profesionales encuestados opinan que debe fortalecerse las Áreas de investigación, (21% de las respuestas), Nutrición clínica (14%), el área de Nutrición y salud Pública (12%), así como también Marketing (10%) y Nutrición y deporte (9%), estos últimos coinciden con la opinión de que la formación universitaria que recibieron no les ayuda en su desempeño profesional. Por ello se ve la necesidad de que la formación profesional

dada por la Universidad, se adapte a las necesidades de la sociedad y de los cambios globales, y se encause de tal manera que ayude a los egresados a prepararse para una vida profesional que se torna diversa, a mejorar su aptitud para trabajar en equipo, utilizando la información de manera autónoma, con improvisación, así como con creatividad.

Llama la atención en relación a los grados académicos que solo un 3% sea especialista y un 11% tenga el grado de maestría, lo que no indica falta de actualización, pues el 42% de profesionales se encuentra estudiando o actualizándose.

CONCLUSIÓN

- El área de desempeño laboral del Nutricionista es compatible con el Mapa Funcional elaborado por el Colegio de Nutricionistas del Perú, para el proceso de certificación profesional.

BIBLIOGRAFIA

Salas Perea RS. 2009. Propuesta de estrategia para la evaluación del desempeño laboral de los médicos en Cuba. [Tesis para la opción del grado científico de Doctor en Ciencias de la Salud]. La Habana: Escuela Nacional de Salud Pública;

Dr. C. Ramón Syr Salas Perea, MSc. Lázaro Díaz Hernández, Lic. Grisell Pérez Hoz. 2012. Las competencias y el desempeño laboral en el Sistema Nacional de Salud. Educación médica superior. Vol. N° 26, N° 4,

Maria Casas Sulca, 2011, Situación del Proceso de Normalización, Evaluación y Certificación de las competencias laborales en salud. Análisis comparativo de los mapas funcionales de competencias del MINSA y de los colegios profesionales –Coneau. Propuestas de acción. Informe Técnico.

Valle Flores M. (2000) Formación en Competencias y Certificación Profesional. Colección Pensamiento Universitario. 91: 204. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad (UNAM).



ANEXO

MAPA FUNCIONAL COLEGIO DE NUTRICIONISTAS DEL PERÙ

PROPÓSITO PRINCIPAL	FUNCIÓN CLAVE	SUB FUNCIÓN CLAVE	UNIDAD DE COMPETENCIA	ELEMENTOS DE COMPETENCIA
Optimizar la Situación Alimentaria-Nutricional y de Salud de la persona, familia y comunidad de acuerdo a su ciclo de vida con enfoque integral según normativa vigente.	1. Atender a la persona en las diferentes etapas de vida en los aspectos Alimentario-Nutricionales y de salud según protocolo establecido.		1.1 Aplicar el proceso de Valoración Nutricional a la persona de acuerdo a protocolo establecido.	1.1.1 Valorar el Estado Nutricional de la persona mediante indicadores antropométricos de acuerdo a protocolo establecido.
				1.1.2 Valorar el Estado Nutricional de la persona mediante indicadores bioquímicos de acuerdo a protocolo establecido.
				1.1.3 Valorar el Estado Nutricional de la persona mediante indicadores clínicos de acuerdo a protocolo establecido.
				1.1.4 Valorar el Estado Nutricional de la persona mediante indicadores dietéticos de acuerdo a protocolo establecido.
				1.1.5 Diagnosticar el Estado Nutricional mediante la aplicación del proceso de valoración de la persona según protocolo establecido.
			1.2 Establecer el tratamiento dietético de la persona de acuerdo a protocolo establecido.	1.2.1 Realizar la prescripción dietética de la persona según protocolo establecido.
				1.2.2 Formular el Plan de Alimentación de la persona de acuerdo a protocolo establecido.
				2.1.2.3 Conformar los equipos de trabajo de campo según protocolo establecido.

			1.3 Evaluar y verificar el resultado del tratamiento Alimentario-Nutricional y de salud de la persona según protocolo establecido.	1.3.1 Efectuar el monitoreo nutricional a la persona según protocolo establecido. 1.3.2 Reorientar o reforzar la terapia nutricional de la persona según protocolo establecido.		
2 Atender a la familia y comunidad en aspectos Alimentario-Nutricionales y de salud según protocolo establecido.	2.1 Evaluar la situación Alimentario-Nutricional y de salud de la familia y comunidad según protocolo establecido.	2.1.1. Planificar la Evaluación Nutricional a los grupos poblacionales según protocolo establecido.	2.1.1.1 Establecer objetivos de la Evaluación Nutricional según protocolo establecido.	2.1.1.2 Diseñar la Metodología de la Evaluación Nutricional según protocolo establecido.		
			2.1.1.3 Determinar Recursos y Cronograma de la Evaluación Nutricional según protocolo establecido.	2.1.1.4 Elaborar los instrumentos de recolección de datos Alimentario-Nutricionales según protocolo establecido.		
			2.1.2 Organizar la recolección de datos Alimentario-Nutricional a la familia y comunidad según protocolo establecido.	2.1.2.1 Coordinar con los representantes de la familia o comunidad la recolección de datos según protocolo establecido.	2.1.2.2 Capacitar al personal de campo en recojo de información Alimentario-Nutricional según norma vigente.	2.1.2.3 Conformar los equipos de trabajo de campo según protocolo establecido.
			2.1.3 Implementar el levantamiento de información de la evaluación Alimentaria -Nutricional a grupos poblacionales según protocolo establecido.	2.1.3.1 Ubicar a los sujetos de estudio durante el trabajo de campo según protocolo establecido.	2.1.3.2 Aplicar los instrumentos de recolección de datos según protocolo establecido.	
		2.1.4 Socializar los hallazgos de la evaluación Alimentario-Nutricional a la familia y comunidad según protocolo establecido.	2.1.4.1 Sistematizar los resultados de la Evaluación Alimentario-Nutricional según protocolo establecido.	2.1.4.2 Comunicar los resultados de la Evaluación Alimentario-Nutricional según protocolo establecido.		



		2.2 Implementar la Intervención Alimentario-Nutricional y de salud a familia y comunidad según protocolo establecido.	2.2.1 Planificar la Intervención Alimentario-Nutricional para grupos poblacionales según protocolo establecido.	2.2.1.2 Diseñar la Metodología de la Intervención Nutricional según protocolo establecido.
				2.2.1.3 Determinar Recursos y Cronograma de la Intervención Nutricional según protocolo establecido.
				2.2.1.4 Elaborar los Instrumentos de Monitoreo y Evaluación de la Intervención Nutricional según protocolo establecido.
			2.2.2 Organizar la intervención Alimentario-Nutricional y de salud a la familia y comunidad según protocolo establecido.	2.2.2.1 Concertar la intervención con los representantes de la familia, comunidad y otros actores involucrados según protocolo establecido.
				2.2.2.2 Entrenar al personal de campo para la intervención según protocolo establecido.
				2.2.2.3 Conformar los equipos de trabajo de intervención según planificación establecida.
		2.2.3 Desarrollar la Intervención Alimentario-Nutricional y de salud a grupos poblacionales de acuerdo a protocolo establecido.	2.2.3.1 Preparar el espacio físico y los recursos para la ejecución de la intervención alimentario-nutricional según protocolo establecido.	
			2.2.3.2 Aplicar Metodologías de Intervención en Alimentación, Nutrición y Salud para el público objetivo según protocolo establecido.	
		2.3 Determinar el logro de la Intervención Alimentario-Nutricional y de Salud de la familia y comunidad según protocolo establecido.	2.3.1 Monitorizar la intervención alimentario-nutricional y de salud a la familia y comunidad según protocolo establecido.	2.3.1.1 Realizar el seguimiento de las recomendaciones en la intervención alimentaria nutricional y de salud según protocolo establecido.
2.3.1.2 Retroalimentar las recomendaciones de la intervención alimentaria nutricional y de salud según protocolo establecido.				
2.3.2 Evaluar el proceso de la intervención Alimentario-Nutricional según protocolo establecido.	2.3.2.1 Valorar el logro de los objetivos de la intervención alimentario-nutricional según protocolo establecido.			
	2.3.2.2 Comunicar los resultados del proceso de la intervención alimentario nutricional según protocolo establecido.			

3. Gestionar los servicios de Alimentación-Nutrición y salud según normativa vigente.			3.1 Planificar estrategias para la gestión de los servicios de alimentación-nutrición y salud según estándares de calidad.	3.1.1 Elaborar el análisis situacional del servicio de alimentación y nutrición según protocolo establecido.
				3.1.2 Diseñar el Plan Operativo de acuerdo al plan estratégico institucional y protocolo establecido.
			3.2 Organizar el servicio de alimentación de acuerdo a protocolo establecido.	3.2.1 Administrar el talento humano según estándares establecidos en servicios de alimentación y protocolo establecido.
				3.2.2 Administrar los recursos financieros de acuerdo al cronograma establecido en el servicio de alimentación y según protocolo establecido.
				3.2.3 Administrar los recursos materiales de acuerdo a necesidades del servicio de alimentación y según protocolo establecido.
			3.3 Implementar el proceso de producción de los servicios de alimentación colectiva según protocolo establecido.	3.3.1 Programar Menús con Criterio Nutricional siguiendo las leyes de la alimentación según protocolo establecido.
				3.3.2 Supervisar el proceso de producción del Servicio de Alimentación-Nutrición según normativa vigente.
			3.4 Evaluar la gestión del servicio de alimentación según protocolo establecido.	3.4.1 Cuantificar las metas del proceso de gestión del servicio de alimentación según plan operativo y protocolo establecido.
				3.4.2 Socializar los resultados del proceso de gestión del servicio de alimentación según protocolo establecido.



4. Generar y utilizar conocimientos en el campo de la Alimentación, Nutrición y Salud mediante la investigación científica con énfasis en las prioridades nacionales.			4.1 Planificar la investigación científica en alimentación y nutrición según los protocolos establecidos y la norma vigente.	4.1.1 Identificar los problemas de investigación en alimentación, nutrición y de salud de acuerdo a la evidencia científica y la normativa vigente.
				4.1.2 Diseñar el proyecto de investigación en alimentación y nutrición según protocolo establecido.
			4.2. Ejecutar la investigación científica en alimentación y nutrición según los protocolos establecidos y la norma vigente.	4.2.1 Aplicar instrumentos de recolección de datos de acuerdo a las normas vigentes.
				4.2.2 Elaborar el informe de investigación en alimentación y nutrición de acuerdo a las normas vigentes de publicación.
				4.2.3 Publicar los resultados de la investigación en alimentación y nutrición según las normas vigentes.
			4.3 Aplicar el resultado de la investigación para contribuir en la solución de la problemática Alimentario-Nutricional y de salud.	4.3.1 Sensibilizar a los responsables de la toma de decisiones en temas de Alimentación-Nutrición y salud según protocolo establecido.
				4.3.2. Diseñar y promover documentos normativos en base a los resultados de las investigaciones en Alimentación-Nutrición y Salud según protocolo establecido.
5. Participar en programas de formación y capacitación profesional y no profesional en Alimentación-Nutrición y Salud según las normas vigentes de capacitación y docencia.			5.1 Diseñar y validar programas educativos en alimentación y nutrición según normas vigentes.	5.1.1 Elaborar el diagnóstico de necesidades de capacitación según requerimiento, situación de salud de la población y protocolo establecido.
				5.1.2 Planificar los contenidos de la capacitación en alimentación y nutrición según protocolo y normas vigentes.
			5.2. Implementar programas educativos en alimentación y nutrición según normas vigentes.	5.2.1 Ejecutar la sesión de enseñanza-aprendizaje en Alimentación-Nutrición, según protocolo de sesión educativa.
				5.2.2 Realizar el monitoreo y evaluación del programa educativo según indicadores de calidad, resultado y protocolo establecido.

EVALUACIÓN DOCENTE ES CERTIFICACIÓN PROFESIONAL

José Vicente Ramos Lalupu
Miguel Ángel Castillo Fiestas
Alcides Torres Paredes

277

INTRODUCCIÓN

Toda la sociedad peruana coincide que la Educación es el instrumento fundamental para el desarrollo de nuestro país. Pero, también reconoce una debilidad NO tener un Proyecto Nacional de Desarrollo. Un intento en ese camino son las políticas de Estado establecidas por el Acuerdo Nacional, los objetivos estratégicos del Proyecto Educativo Nacional PEN propuestos por el Consejo Nacional de Educación CNE y las exigencias del momento actual, comprometer a las autoridades locales, regionales y nacionales considerar la EDUCACIÓN y todos sus procesos, como agenda prioritaria para mejorar su calidad, equidad y pertinencia.

El sistema educativo peruano está en pleno proceso de cambios, nuevas propuestas se están ejecutando, de las cuales se necesita información, análisis, debates y tomar posición sobre la calidad de estos procesos generando propuestas alternativas, pues como sabemos el éxito de toda organización inteligente recae principalmente en la preparación, capacitación y actualización profesional de sus recursos humanos en los diversos cargos o áreas en la que participan, ello exige de los profesores y profesoras de las diferentes etapas, modalidades y niveles educativos un permanente liderazgo y protagonismo pedagógico. En los últimos años el Ministerio de Educación MINEDU ha realizado las llamadas “evaluaciones



docentes" como mecanismo para incrementar las remuneraciones del magisterio en el marco de la Ley de Reforma Magisterial Ley 29944, y como profesionales de la educación nos exige pronunciarnos y ser protagonistas en estos procesos.

La Ley General de Educación LGE y la Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa SINEACE norman los procesos de Acreditación Institucional para todas las instituciones educativas del sistema educativo peruano y el proceso de Certificación Profesional para los egresados de todas las carreras profesionales de educación superior, colegiados en su respectiva Orden Profesional, establece que los profesionales de la Salud, Educación y del Derecho tienen certificación obligatoria y las demás, de forma voluntaria. Por ello, la presente ponencia parte de un marco situacional de la evaluación docente realizada, con un breve diagnóstico para ubicarnos, nos recrea con la normatividad que la sustenta, nos muestra lo avanzado hasta el momento con el mapa funcional para la certificación profesional, para luego aterrizar la propuesta de evaluación del desempeño docente por competencias profesionales desde las instituciones educativas desde su modelo pedagógico, la misión del profesional de la educación, las nuevas tareas de las instituciones educativas y las estrategias a implementar en el camino de lograr "mejores aprendizajes con buenos desempeños en nuevas escuelas" y concluir, en el actual momento, que evaluación docente es certificación profesional.

Asumiendo la **evaluación** como un proceso integral, formativo, permanente y diferenciado, por tanto, técnico, ético y especializado, la EVALUACIÓN DOCENTE debe seguir el procedimiento de la CERTIFICACIÓN PROFESIONAL diseñado por el SINEACE, según la Ley 28740 a implementarlo por el Colegio de Profesores del Perú CPPe. Este proceso tiene como objetivo la evaluación de conocimiento, de desempeño (en el aula y fuera de ella) y de producto, orientado por los objetivos de la Educación Peruana y del PEN, complementado por los principios de: "evaluación docente por competencias profesionales desde las instituciones educativas" y "maestros evaluando maestros" que desarrollaremos más adelante, reflejan el sentir y voluntad de la mayoría de las profesoras y profesores, sustentados en propuestas, estudios y debates que se vienen realizando al respecto.

El reto está planteado. Movamos nuestras mentes, nuestros corazones y nuestras manos en el logro de este digno desafío. Seamos protagonistas por el cambio.

MARCO SITUACIONAL DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

A finales del año 2006, el Ministerio de Educación Minedu improvisó la llamada “evaluación censal” dirigida a los docentes de Educación Básica Regular EBR obligándolos a participar, proponiendo que su desaprobación sirviera para un futuro despido de la labor magisterial. Lógicamente, ante el reclamo mayoritario de profesoras y profesores, modificó sus intenciones señalando que dicho examen serviría para “establecer una línea de base” para implementar un plan nacional de formación y capacitación permanente, “evaluación” que tuvo como característica principal una **prueba escrita**, presentándose una serie de irregularidades, perdiendo credibilidad en estos tipos de procesos.

Los procesos de “evaluación docente” a partir del primer semestre del 2011, los concursos de contratos, nombramientos e incorporación a la CPM tuvieron las mismas características, casi los mismos resultados pero pasaron desapercibidas por otros escándalos mayores de corrupción.

La actual gestión del MINEDU en aplicación de la Ley de Reforma Magisterial ha realizado una “evaluación excepcional” al Personal Directivo para ser ratificados por 3 años en el cargo, como **siempre priorizando las “pruebas escritas”** (técnicamente deficientes) como única forma de “evaluación docente”, lo cual no garantiza una buena selección de personal, donde casi el 18% de los participantes aprobaron dicho examen. Como también, en la “prueba escrita” para la Reubicación de Escalas Magisteriales, cuya característica principal es la comprensión de textos funcionales y, cuyos resultados también son preocupantes.

Así mismo, ha propuesto para un nuevo sistema de evaluación docente el “Marco de Buen Desempeño Docente” elaborada por el Consejo Nacional de Educación y asumida e implementada por el Ministerio de Educación, que se resume en:



El Marco de Buen Desempeño Docente aprobado mediante Resolución Ministerial N° 457-2013-MINEDU establece:

Cuatro DOMINIOS, que lo define por “campos del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes”:

Dominio I: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Dominio III: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Nueve Competencias, que las define como “un conjunto de características que se atribuyen al sujeto que actúa en un ámbito determinado” o “como la capacidad para resolver problemas y lograr propósitos; no solo como la facultad para poner en práctica un saber.

Cuarenta desempeños, que las define como “las actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia.

El proceso de Certificación Profesional diseñado por el Sineace y comprometida por el Colegio de Profesores del Perú CPPe asume el mapa funcional de la carrera docente y su proceso de normalización de competencias en el marco de los objetivos de la Educación Peruana y el Proyecto Educativo Nacional, que desarrollamos en las siguientes líneas.

En el MARCO LEGAL tenemos:

a) Para mejorar la calidad de la educación

Las Políticas de Estado definidas por el Acuerdo Nacional a implementarse hasta el 2021, siendo la principal:



Décimo Segunda Política de Estado: Acceso Universal a una Educación Pública Gratuita y de Calidad y Promoción y Defensa de la Cultura y del Deporte.

También, el **Proyecto Educativo Nacional** propuesto por el Consejo Nacional de Educación propone seis objetivos estratégicos para el 2021, siendo el que nos involucra:

Objetivo Estratégico 3

MAESTROS BIEN PREPARADOS QUE EJERCEN PROFESIONALMENTE LA DOCENCIA.

RESULTADO 1: Sistema integral de formación docente.

RESULTADO 2: Carrera pública magisterial renovada.

b) Para la evaluación de la calidad educativa

La Ley General de Educación, en su artículo 14 señala: *“El Estado garantiza el funcionamiento de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, que abarca todo el territorio nacional y responde con flexibilidad a las características y especificidades de cada región del país” y que “El Sistema opera a través de organismos autónomos, dotados de un régimen legal y administrativo que garantiza su independencia”.*

La Ley N° 28740 crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa SINEACE y está reglamentado por el Decreto Supremo N° 018-2007-ED precisando su finalidad: garantizar a la sociedad que las instituciones educativas públicas y privadas ofrezcan un servicio de calidad. Para ello, recomienda acciones para superar las debilidades y carencias identificadas en los resultados de las autoevaluaciones y evaluaciones externas, con el propósito de optimizar los factores que inciden en los aprendizajes y en el desarrollo de las destrezas y competencias necesarias para alcanzar mejores niveles de calificación profesional y desempeño laboral.

El artículo 22 del D. S. N° 018-2007-ED precisa que *“Los profesionales que cuenten con Colegio Profesional sólo pueden ser certificados profesionalmente por su respectivo Colegio, siempre haya sido autorizado por el CONEAU y se cumpla con los requisitos*



indicados en el presente reglamento para entidades certificadoras.” El artículo 23 precisa que “La evaluación con fines de certificación profesional es voluntaria. Para los profesionales de salud y de educación es obligatoria.”

Las profesiones incluidas en la Ley N° 23536 (Ley de normas generales que regulan el trabajo y la carrera de profesionales de la salud) son: Médico cirujano, Cirujano dentista, Químico Farmacéutico, Obstetras, Enfermero, Médico Veterinario, Biólogo, Psicólogo, Nutricionista, Ingeniero Sanitario, Asistente Social, Tecnólogo Médico (Ley N° 28456) y Químico (Ley N° 23728). También, la Ley N° 28198: creación del Colegio de Profesores del Perú y, a partir de agosto del 2010, también los profesionales del Derecho.

c) Para la certificación profesional

La Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa SINEACE y su Reglamento establece que los profesionales de la educación y de la salud deben certificar sus competencias profesionales y laborales de forma obligatoria y, para las demás profesiones en forma voluntaria. A partir del mes de Agosto del 2010, también incluye a los Abogados, es decir a los profesionales del Derecho.

MAPA FUNCIONAL PARA LA CERTIFICACIÓN

El CPPe en aplicación de la normatividad establecida por el SINEACE ha asumido la metodología para el proceso de certificación profesional: el **Análisis Funcional** que es una técnica utilizada para identificar las competencias laborales inherentes a nuestra función docente. Se inicia estableciendo el **propósito principal** de la carrera profesional bajo análisis y se pregunta sucesivamente qué funciones hay que llevar a cabo para permitir que la función precedente se logre. Ello permite, encontrar las **unidades** y **elementos de competencia** finales que deben ser normalizadas posteriormente.

Considera como fases de la evaluación de competencias profesionales a:



- La **Identificación** de competencias, como el método o proceso que se sigue para establecer, a partir de una actividad de trabajo, las competencias que se movilizan con el fin de desempeñar tal actividad, satisfactoriamente.
- La **Normalización** de competencias, como un procedimiento de estandarización, de forma tal que la competencia identificada y descrita con un procedimiento común, se convierte en una norma, un referente válido para las instituciones educativas, los trabajadores y los empleadores.
- La **Evaluación de competencias**, como el proceso por medio del cual un evaluador recoge y analiza las evidencias de la competencia profesional de una persona con base en una norma para emitir el juicio de valor “cumple con la competencia” o “aún no cumple con la competencia”.
- La **Certificación de competencias**, como el reconocimiento formal y legítimo acerca de la competencia demostrada (por consiguiente, evaluada) de un trabajador para realizar una actividad laboral normalizada; y
- La **Formación basada en competencias**, donde definida la competencia y su normalización, elabora currículos de formación docente (inicial y continua) más eficientes, porque están orientados hacia las normas a certificar. Esto significa que la formación orientada a generar competencias con referentes claros, tendrá mucha más eficiencia e impacto que aquella desvinculada de las necesidades del Sector.

Aplicando la metodología del análisis funcional, ejercitamos el árbol de funciones de la Carrera Profesional de Educación en los Cursos de Especialización en Evaluación de Competencias Profesionales organizado por el CONEAU, con la participación de más de ochenta evaluadores por competencia oficialmente autorizados; consensuando el siguiente **Mapa Funcional de la Carrera Profesional de Educación**, que tiene su **Propósito Principal**, seis **Unidades de Competencia** y veinte **Elementos de Competencia**, las cuales constituyen las seis Normas de Competencias aprobadas, priorizadas las tres primeras para iniciar el proceso de Certificación Profesional:



PROPÓSITO

Formar personas capaces de lograr su realización y desarrollo integral en el marco de la educación peruana y el Proyecto Educativo Nacional.

UNIDAD DE COMPETENCIA con sus elementos de competencia:

1. Planificar los procesos de gestión pedagógica de acuerdo a la normatividad y los procedimientos establecidos de la Educación Básica y Técnico Productiva.

- 1.1. Elaborar el diagnóstico pedagógico y la diversificación curricular de la institución educativa empleando procesos y técnicas apropiadas.
- 1.2. Elaborar la programación curricular anual, la programación de corto alcance y el plan de sesión de aprendizaje.
- 1.3. Seleccionar indicadores e instrumentos de evaluación de los aprendizajes en los documentos de planificación curricular.
- 1.4. Formular el Plan de Tutoría de acuerdo al diagnóstico pedagógico y los procedimientos establecidos para la modalidad.

2. Realizar los procesos de gestión pedagógica de acuerdo a la normatividad y los procedimientos establecidos de la Educación Básica y Técnico Productiva.

- 2.1. Desarrollar las sesiones de aprendizaje según normatividad y procedimientos establecidos de la Educación Básica y Técnico Productiva.
- 2.2. Aplicar métodos y estrategias didácticas pertinentes de acuerdo a los procedimientos establecidos de la Educación Básica y Técnico Productiva.
- 2.3. Utilizar medios, materiales educativos, equipos e instrumentos adecuados y pertinentes al desarrollo de las sesiones de aprendizaje.
- 2.4. Promover durante la sesión de aprendizaje un clima afectivo favorable para logro de las competencias previstas.

3. Ejecutar los procesos de evaluación de los aprendizajes según la normatividad y procedimientos establecidos para la Educación Básica y Técnico Productiva.

- 3.1. Aplicar criterios e indicadores de evaluación según la normatividad vigente y procedimientos de la Educación Básica y Técnico Productiva.

- 3.2. Aplicar técnicas e instrumentos de evaluación según la normatividad vigente y procedimientos de la Educación Básica y Técnico Productiva.
- 3.3. Sistematizar y comunicar los resultados de evaluación según normatividad y procedimientos establecidos para la modalidad.

4. Implementar procesos de gestión institucional según normatividad y procedimientos establecidos para la Educación Básica y Técnico Productiva.

- 4.1. Participar en la elaboración de los instrumentos de gestión de acuerdo a los procedimientos y normatividad de la Educación Básica y Técnico Productiva.
- 4.2. Participar en la ejecución del plan de supervisión, monitoreo y evaluación de la gestión pedagógica e institucional.
- 4.3. Participar en la elaboración y ejecución de planes de proyección de la institución educativa hacia la comunidad.
- 4.4. Participar en la elaboración y ejecución de programas de capacitación que promueve la institución educativa de acuerdo a los procedimientos establecidos.

5. Desarrollar investigaciones e innovaciones pedagógicas según normatividad, métodos y procedimientos establecidos para ello.

- 5.1. Formular y ejecutar proyectos de investigación pedagógica utilizando el método cuantitativo y cualitativo, de acuerdo a la realidad de la institución educativa.
- 5.2. Formular y ejecutar proyectos de innovación de acuerdo a la normatividad y realidad de las instituciones educativas.
- 5.3. Participar en la elaboración y ejecución de programas y/o planes de mejora de acuerdo a las necesidades y demandas educativas.

6. Fortalecer el liderazgo pedagógico y nuevos roles del profesional de la educación en el logro del proyecto educativo institucional.

- 6.1. Desarrollar su proyecto personal y profesional valorando su formación ética y de mejora continua.
- 6.2. Establecer relaciones asertivas con los demás miembros de la comunidad educativa en el logro del proyecto educativo institucional.

Al tener las Unidades y Elementos de Competencia, éstas deberán Normalizarse,



para ello, se deben validar los:

- Criterios de desempeño
- Conocimientos y comprensión esenciales
- Rango de aplicación
- Evidencias requeridas

A continuación se muestra la primera **Norma de Competencia Profesional** aprobada:

NORMA DE COMPETENCIA	Planificar los procesos de gestión pedagógica de acuerdo a la normatividad y los procedimientos establecidos de la Educación Básica y Técnico Productiva.
ELEMENTO DE COMPETENCIA	Elaborar el diagnóstico pedagógico y la diversificación curricular de la institución educativa empleando procesos y técnicas apropiadas.
CONOCIMIENTO Y COMPRENSION ESENCIALES	
<ol style="list-style-type: none"> 1) PEN – PER – PEL 2) Proyecto Educativo Institucional. 3) Diseños Curriculares Nacionales. 4) Diversificación curricular. 5) Programas curriculares. 6) Normatividad específica vigente. 	
EVIDENCIAS REQUERIDAS	
<p>CONOCIMIENTO: Respuestas correctas de la prueba escrita de conocimientos del 1 al 6.</p> <p>DESEMPEÑO: Observación Directa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docente elaborando el diagnóstico pedagógico. • Docente elaborando la diversificación curricular. • Docente elaborando el cartel de capacidades, contenidos y actitudes. <p>PRODUCTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una matriz del diagnóstico pedagógico elaborado. • Un cartel de capacidades, contenidos y actitudes diversificados. 	

Se tiene para todas las unidades de competencia aprobadas

También, se tiene los instrumentos de evaluación de desempeño, de conocimiento y de producto, elaborados según modelo del SINEACE.

Así mismo, los Criterios de evaluación de competencias profesionales se regirán por lo establecido en la Guía de Procedimientos para la Evaluación de Competencias con Fines de Certificación Profesional del SINEACE y las demás normas complementarias; involucrando sus tres componentes: conocimiento, desempeño y producto, de acuerdo con el siguiente cuadro:

Evaluación de	Porcentaje	Descripción
CONOCIMIENTO	100	100% de respuestas correctas del instrumento de evaluación (20 en una escala de 0 a 20)
		Opcionalmente: 80% de respuestas correctas como mínimo (desde 16 en una escala de 0 a 20). Más el 20% como máximo de valoración del portafolio (hasta 4 como equivalente al total del puntaje del portafolio).
DESEMPEÑO	100	Criterios afirmativos en el instrumento se evaluación
PRODUCTO	100	Criterios afirmativos en el instrumento se evaluación

Lo cual garantiza los resultados para concluir si el postulante “demuestra la competencia” o “aún no demuestra la competencia”.

Si cumple lo primero, procederá la Certificación correspondiente, por un período de cinco (5) años de acuerdo a la normatividad vigente. En caso contrario, deberá participar en el Plan de Mejora diseñado para superar las competencias no demostradas.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE POR COMPETENCIAS PROFESIONALES DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Somos conscientes que sin educación no hay desarrollo, más aún cuando en los tiempos actuales predomina el cambio acelerado, la tecnología y el conocimiento como eje fundamental del desarrollo individual y nacional. Por ello, las instituciones educativas deben comprometerse como comunidad de aprendizaje, a ser ***“la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado”***



cuya finalidad es el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes en el marco de su Proyecto Educativo Institucional. Por ello, nos orientamos con los siguientes paradigmas como:

- **Aprender toda la vida**, concibiendo los aprendizajes como procesos permanentes que no terminan en la escuela sino que se extienden durante toda la vida. Aprendizajes para la conversión laboral, para aprovechar la tecnología moderna, para vivir en el hogar, para participar cívica, democrática y en el desarrollo cultural.

- **Educación para el cambio**, cambio permanente como signo de nuestro tiempo, por tanto debemos estar preparados para adaptarnos a los nuevos procesos productivos y las transformaciones de la estructura y composición de las ocupaciones, que la competitividad exige.

- **Educación para aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a emprender**, orientaciones señaladas en la propuesta: La Educación encierra un Tesoro, preparado por la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI.

Así mismo, es claro que la EVALUACIÓN es un proceso que está presente en todos los aspectos de la actividad humana. Es decir, es reunir todas las evidencias posibles que en forma objetiva podamos encontrar a favor o en contra de cada una de las actividades que se están desarrollando dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

No es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica docente diaria; que se sustenta en algunos de los conceptos siguientes:

- "Actividad sistemática integrada al proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del alumno en todos los aspectos de la personalidad, y de una información ajustada sobre el proceso, y sobre los factores personales y ambientales que en este influyen" (Hernández, M, 1990).



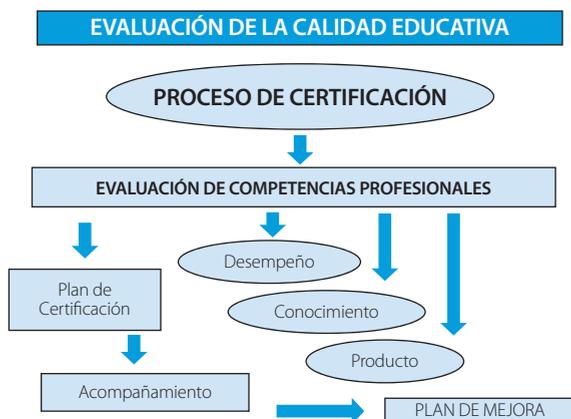
- “La evaluación ha de ser un seguimiento continuo de los progresos de los estudiantes, un ponerse a su lado para observar la forma en que trabajan, los éxitos y posibles errores y fracasos con el objeto de poder orientarles y estimular su desarrollo de forma continua e inmediata” (Rosales, 1990).
- Santos Guerra considera a la evaluación como: “un proceso que permite comprender la naturaleza de la actividad docente y educativa del aula y del centro” (1993, Cap. VI).
- Castro Pimienta plantea que, “...la evaluación es el análisis cualitativo de los cambios que se han efectuado sistemáticamente en el alumno, en relación con el rendimiento académico y el nivel de desarrollo de la personalidad durante un ciclo de enseñanza (...) refleja la unidad entre la instrucción y la educación en el proceso pedagógico...”. (1999, Pág. 32).

La propuesta de **EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE POR COMPETENCIAS PROFESIONALES DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS** se propone cumplir con el Objetivo N° 3 del Proyecto Educativo Nacional *MAESTROS BIEN PREPARADOS QUE EJERCEN PROFESIONALMENTE LA DOCENCIA* el cual aplicándolo creativamente a cada realidad y con el aporte colectivo de maestras y maestros la podremos iniciar y enriquecer. Esta propuesta tiene los siguientes lineamientos:

- **Participación total:** donde todos los colegiados forman parte activa del sistema y dedican parte de su tiempo a participar de los proyectos de mejora y de desarrollo profesional.
- **Evaluación integral:** para el desarrollo de sus competencias en conocimientos, desempeño docente y de producto.
- **Centrado en la persona:** donde toda decisión relevante que se tome, debe considerar el impacto que la misma tendrá sobre el profesional de la educación en lo que respecta cumplir y superar sus expectativas.
- **Mejoramiento continuo:** como desafío permanente de los estándares establecidos, tendiente a superarlos para lograr mejores niveles de desempeño profesional.



La Certificación Profesional considera lo avanzado por el CONEAU y el CPPe proponiendo los siguientes procedimientos:



En este camino, conscientes de la realidad social, económica y educativa de nuestro país debemos generar un nuevo pensamiento crítico y transformador, presentando algunos **Principios Estratégicos**, guía de nuestro trabajo pedagógico, en la perspectiva de construir nuevas formas organizativas del magisterio peruano:

- 1) Asumir los fundamentos de la educación peruana y de las nacionalidades defendiendo sus principios en el marco del Proyecto Educativo Nacional.
- 2) Reconocer los derechos que tienen los estudiantes a una educación de calidad y de los maestros a su desarrollo integral como persona, profesional y actor social.
- 3) Reconocer a los maestros como protagonista del cambio en la formación integral de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos; su creatividad en los procesos de aprendizaje y enseñanza, elaboración de planes y materiales y, ejemplo de nuevos valores y actitudes como actor del saber.
- 4) Asumir la defensa de los derechos laborales, profesionales y sociales de los maestros y de las instituciones propias que velan por su valorización y desarrollo magisterial.

- 5) Comprometer al maestro con el desarrollo de la pedagogía, la investigación, el conocimiento, la cultura y la innovación; responsabilizándose de su labor estrictamente educadora, comprometido con su comunidad educativa en la búsqueda de la autonomía pedagógica, institucional y administrativa de las instituciones educativas en el proceso de descentralización educativa en ejecución.
- 6) Generar la reforma educativa desde sus aulas, desde las instituciones educativas, propiciando que la Educación sea prioridad de la agenda local, regional o nacional, con la participación organizada de los maestros y comunidad educativa.
- 7) Asumir las políticas del Acuerdo Nacional y objetivos del Proyecto Educativo Nacional como guía en el trabajo pedagógico, cultural y político aplicándola creativamente a su realidad, según etapa, modalidad y/o nivel educativo; priorizando las sesiones de aprendizaje como espacios de mejora académica de los estudiantes.
- 8) Promover la relación permanente con personalidades, movimientos pedagógicos, entidades educativas y culturales la defensa y desarrollo de la educación peruana objetivos del Proyecto Educativo Nacional.
- 9) Generar una conciencia profesional respecto a la soberanía nacional, el desarrollo económico, la preservación de los recursos naturales y del medio ambiente, las condiciones de vida de la población, el patrimonio cultural, turístico y gastronómico, el estudio de su economía, política y educación y, de las vivencias de la comunidad donde ejerce su labor docente.
- 10) Propiciar instancias e instrumentos organizativos propios para el cumplimiento y desarrollo de sus objetivos y metas previstas, como también para su difusión.
- 11) Participar activamente en los comités de autoevaluación institucional para la acreditación de las instituciones educativas, según los estándares establecidos por el IPEBA y el SINEACE.



12) Iniciar la evaluación del desempeño docente desde las instituciones educativas como parte del proceso de certificación profesional.

Lo anterior nos compromete a actuar con ética, responsabilidad, creatividad y audacia, más aún si hoy la profesión docente asume mayor trascendencia en relación con otras profesiones, por ello, la tarea permanente es trabajar la conciencia profesional de los miles de profesores y profesoras del Perú como forjadores de nación, que día a día vamos construyendo el futuro de nuestros estudiantes asumiendo nuevos roles que debemos ejercer con compromiso y liderazgo.

292

No se puede hablar de "buen desempeño docente" y por ende, de mejores aprendizajes de los estudiantes si estos aspectos no son articulados y concretizados con los principios de la educación peruana, con los objetivos del Proyecto Educativo Nacional, con el Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, con las Entidades Formadoras (Facultades de Educación de las universidades e Institutos Pedagógicos), con las Entidades Empleadoras (Ministerio de Educación e II. EE. de gestión privada).y con la actuación del Colegio de Profesores del Perú CPPe en la revalorización de la profesión docente.

Reconociendo algunas dificultades en la dirección y organización del movimiento magisterial, seguimos permitiendo que: **EVALUACIÓN DOCENTE ES CERTIFICACIÓN PROFESIONAL.**

No se puede hablar de "evaluación docente"; "de acompañamiento docente"; "mejorar los logros de aprendizaje"; "incorporación a la carrera pública magisterial"; ni de "buen desempeño docente" y por ende, de mejores aprendizajes de los estudiantes si estos aspectos no están relacionados con el proceso de **CERTIFICACIÓN PROFESIONAL** a implementar en el marco de los objetivos de la Educación Peruana, el Proyecto Educativo Nacional y del Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.

Esto requiere contrastar nuestra propuesta de **EVALUACIÓN DOCENTE POR COMPETENCIAS PROFESIONALES DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS** con



la participación de las Entidades Formadoras (Facultades de Educación de las universidades e Institutos Pedagógicos), de las Entidades Empleadoras (Ministerio de Educación e II. EE. de gestión privada) y la actuación del Colegio de Profesores del Perú en la revalorización de la profesión docente.

Por último, profesoras y profesores sigamos siendo protagonistas del cambio que la Educación necesita, pues somos forjadores de nación, ejemplo de juventudes que en el campo y en las ciudades desarrollamos educación, mejoramos su calidad de vida, siempre buscando el progreso de nuestro Perú y, como profesionales de la educación estamos en permanente actualización pedagógica, lo aprendido lo aplicamos diariamente con nuestros estudiantes. Por ello, no nos oponemos a ser evaluados en nuestro desempeño profesional y laboral; sino por el contrario, exigimos que esta evaluación sea técnica, especializada, profesional; se realice siguiendo el Objetivo 3 del Proyecto Educativo Nacional MAESTROS BIEN PREPARADOS QUE EJERCEN PROFESIONALMENTE LA DOCENCIA con una **EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE POR COMPETENCIAS PROFESIONALES DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**, ya que son las aulas, talleres, laboratorios y patios los escenarios permanentes de trabajo con los estudiantes, con los Comités de Evaluación de la institución educativa, participación del Consejo Educativo Institucional y otras entidades reconocidas y acreditadas por el SINEACE.

Precisando que todo proceso de evaluación docente debe guiarse por el proceso de certificación profesional propuesto por el SINEACE, ya que es integral, pues hay evaluación de conocimiento, de desempeño (en el aula y fuera de ella) y de producto; o el proceso de certificación a ser desarrollado por la Orden Profesional debe ser vinculante a la evaluación docente propuesta por el Ministerio de Educación, es decir para ejercer la docencia debe ser un profesional de la educación certificado.

Por lo tanto, **EVALUACIÓN DOCENTE ES CERTIFICACIÓN PROFESIONAL.**



LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LOS SISTEMAS DE CERTIFICACIÓN DE LAS ENTIDADES CERTIFICADORAS INFLUYEN EN LA TOMA DE DECISIONES Y LA SATISFACCIÓN DEL USUARIO

Nilda Elizabeth Salvador Esquivel
SINEACE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

Han transcurrido 4 años desde que se autorizó a la primera entidad certificadora, por esta razón se propone analizar la estructura organizacional de las entidades certificadoras desde los elementos de eficiencia, calidad, innovación, y satisfacción del usuario como indicadores de la ventaja competitiva.

CONCLUSIONES

Del análisis a nueve (09) estructuras organizativas de los sistemas de certificación profesional de Entidades Certificadoras, el 100% tienen estructuras funcionales, difieren del organigrama matricial propuesto en el Manual de Gestión del Sistema de Certificación Profesional del Ex-CONEAU, el modelo funcional ofrece la ventaja de control de actividades por equipos o sub-equipos de especialistas, pero si son verticales y altas pudieran afectar la toma decisiones al tornarse muy burocrático, afectando la satisfacción del usuario.



PALABRAS CLAVE

Estructura organizacional, entidad certificadora, colegio profesional, certificación de competencias, ventaja competitiva.

I. MARCO TEÓRICO

La estructura organizacional es la distribución formal de los puestos de trabajo de una organización, dividiendo la misma en unidades más pequeñas y estableciendo relaciones de dependencia entre éstas; de manera que se cumplan los objetivos propuestos.

La estructura puede mostrarse visualmente en un organigrama. En términos generales, existen cuatro grandes tipos con la posibilidad de diversas combinaciones entre las mismas:

a. La estructura funcional es la más sencilla. Agrupa a las personas con base en su experiencia y su conocimiento experto. Al realizar tareas similares, los individuos pueden aprender unos de otros y volverse más especializados, monitorearse entre sí para asegurar la realización de tareas reduciendo los mecanismos de control, contar con una definición clara de objetivos y responsabilidades, y una identificación de problemas más rápida. Sin embargo, cuando la cantidad de niveles jerárquicos aumenta, pueden generarse problemas burocráticos, falta de coordinación entre áreas y el control de los directivos comienza a fallar.

b. La estructura geográfica surge cuando el elemento base de la organización es el territorio, dividiendo sus operaciones en distintas regiones del país. De esta manera, se logra responder a las necesidades de los clientes regionales y se reducen los costos. Asimismo, este tipo de estructura ofrece una mejor coordinación y control en comparación a la estructura funcional, debido a que se crean varias jerarquías regionales para la realización del trabajo. Sin embargo, se pueden presentar problemas de uniformidad en los procesos y en la imagen que se quiere transmitir.

c. La estructura divisional está conformada por unidades o divisiones de negocio autónomas, cada una de ellas dedicada a un área o actividad específica. Esto



permite la concentración en las tareas así como la medición de resultados de cada unidad, mientras que la alta dirección puede atender temas estratégicos. Por otro lado, se pueden presentar algunas desventajas: conflictos entre divisiones y confusión de responsabilidades, derivándose en la duplicación de actividades y recursos, y aumento de costos.

d. La estructura matricial busca solucionar el problema intrínseco de las estructuras unidimensionales. Para ello, se agrupan las actividades en dos ejes (vertical y horizontal), creándose puntos de encuentro entre las unidades funcionales y los proyectos que se están ejecutando. Así, las personas dentro de la matriz tienen dos jefes, uno de la unidad funcional a la que pertenece y otro del proyecto del que forma parte.

Las ventajas de este tipo de estructura son diversas: son planas y descentralizadas, promueven la integración multidisciplinaria intensiva, los mecanismos integradores ayudan a transferir el conocimiento entre funciones, requiere un mínimo de control jerárquico directo de parte de los supervisores ya que los miembros del equipo controlan su comportamiento y otorga libertad a la alta gerencia para concentrarse en cuestiones estratégicas.

La elección de una de las cuatro estructuras o la combinación de las mismas dependerá de los objetivos estratégicos a alcanzar, ya que la estructura debe alinearse siempre con la estrategia actual; la toma de decisiones, si es más conveniente la concentración del poder en los altos directivos (centralización) o su distribución en las distintas unidades que lo componen (descentralización); y los niveles de jerarquía, si se busca pocos niveles de intervención de gestión entre los equipos y los directivos (organización plana u horizontal) para reducir la burocracia de los procesos o si se busca tener muchos niveles (organización vertical o alta) para ejercer un fuerte control sobre cada unidad.

Todo ello, con el fin de desarrollar y conservar una ventaja competitiva. Esta a su vez, debe analizarse desde sus cuatro elementos constitutivos:



a. Eficiencia superior: Es la forma de utilizar los recursos para lograr un resultado. Cuanto más eficiente es una organización, menos recursos (humanos, logísticos, financieros, entre otros) requerirá para la elaboración de un producto o servicio determinado y su estructura de costos será menor, logrando así generar ahorros. La medida más común es la productividad laboral, que se refiere a la producción que cada persona genera.

b. Calidad superior: Es la forma en la que los clientes o usuarios perciben que los atributos de un producto o servicio (características, desempeño, durabilidad, funcionalidad, entre otros) generan una mayor utilidad que los de otras organizaciones. Existen dos tipos de calidad:

- Calidad como excelencia, está relacionado a los atributos de diseño, funcionalidades y nivel de servicio ofrecido.
- Calidad como confiabilidad, está relacionado al desempeño del producto y su durabilidad, es decir que realiza de forma correcta el trabajo para el que ha sido diseñado y rara vez se descompone. En el caso de un servicio, se refiere al desempeño de la persona que lo ofrece y a la uniformidad con la que lo realiza.

c. Innovación superior: Es la creación y/o modificación de productos o procesos. Busca tener algo único, creativo y singular que otras organizaciones no posean. Existen dos tipos de innovación:

- Innovación de producto, es el desarrollo de productos que tienen atributos superiores a los ya existentes. Permite crear valor al generar una mayor utilidad para los clientes o usuarios.
- Innovación de procesos, es el desarrollo de un nuevo proceso o mejora de uno ya existente. Permite crear valor al reducir los costos y tiempos de respuesta. Tiene una relación muy estrecha con la eficiencia.

d. Capacidad de Respuesta al Cliente: Es la forma en la que se identifica y



satisface las necesidades de los clientes o usuarios, ya sea adaptándose a las demandas únicas de individuos o grupos, ofreciendo tiempos de respuesta menores en la entrega de productos o servicios, dando una experiencia de calidad. Este cuarto y último elemento se relaciona tanto con la calidad como la innovación de producto.

De acuerdo a lo mencionado, es importante concluir que la ventaja competitiva, la estrategia para llegar a ella, y la estructura organizacional que la soporta deben estar alineadas a fin de que el más beneficiado sea el cliente o usuario de la organización.

II. COMPONENTES DEL SISTEMA DE CERTIFICACIÓN

El Manual de gestión del Sistema de Certificación profesional establece cinco componentes para el Sistema de certificación profesional:

- a. Componente de Dirección:** Se encarga de la conducción, planificación, financiamiento, coordinación, información, monitoreo y evaluación del sistema.
- b. Componente de Normalización:** Se encarga de los procesos de identificación de competencias profesionales y la elaboración, validación, aprobación y revisión periódica de las normas de competencia profesional.
- c. Componente de Evaluación:** Se encarga de organizar los procesos de demostración de la competencia profesional y la certificación.
- d. Componente de Capacitación:** Se encarga de los procesos de desarrollo profesional continuo destinados a fortalecer las competencias profesionales.
- e. Componente de Gestión de Calidad:** Se encarga de las acciones de evaluación de la calidad y mejora continua de los procesos de certificación para garantizar la sostenibilidad de los mismos.



III. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DE CERTIFICACIÓN PROFESIONAL

Para la organización del sistema de certificación de las entidades certificadoras el SINEACE propone que sobre la base del esquema general de organización matricial, los colegios profesionales pueden optar una forma particular de organización siempre y cuando garanticen el cumplimiento de los objetivos y funciones, así como el cumplimiento de los procesos de los diferentes componentes.

**ESQUEMA GENERAL DE ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA DE CERTIFICACIÓN PROFESIONAL
ORGANIGRAMA MATRICIAL**

I. Técnico Normativo Nacional	Organización y Funciones establecidas por Ley N° 28740 - SINEACE y su Reglamento				
NIVELES DE ENTIDAD CERTIFICADORA	COMPONENTES				
	Dirección	Normalización	Evaluación	Capacitación	Gestión Calidad
II. Nacional					
III. Subnacional					

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL ACTUAL DE LAS ENTIDADES CERTIFICADORAS

Son nueve (9) los Colegios autorizados como Entidades Certificadoras:

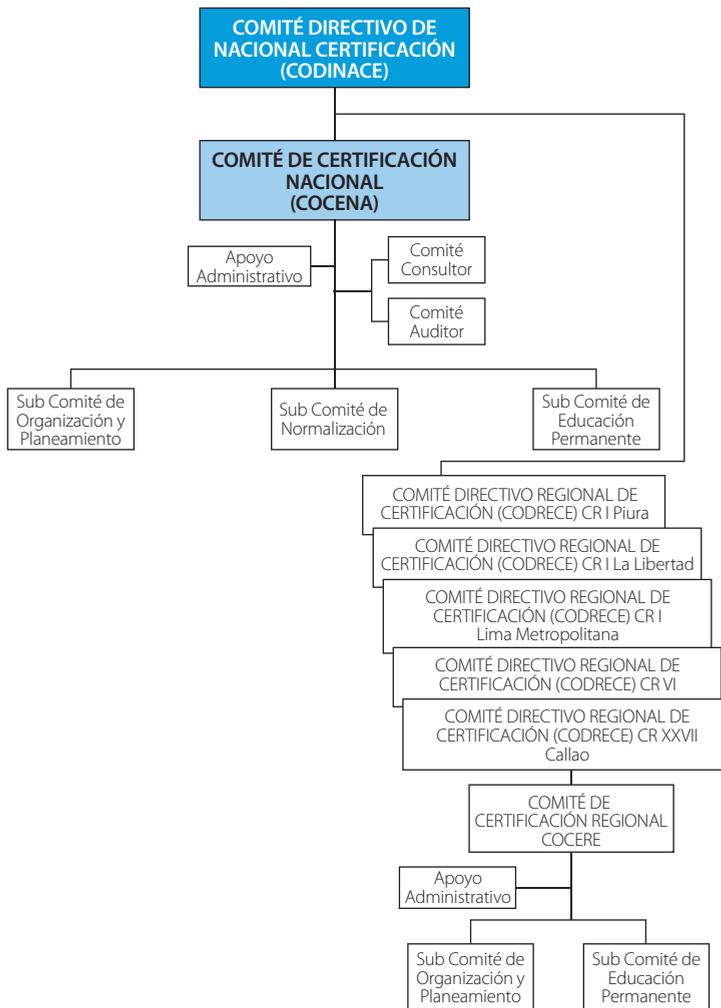
1. Colegio de Enfermeros del Perú
2. Colegio Odontológico del Perú
3. Colegio de Biólogos del Perú
4. Colegio de Obstetras del Perú
5. Colegio Químico Farmacéutico del Perú
6. Colegio Médico del Perú
7. Colegio de Psicólogos del Perú
8. Colegio de Nutricionistas del Perú
9. Colegio de Tecnólogos Médicos



La estructura que presentan y poseen actualmente, es la aprobada desde su autorización como Entidad Certificadora, por lo que resulta importante realizar un análisis de estas en su conjunto así como la propuesta por el SINEACE.

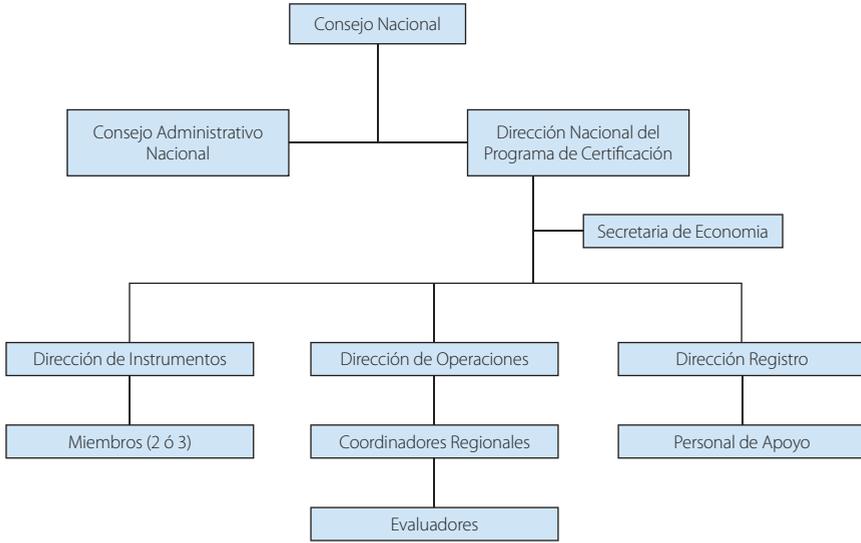
Los organigramas de las Entidades Certificadoras son los siguientes:

1. Colegio de Enfermeros del Perú



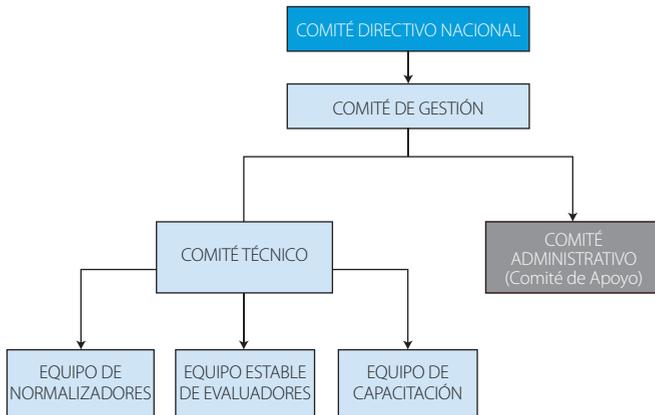
2. Colegio Odontológico del Perú

ORGANIGRAMA DEL PROGRAMA NACIONAL DE CERTIFICACIÓN DEL CD COLEGIO ODONTOLÓGICO DEL PERÚ

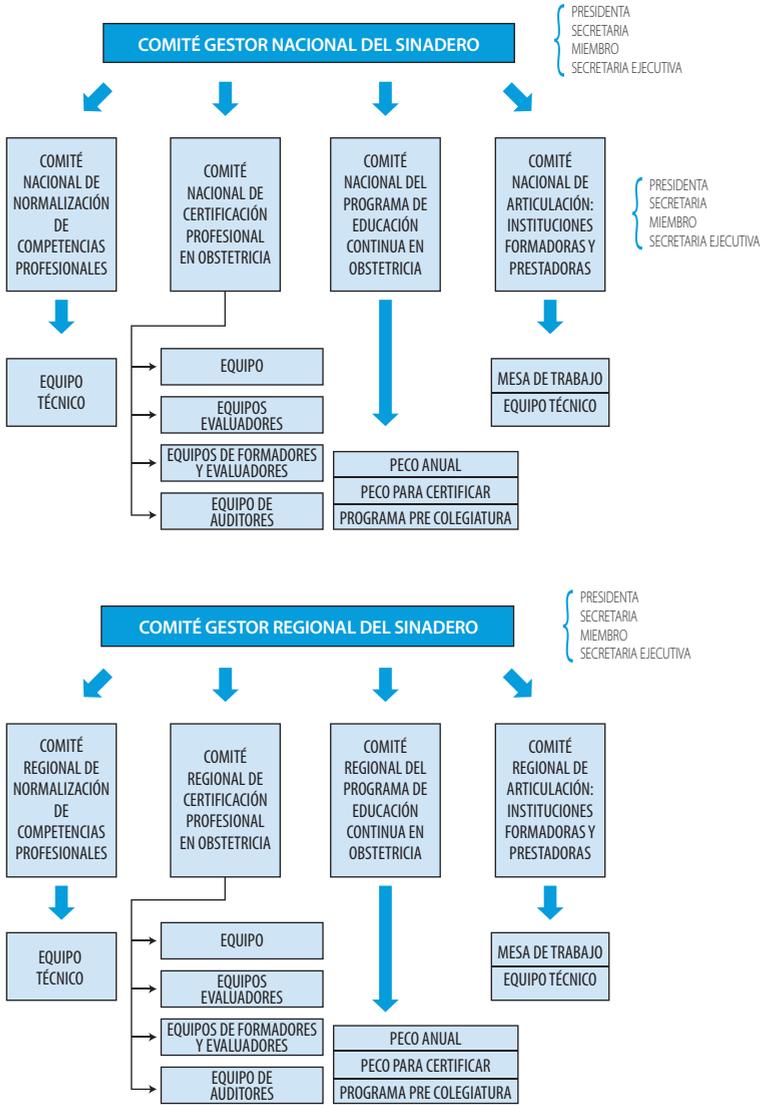


3. Colegio de Biólogos del Perú

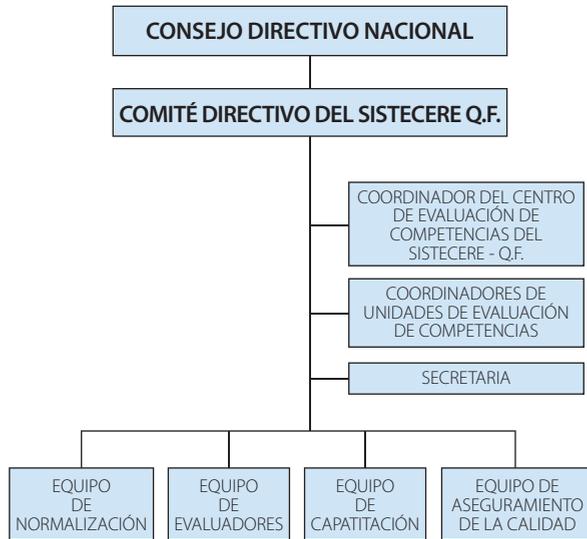
ORGANIGRAMA DEL SISTEMA DE CERTIFICACIÓN DEL BIÓLOGO EN EL PERÚ (SICEBIOL)



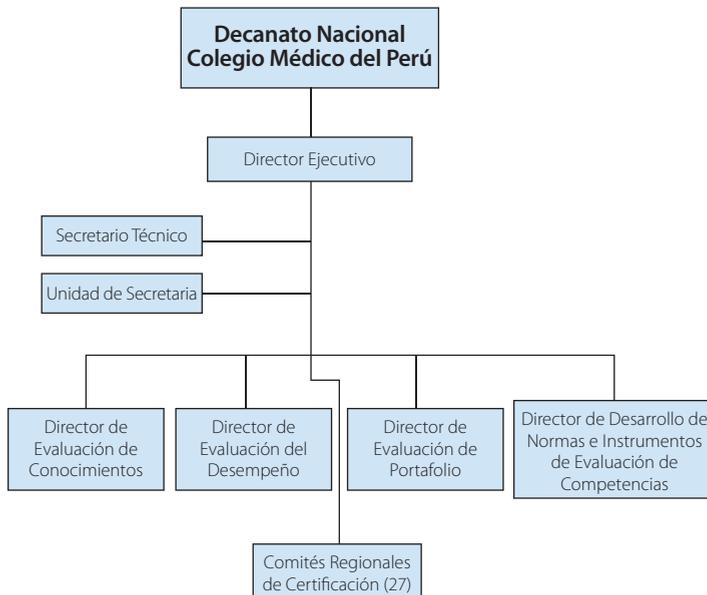
4. Colegio de Obstetras del Perú



5. Colegio Químico Farmacéutico del Perú



6. Colegio Médico del Perú



Del análisis a los organigramas de las entidades certificadoras se concluye que:

1. A la fecha no se ha realizado ningún un nivel de revisión y análisis de las estructuras organizativas por los colegios profesionales y teniendo en cuenta que, la estrategia determina la forma de organización y funcionamiento de la entidad certificadora, es probable que las condiciones en las que se diseñó, ya no sean las mismas. La experiencia de evaluar y certificar es un medio de validar si el diseño inicial respondió a los objetivos y si el cliente estuvo satisfecho.
2. Los colegios profesionales autorizados como entidad certificadora antes de la publicación del manual de gestión del sistema de certificación y los que autorizaron después del año 2012 no han considerado todos los componentes propuestos en el compendio técnico normativo de dirección, normalización, evaluación, capacitación y gestión de la calidad.
3. La estructura de tipo geográfica es decir de alcance regional ha sido considerada por cuatro entidades de las nueve autorizadas.
4. En relación a niveles de jerarquía y dependencia se encuentra que en el primer nivel no todos han considerado el nivel directivo nacional del colegio profesional.
5. En el nivel regional no todos los colegios consideran el nivel directivo regional, consideran comités o coordinadores regionales.
6. En relación al diseño de la estructura organizacional no todos cumplen con las características de un organigrama.
7. En relación al tipo de estructura se encuentran que un 100% son funcionales con tres y hasta cinco niveles de dependencia y no matriciales como propone el manual de gestión. El modelo funcional ofrece la ventaja de control de actividades por equipos o sub-equipos de especialistas, pero si son verticales y altas pudieran afectar la toma decisiones al tornarse muy burocrático, afectando la satisfacción del usuario.
8. Respecto a la eficacia, son las propias entidades certificadoras, quienes tienen que revisar

sus procesos, y evaluar resultados, con base a la estrategia institucional, la normativa y lineamientos técnicos del sistema de certificación, e innovar de acuerdo a resultados.

BIBLIOGRAFÍA

Hill C., Jones G. (2011) Administración Estratégica: Un enfoque integral. Cengage Learning, México.

Robbins S., Coulter M. (2010). Administración. Pearson Educación, México.

USMP (2014) -Estrategia, estructura y procesos Modulo I Instituto de Gobierno y Gestión Pública. EUCIM. Perú.



ANTECEDENTES LABORALES Y NORMAS DE COMPETENCIA DE OBSTETRAS CERTIFICADAS, EN EL COLEGIO DE OBSTETRAS DEL PERÚ. AÑOS 2012-2014

Sandra Fernández Macedo

RESUMEN

La investigación se desarrolló en el Colegio de Obstetras del Perú, tomando como insumo, el portafolio de evidencias de obstetras certificadas los años 2012-2014.

Los objetivos fueron: Relacionar antecedentes laborales con las Normas de Competencia, Identificar características laborales de obstetras por año de certificación y relacionar el portafolio de evidencias previas con las Normas de Competencia certificadas.

El enfoque utilizado fue el cuantitativo de tipo descriptivo correlacional, tomando como variables, los antecedentes laborales y las normas de competencia, la muestra estuvo constituida por el total de la población 143 obstetras certificadas, provenientes de diferentes Consejos Regionales, el instrumento utilizado fue una ficha de observación, conteniendo las variables en estudio, se consolidaron los datos en el paquete estadístico SPSS v21, seguidamente se construyeron cuadros de doble entrada y se calcularon las correlaciones con el estadístico R de Pearson.

Se llegó a la conclusión de que existe relación positiva alta entre los antecedentes laborales y las Normas de Competencia profesionales de las obstetras certificadas, los años de ejercicio profesional entre 21 y 30 años, las Universidades de procedencia públicas, la Universidad de egreso San Marcos, el lugar de trabajo Ministerio de Salud de preferencia Hospitales y la Región Centro, fueron algunas características laborales importantes en obstetras certificadas los años 2012-2014, además se encontró relación positiva alta entre el portafolio de evidencias previas que en su mayoría aportó menos del 5% y la norma opcional más certificada fue la de Planificación Familiar.

Palabras Clave: Certificación, Obstetras, Normas de Competencia.

INTRODUCCIÓN

Existen diversas razones para evaluar las competencias profesionales, que van desde la calidad y seguridad, hasta el compromiso ético y deontológico que caracteriza a los profesionales. (Viaña, 2010), la competencia de los individuos se deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimiento, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales (Gonczi, 1984), la evaluación de competencias laborales, como herramienta de la certificación, es el proceso por medio del cual se recopilan suficientes evidencias sobre el desempeño de un individuo, conforme a las especificaciones establecidas en una Norma Técnica de Competencia Laboral, para determinar si el individuo es competente o todavía no lo es en el desempeño de determinada función laboral (FOIL,2009), el profesional debe presentar evidencias previas que son las evidencias de conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con las normas de competencia laboral propias del programa de formación, adquiridas a lo largo de la vida y que el aprendiz aporta al inicio del proceso formativo (SENA,2003).

El Colegio de Obstetras del Perú, cumpliendo con la vigilancia del buen ejercicio profesional a través del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional de Obstetricia (SINADEPRO), y luego de pasar por una rigurosa evaluación para convertirse en entidad certificadora, inicia la evaluación de competencias profesionales en cinco normas priorizadas dentro del mapa funcional del obstetra; estableciendo dos



normas obligatorias y tres opcionales, de esta manera se fortalece el desempeño profesional del Obstetra en el campo laboral en todos los niveles de atención y contribuye al desarrollo de nuevas competencias derivadas de las necesidades de la población y de los cambios que imponen las reformas; logrando la certificación de 143 agremiadas hasta agosto del año 2014.(COP;2012). Los objetivos de este estudio fueron: Relacionar antecedentes laborales con las Normas de Competencia, Identificar características laborales de obstetras por año de certificación y relacionar el portafolio de evidencias previas con las Normas de Competencia certificadas.

METODOLOGIA

El diseño utilizado para la investigación, fue el no experimental de tipo descriptivo, correlacional, se tomó como muestra al total de la población, 143 obstetras certificadas los años 2012 y 2014, provenientes de diferentes Consejos Regionales del Perú, el tipo de muestreo fue incidental, el enfoque empleado fue el cuantitativo, las variables en estudio fueron los antecedentes laborales y las normas de competencia del obstetra como variables uno y dos. Para consolidar la información se utilizó el paquete estadístico SPSS v.21. Para establecer las correlaciones se utilizó el estadístico R de Pearson.

RESULTADOS:

TABLA 1. Años de ejercicio profesional, según Normas de Competencia certificadas

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS				
		2.3 - 3.1 - 1.1	2.3 - 3.1 - 2.4	2.3 - 3.1 - 4.1	Total	
AÑOS DE EJERCICIO PROFESIONAL	5 -10 AÑOS	Recuento % del total	0 0,0 %	14 9,8 %	0 0,0 %	14 9,8 %
	11 - 20 AÑOS	Recuento % del total	2 1,4 %	52 36,4 %	2 1,4 %	56 39,2 %
	21 - 30 AÑOS	Recuento % del total	4 2,8 %	51 35,7 %	7 4,9 %	62 43,4 %
	> 31 AÑOS	Recuento % del total	0 0,0 %	5 3,5 %	6 4,2 %	11 7,7 %
Total		Recuento % del total	6 4,2 %	122 85,3 %	15 10,5 %	143 100,0 %

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADEPRO 2014.

CORRELACIONES

		AÑOS DE EJERCICIO PROFESIONAL	NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS
AÑOS DE EJERCICIO PROFESIONAL	Correlación de Pearson	1	.632
	Sig. (bilateral)		.002
	N	143	143
NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	Correlación de Pearson	.631	1
	Sig. (bilateral)	.002	
	N	143	143

En la tabla 1, se observa que, 43.4% de las obstetras certificadas, tienen entre 21 a 30 años de ejercicio profesional, 39.2% tienen de 11 a 20 años, menos de 10 años 9.8% y más de 31 años 7.7%.

De acuerdo a las Normas de competencia certificadas, se encuentra que el 85.3% se certificaron además de las normas obligatorias en la norma de Planificación Familiar, 10.5% en la norma de Gestión y 4.2% en la norma de Promoción.

Calculando la correlación entre las normas de competencia certificadas y los años de ejercicio profesional, se observa un alto nivel de significancia entre las dos variables (.002), estableciendo una correlación positiva alta (.631).

TABLA 2. Tiempo de egresado, según Normas de Competencia certificadas

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS				
		2.3 - 3.1 - 1.1	2.3 - 3.1 - 2.4	2.3 - 3.1 - 4.1	Total	
TIEMPO DE EGRESADO	< 10 AÑOS	Recuento % del total	0 0,0 %	14 9,8 %	0 0,0 %	14 9,8 %
	10 - 20 AÑOS	Recuento % del total	1 0,7 %	49 34,3 %	2 1,4 %	52 36,4 %
	20 - 30	Recuento % del total	5 3,5 %	53 37,1 %	7 4,9 %	65 45,5 %
	> 30 AÑOS	Recuento % del total	0 0,0 %	6 4,2 %	6 4,2 %	12 8,4 %
Total		Recuento % del total	6 4,2 %	122 85,3 %	15 10,5 %	143 100,0 %

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADepro 2014.



CORRELACIONES

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	TIEMPO DE EGRESADO
NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	Correlación de Pearson	1	.719
	Sig. (bilateral)		.009
	N	143	143
TIEMPO DE EGRESADO	Correlación de Pearson	.719	1
	Sig. (bilateral)	.009	
	N	143	143

En la tabla 2, se observa que, 45.5% de las obstetras certificadas, han egresado de alguna universidad hace 20 – 30 años, 36.4% egresó hace 10-20 años, 9.8% tienen menos de 10 años de egreso y 8.4% egresaron hace más de 30 años.

Calculando la correlación entre las normas de competencia certificadas y el tiempo de egresado, se observa un alto nivel de significancia entre las dos variables (.009), estableciendo una correlación positiva alta (.719).

TABLA 3. Universidades de procedencia, según año de certificación de obstetras certificadas

		AÑO DE CERTIFICACIÓN			
			2012	2014	Total
UNIVERSIDADES DE PROCEDENCIA DE LAS OBSTETRAS CERTIFICADAS	PRIVADAS	Recuento	35	26	61
		% del total	24,5 %	18,2 %	42,7 %
	PÚBLICAS	Recuento	47	35	82
		% del total	32,9 %	24,5 %	57,3 %
Total		Recuento	82	61	143
		% del total	57,3 %	42,7 %	100,0 %

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADepro 2014.

En la tabla 3, se observa que, 57.3% de las obstetras certificadas, proceden de universidades públicas, 42.7% de universidades privadas.

En el año 2012 y 2014, se tuvo mayor certificación de obstetras egresadas de las universidades públicas con 32.9% y 24.5% respectivamente.

TABLA 4. Universidades de egreso, según año de certificación de obstetras certificadas

		AÑO DE CERTIFICACIÓN			
		2012	2014	Total	
UNIVERSIDAD DE EGRESO	UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILO VALDIZAN	Recuento % del total	3 2,1 %	3 2,1 %	6 4,2 %
	OTRAS UNIVERSIDADES	Recuento % del total	10 7,0 %	9 6,3 %	19 13,3 %
	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS	Recuento % del total	25 17,5 %	23 16,1 %	48 33,6 %
	UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES	Recuento % del total	26 18,2 %	13 9,1 %	39 27,3 %
	UNIVERSIDAD SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA	Recuento % del total	9 6,3 %	0 0,0 %	9 6,3 %
	UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ	Recuento % del total	3 2,1 %	0 0,0 %	3 2,1 %
	UNIVERSIDAD NORBERT WIENER	Recuento % del total	2 1,4 %	1 0,7 %	3 2,1 %
	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA	Recuento % del total	1 0,7 %	4 2,8 %	5 3,5 %
	UNIVERSIDAD ANTENOR ORREGO DE PIURA	Recuento % del total	3 2,1 %	2 1,4 %	5 3,5 %
	UNIVERSIDAD SAN MARTÍN DE TARAPOTO	Recuento % del total	0 0,0 %	6 4,2 %	6 4,2 %
	Total	Recuento % del total	82 57,3 %	61 42,7 %	143 100,0 %

En la tabla 4, se observa que, 33.6% de las obstetras certificadas, son egresadas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 27.3% de la Universidad de San Martín de Porres, 13.3% son egresadas de otras universidades, 6.3% de la Universidad de Huamanga, siendo las otras de menor incidencia.

Se aprecia también que el año 2012 y 2014, las universidades de egreso de las profesionales certificadas en su mayoría fueron de la Universidad Nacional de San Marcos y San Martín de Porres con 17.5% y 18.2% respectivamente.



TABLA 5. Lugar de trabajo, según año de certificación de obstetras certificadas

		AÑO DE CERTIFICACIÓN			
		2012	2014	Total	
LUGAR DE TRABAJO	MINSA-CENTRO DE SALUD	Recuento % del total	15 10,5 %	4 2,8 %	19 13,3 %
	MINSA-PUESTO DE SALUD	Recuento % del total	4 2,8 %	0 0,0 %	4 2,8 %
	MINSA-HOSPITAL	Recuento % del total	57 39,9 %	31 21,7 %	88 61,5 %
	CLINICAS DE SALUD	Recuento % del total	0 0,0 %	25 17,5 %	25 17,5 %
	UNIVERSIDAD	Recuento % del total	4 2,8 %	0 0,0 %	4 2,8 %
	FAP	Recuento % del total	2 1,4 %	1 0,7 %	3 2,1 %
Total		Recuento % del total	82 57,3 %	61 42,7 %	143 100,0 %

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADEPRO 2014.

En la tabla 5, se observa que, 61.5% de las obstetras certificadas, tienen como lugar de trabajo el Ministerio de Salud en Hospitales, 17.5% trabajan en clínicas privadas, 13.3% Trabajan en el Ministerio de Salud en Centros de Salud, siendo los otros lugares de trabajo en mínima incidencia las universidades, Fuerza Aérea del Perú y puestos de Salud.

Se aprecia que tanto en el año 2012 como el 2014, los lugares de trabajo con mayor certificación de profesionales se tuvo en los Hospitales del Ministerio de Salud.

TABLA 6. Certificación por Regiones, según año de certificación

		AÑO DE CERTIFICACIÓN			
		2012	2014	Total	
CERTIFICACIÓN POR REGIONES	NORTE	Recuento % del total	2 1,4 %	10 7,0 %	12 8,4 %
	CENTRO	Recuento % del total	73 51,0 %	47 32,9 %	120 83,9 %
	SUR	Recuento % del total	7 4,9 %	4 2,8 %	11 7,7 %
Total		Recuento % del total	82 57,3 %	61 42,7 %	143 100,0 %

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADEPRO 2014.

En la tabla 6, se observa que, 83.9% de las obstetras certificadas, provienen de la región del Centro del Perú, 8.4% de la Región Norte y 7.7% de la Región Sur. Se aprecia que tanto en el año 2012 como el 2014, la región más certificada fue en la Región del Centro del Perú.

TABLA 7. Portafolio de evidencias previas para la Norma de Control Prenatal según Norma de Competencia certificada

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS				
		2.3 - 3.1 - 1.1	2.3 - 3.1 - 2.4	2.3 - 3.1 - 4.1	Total	
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LA NORMA DE CONTROL PRENATAL	< 5 %	Recuento % del total	3 2,1 %	73 51,0 %	6 4,2 %	82 57,3 %
	5 - 10 %	Recuento % del total	2 1,4 %	38 26,6 %	4 2,8 %	44 30,8 %
	11 - 15 %	Recuento % del total	0 0,0 %	7 4,9 %	2 1,4 %	9 6,3 %
	15 - 20 %	Recuento % del total	1 0,7 %	4 2,8 %	3 2,1 %	8 5,6 %
Total	Recuento % del total	6 4,2 %	122 85,3 %	15 10,5 %	143 100,0 %	

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADepro 2014.

CORRELACIONES

		CONTROL PRENATAL	NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS
CONTROL PRENATAL	Correlación de Pearson	1	.746
	Sig. (bilateral)		.003
	N	143	143
NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	Correlación de Pearson	.746	1
	Sig. (bilateral)	.003	
	N	143	143

En la tabla 7, se observa que 57.3% de las obstetras certificadas, el portafolio de evidencias en la Norma de control prenatal aportó menos del 5%, 30.8% entre el 5-10%, 6.3% entre 11-15% y 5.6% entre 15-20% respectivamente.

Se aprecia que la norma de competencia más certificada a parte de las dos obligatorias, fue la de Planificación Familiar, seguida de la norma de gestión y promoción con 10.5% y 4.2%.



Calculando la correlación entre las normas de competencia certificadas y el portafolio de evidencias previas, para la norma de Control Prenatal, se observa un alto nivel de significancia entre las dos variables (.003), estableciendo una correlación positiva alta (.746).

TABLA 8. Portafolio de evidencias previas para la Norma de Atención de parto, según normas de competencia certificadas

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS				
		2.3 - 3.1 - 1.1	2.3 - 3.1 - 2.4	2.3 - 3.1 - 4.1	Total	
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LA NORMA DE ATENCIÓN DE PARTO	< 5 %	Recuento % del total	5 3,5 %	94 65,7 %	9 6,3 %	108 75,5 %
	5 - 10 %	Recuento % del total	0 0,0 %	19 13,3 %	4 2,8 %	23 16,1 %
	11 - 15 %	Recuento % del total	0 0,0 %	7 4,9 %	1 0,7 %	8 5,6 %
	15 - 20 %	Recuento % del total	1 0,7 %	2 1,4 %	1 0,7 %	4 2,8 %
Total	Recuento % del total	6 4,2 %	122 85,3 %	15 10,5 %	143 100,0 %	

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADEPRO 2014.

CORRELACIONES

		ATENCIÓN DE PARTO	NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS
ATENCIÓN DE PARTO	Correlación de Pearson	1	.723
	Sig. (bilateral)		.051
	N	143	143
NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	Correlación de Pearson	.723	1
	Sig. (bilateral)	.051	
	N	143	143

En la tabla 8, se observa que en 75.5% de las obstetras certificadas, el portafolio de evidencias en la Norma de atención de parto aportó menos del 5%, 16.1% entre el 5-10%, 5.6% entre 11-15% y 2.8% entre 15-20% respectivamente.

Se aprecia que la Norma de Competencia más certificada a parte de las dos obligatorias, fue la de Planificación Familiar, con 85.3%, seguida de la Norma de Competencia de Gestión y 4.2% la de Promoción de la salud.

Calculando la correlación entre las normas de competencia certificadas y el portafolio de evidencias previas para la norma de Atención de Parto, se observa un alto nivel de significancia entre las dos variables (.051), estableciendo una correlación positiva alta (.723).

TABLA 9. Portafolio de evidencias previas para la Norma de Planificación Familiar, según Normas de Competencia Certificadas

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS				
		2.3 - 3.1 - 1.1	2.3 - 3.1 - 2.4	2.3 - 3.1 - 4.1	Total	
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LA NORMA DE PLANIFICACIÓN FAMILIAR	< 5 %	Recuento % del total	1 0,8 %	108 85,7 %	1 0,8 %	110 87,3 %
	5 - 10 %	Recuento % del total	0 0,0 %	11 8,7 %	1 0,8 %	12 9,5 %
	11 - 15 %	Recuento % del total	0 0,0 %	3 2,4 %	0 0,0 %	3 2,4 %
	15 - 20 %	Recuento % del total	0 0,0 %	0 0,0 %	1 0,8 %	1 0,8 %
Total	Recuento % del total	1 0,8 %	122 96,8 %	3 2,4 %	126 100,0 %	

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADepro 2014.

CORRELACIONES

		PLANIFICACIÓN FAMILIAR	NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS
PLANIFICACIÓN FAMILIAR	Correlación de Pearson	1	.339
	Sig. (bilateral)		.000
NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	N	126	126
	Correlación de Pearson	.339	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	126	143

En la tabla 9, se observa que 87.3% de las obstetras certificadas, el portafolio de evidencias en la Norma de Planificación familiar aportó menos del 5%, 9.5% entre el 5-10%, 2.4% entre 11-15% y .8% entre 15-20% respectivamente.

Se aprecia que la norma de competencia más certificada a parte de las dos obligatorias, fue la de Planificación Familiar, con 96.8%, seguida de la norma de competencia de gestión y 2.4% y la de promoción con 0.8%.



Calculando la correlación entre las normas de competencia certificadas y el portafolio de evidencias previas para la norma de Planificación Familiar, se observa un alto nivel de significancia entre las dos variables (.000), estableciendo una correlación positiva baja (.339).

TABLA 10. Portafolio de evidencias previas para las Normas de Gestión y Promoción de la Salud, según Normas de Competencia certificadas

		NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS			Total
		2.3 - 3.1 - 1.1	2.3 - 3.1 - 4.1		
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LAS NORMAS DE GESTIÓN Y PROMOCIÓN	< 5 %	Recuento % del total	3 17,6 %	5 29,4 %	8 47,1 %
	5 - 10 %	Recuento % del total	1 5,9 %	5 29,4 %	6 35,3 %
	11 - 15 %	Recuento % del total	1 5,9 %	1 5,9 %	2 11,8 %
	15 - 20 %	Recuento % del total	0 0,0 %	1 5,9 %	1 5,9 %
Total	Recuento % del total	5 29,4 %	12 70,6 %	17 100,0 %	

FUENTE: Portafolio de evidencias de obstetras certificadas del Colegio de Obstetras del Perú. SINADepro 2014.

CORRELACIONES

		PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LAS NORMAS DE GESTIÓN Y PROMOCIÓN	NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS PARA LAS NORMAS DE GESTIÓN Y PROMOCIÓN	Correlación de Pearson	1	.345
	Sig. (bilateral)		.040
	N	17	17
NORMAS DE COMPETENCIA CERTIFICADAS	Correlación de Pearson	.345	1
	Sig. (bilateral)	.040	
	N	17	143

En la tabla 10, se observa que 47.1% de las obstetras certificadas, el portafolio de evidencias en las Normas de Gestión y promoción aportó menos del 5%, 35.3% entre el 5-10%, 11.8% entre 11-15% y .5.9%% entre 15-20% respectivamente.

En cuanto a la Norma de competencia certificada de gestión se obtuvo un 70.6% de certificación seguida de la Norma de Promoción de la Salud con 29.4%.

Calculando la correlación entre las Normas de Competencia certificadas y el portafolio de evidencias previas para las Normas de Gestión y promoción, se observa un nivel de significancia medio entre las dos variables (.040), estableciendo una correlación positiva baja (.345).

DISCUSIÓN

Con la aprobación de la Ley del SINEACE 28740, que establece la mejora de la Calidad, a través de la certificación obligatoria para los profesionales de la Salud y los requisitos cumplidos por el Colegio de Obstetras del Perú para evaluar a sus agremiadas, inicia la certificación de obstetras a partir de los cinco años de egreso de la universidad; en nuestro estudio se encontró, que las obstetras certificadas se concentraron entre 11 y 30 años de ejercicio profesional, muchas de ellas ya habían pasado por una certificación implementado por el Colegio Profesional, esto las motivó a someterse a evaluación, especialmente el año 2012. La particularidad que tuvieron estas obstetras certificadas, fue que obtuvieron la certificación como evaluadoras de competencias profesionales sometiéndose al proceso para luego evaluar a sus pares a partir del año 2014.

El tiempo de egreso de las universidades, también fue un punto resaltante ya que a mayor tiempo de egreso ejerciendo la profesión, existen mejores posibilidades de demostrar sus competencias por las habilidades adquiridas en el tiempo, pasando por el proceso en el campo laboral de las cinco normas elegidas para certificación dentro del mapa funcional del Obstetra, las cuales eligieron en forma voluntaria, 2 obligatorias y 1 de 3 opcionales.

En cuanto a las características importantes en estos dos años de certificación 2012 y 2014 de las obstetras certificadas, la universidad de origen no fue un impedimento para que ellas se sometieran a certificación, de preferencia se evidencia en el estudio obstetras egresadas de universidades públicas, sumándole valor a la acreditación universitaria según modelos establecidos, que en muchos casos nuestras profesionales obstetras ejercen labores de docencia en estas universidades y que actualmente forman parte de algún comité interno de acreditación.



La universidad con mayores egresadas certificadas, fueron la Universidad Nacional de San Marcos y la Universidad Privada San Martín de Porres, resalta la primera por ser la pionera en egresar la primera promoción de Obstetras en el Perú, sin desmerecer a las otras universidades mencionadas en el estudio que tuvieron un papel importante en estas dos etapas de certificación profesional.

Así mismo, el lugar de trabajo donde se ejerce el desempeño dentro de los cinco campos de acción, se centra en la parte asistencial del Ministerio de Salud, lugares donde las gestantes más necesitadas acuden a su control y posterior atención de parto, de preferencia en Hospitales, Centros y Puestos de Salud, se evidencia también, la presencia de clínicas privadas, fuerzas armadas, policiales y universidades que se suman a la mejora de la calidad y a demostrar a la sociedad que el profesional obstetra se encuentra capacitado para ejercer sus funciones con calidad, esto refuerza la acción en servicio del obstetra, comprometidos con el desarrollo de la salud integral de la mujer, familia y comunidad.

Otra característica encontrada en el estudio es que las profesionales certificadas de acuerdo a la región de origen fueron del Centro del Perú, lugar donde es más accesible el Colegio de Obstetras donde se realizaron las evaluaciones y que actualmente el proceso continúa en forma permanente y concentra la mayor cantidad de universidades con Facultades y escuelas de obstetricia.

En cuanto al portafolio de evidencias para las normas elegidas, 2 obligatorias y 1 de las 3 opcionales, se evidenció sólo un aporte concentrado entre menos del 5% y 10%, lo que indica que aparte de las capacitaciones recibidas, se han perdido actividades importantes que han desarrollado las obstetras en sus centros de trabajo y que no se encontraron documentadas en el momento de valorar el portafolio de evidencias previas para cada norma certificada, esto no fue un impedimento para que ellas pasen por el proceso ya que como probamos en nuestras hipótesis, el portafolio de evidencias previas, constituye una variable adaptativa en la prueba de conocimientos, encontrándose en relación alta a las normas obligatorias y relación baja a las normas opcionales, dando como resultado positivo que demostraron las competencias en mención con su



posterior certificación y su incorporación al Programa de capacitación continua del Colegio de Obstetras del Perú.

CONCLUSIONES

Primera: Se encontró relación positiva alta, a los antecedentes laborales, años de ejercicio profesional y tiempo de egreso con las normas de competencia profesional de las obstetras certificadas, en el Colegio de Obstetras del Perú en los años 2012 y 2014.

Segunda: Los años de ejercicio profesional, comprendidos entre 11 a 30 años, universidad de procedencia y egreso San Marcos, lugares de trabajo el Ministerio de Salud y certificación en la Región Centro, son algunas características laborales importantes en obstetras certificadas los años 2012-2014.

Tercera: Se encontró, relación positiva alta entre la presentación del portafolio de evidencias previas obligatorias y relación positiva baja a las opcionales, con las Normas de Competencia certificadas, en el Colegio de Obstetras del Perú.

BIBLIOGRAFÍA

Viaña, P.J. (2010). Curso de especialización en evaluación de competencias profesionales. Guía del participante, 2da. Edición. Servicentro SRL-Perú.

Gonczi, A. (1984). Perspectivas Internacionales en la Educación Basada en Competencias, ponencia presentada en la Conferencia Internacional CBI, Holanda, Isla del Príncipe Eduardo.

FOIL (2009) Programa Regional de Formación Ocupacional e Inserción Laboral (FOIL). Metodología para la evaluación de competencias laborales. San José, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, 80p. ISBN: 978-9968-633-06-2.



SENA (2003). Metodología para evaluar y certificar competencias laborales y guía para seleccionar técnicas y elaborar instrumentos de evaluación de competencias laborales Colombia.

COP (2012). Manual para la certificación de competencias profesionales del obstetra, 3.a. Edic. 2012.

Hernández, S.J, (2006) Metodología de la Investigación Científica 4.a. Edic. Edit. McGraw – Hill. México.



CONGRESO INTERNACIONAL: CALIDAD DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EL PERÚ

Un certificado de profesionalidad es un documento que acredita a un(a) trabajador(a), profesional o no, que posee las capacidades, destrezas y conocimientos que garantizan una prestación eficiente de sus servicios. No es un simple documento sino la certificación de una cualificación profesional eficiente, confiable y transparente.

El presente congreso es un esfuerzo más en el tránsito obligatorio de una sociedad basada en las tradiciones y en la rutina hacia una sociedad cuya marcha está orientada hacia un desarrollo permanente y sostenible, en que el ser humano sea efectivamente el centro de la preocupación esencial de quienes gestionan su administración, es decir, del Estado.

La convocatoria lograda, con una participación que ha superado largamente las expectativas, y la destacada intervención de especialistas internacionales revelan que la certificación profesional de competencias no es ya un enunciado lírico, sino una realidad en permanente concreción.

Nuestra gratitud a quienes han hecho posible este importante evento, cuyas proyecciones han trascendido las fronteras y que concita, como es conocido, la atención de muchos países, pues la experiencia peruana de certificación es una de las pocas que actualmente se implementan en nuestra región.

Lima, 31 de octubre de 2014



SERIE
EVENTOS



SINEACE

SYSTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA