

Revisión

Evaluación de programas médicos: impacto en la práctica clínica y la toma de decisiones

Evaluation of medical programs: impact on clinical practice and decision-making

Evelin Saucedá¹, Javier Argeñal², Mónica Medina³, Jhiamluka Solano^{*4,5}

¹Hospital Zafiro, Tegucigalpa, Honduras

²Hospital Escuela, Honduras

³Instituto de Enfermedades Infecciosas y Parasitología Antonio Vidal, Honduras

⁴Scunthorpe General Hospital, Inglaterra, Reino Unido

⁵Academy of Medical Educators, Reino Unido

*Autor correspondiente: jhiamv@gmail.com



Este trabajo está bajo una licencia internacional Creative Commons Attribution 4.0 BY, NC.

Recibido: 30 de agosto de 2024 / Aceptado: 23 de julio de 2025 / Publicado: 28 de julio de 2025.

Citar: Saucedá, E., Argeñal, J., Medina, M., Solano, J. (2025). Evaluación de programas médicos: impacto en la práctica clínica y la toma de decisiones. *Tekné: Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.69845/tekn.v3i1.354>

Resumen. Introducción. Los sistemas de Educación Médica deben garantizar que los médicos egresados de sus escuelas estén capacitados para proveer atención segura, efectiva y de calidad a los pacientes. En educación médica, la evaluación permite conocer si dichos sistemas o programas están formando un recurso acorde al diseño del programa. En Latinoamérica son pocas las universidades que realizan evaluaciones curriculares continuas o que están acreditadas. **Métodos.** Se llevó a cabo una revisión narrativa de la literatura sobre los diferentes métodos de evaluación de programas de medicina comúnmente utilizados en educación médica con el fin de ofrecer una guía de cómo se puede llevar a cabo este proceso. **Discusión.** La literatura describe diversos métodos utilizados para evaluar un programa de formación en educación médica. Entre los más destacados se encuentran el modelo lógico, la evaluación enfocada en la utilización, el modelo de Kirkpatrick's de evaluación, la evaluación mediante empoderamiento y la acreditación por parte de expertos. **Conclusión.** En Honduras, los procesos de evaluación pueden lograr encaminar a los futuros profesionales a recibir una formación con altos estándares por el beneficio del paciente y su desarrollo académico. Por lo cual, es sumamente positivo ver cómo las diferentes universidades han comenzado o culminado sus procesos de acreditación, ya que los resultados ofrecen una ruta crítica para mejorar las condiciones de formación de este valioso recurso.

Palabras Clave: Ciencias médicas, Elaboración del programa educativo, Educación sanitaria, Innovación educacional, Planes de Estudios

Abstract. Introduction. Medical education systems must ensure that physicians who graduate from medical schools are trained to provide patients with safe, effective, and quality care. In medical education, evaluation lets us know if these systems or programs are forming a resource according to the program's design. In Latin America, few universities carry out continuous curricular evaluations or are accredited. **Methods.** We

conducted a narrative review of the literature on the different evaluation methods of medical programs commonly used in Medical Education was carried out to offer a guide on how this process can be carried out. **Discussion.** The literature describes various methods used to evaluate a medical education training program. Among the most prominent are the logic model, utilization-focused evaluation, Kirkpatrick's evaluation model, empowerment evaluation, and expert accreditation. **Conclusion.** In Honduras, evaluation processes can lead future professionals to receive training with high standards to benefit the patient and their academic development. Therefore, it is highly optimistic to see how the different universities have begun or completed their accreditation processes, as the results offer a critical path to improve the training conditions of this valuable resource.

Keywords: Curriculum development, Educational innovation, Health education, Medical sciences, Study plans

Introducción

La evaluación de programas nos permite responder si los programas están funcionando de acuerdo con su diseño y si hay resultados no esperados. En educación médica, la evaluación permite conocer si los programas de medicina o cualquier carrera del área de la salud están formando al recurso acorde al diseño del programa.

Adicionalmente, la evaluación permite la reforma constante de los programas para mantenerlos actualizados y apegados a los estándares internacionales establecidos por la Federación Internacional de Educación Médica (WFME) (Sjöström et al., 2019). Los procesos de evaluación siguen modelos diseñados para evaluar la evidencia disponible y concluir no solo en el

funcionamiento del programa, sino también en la calidad de la formación y su resultado (egresados). La evidencia es recolectada a través de diferentes instrumentos e incluyendo la participación de todos los actores internos que forman parte del proceso académico de pregrado, postgrado, educación médica continua y empleadores. Es importante resaltar que la evaluación debe incluir y ser dirigida por expertos externos, permitiendo así desarrollar una evaluación imparcial de las fortalezas y debilidades del programa.

En la actualidad la Comisión de Educación para los Graduados de Medicina en el Extranjero (ECFMG) estableció que para el 2024 todos los aplicantes a verificación de títulos deben ser egresados de carreras acreditadas (Shiffer et al., 2019). Para poder llevar a cabo el proceso de acreditación, las facultades deben hacerlo a través de una institución autorizada para llevar a cabo el proceso de acreditación de la carrera. En Centroamérica solo existen dos países que poseen instituciones reconocidas por la WFME para acreditar escuelas de medicina y se encuentran en Costa Rica y Panamá, siendo estas extensiones del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM, 2023).

En los últimos años, en Honduras, la Carrera de Medicina y Cirugía de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) de Tegucigalpa fue la primera en ser acreditada, seguida recientemente por la Carrera de Medicina y Cirugía de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Tecnológica de Centroamérica (UNITEC).

Por su parte, la Facultad de Medicina de UNAH Valle de Salud ha comenzado su proceso de acreditación con el COMAEM. Los procesos de evaluación son variados y tienden a tener un enfoque unificado y es el de identificar barreras para ofrecer formación de calidad. Debido a esto se llevó a cabo una revisión de la literatura sobre los diferentes modelos de evaluación disponibles para proporcionar a los tomadores de decisión una guía a seguir para implementar los diferentes modelos de manera sistemática y rutinaria en las diferentes facultades de medicina del país.

Métodos

Se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura en SciELO, PubMed, ERIC y Web of Science sobre los diferentes métodos de evaluación de programas de medicina comúnmente utilizados en educación médica. La búsqueda se limitó a artículos publicados en inglés o español entre el año 2010 y 2024.

Se identificaron los artículos utilizando palabras claves en inglés y español como “Evaluación” y “Educación Médica”. Se utilizó un abordaje de búsqueda temático una vez identificado los principales métodos de evaluación de programas de medicina utilizados, haciendo una combinación del nombre del modelo con “evaluación” y

“educación médica”. Se incluyeron artículos publicados antes del 2010 para describir el contexto local y regional. La selección de los artículos se llevó a cabo en dos fases, la primera cuando se identificaron las metodologías a describir para luego durante la segunda fase realizar mediante dos revisores independientes la selección de los artículos en base a título, resumen y cuerpo del artículo utilizando Excel como herramienta de cotejo (Figura 1).

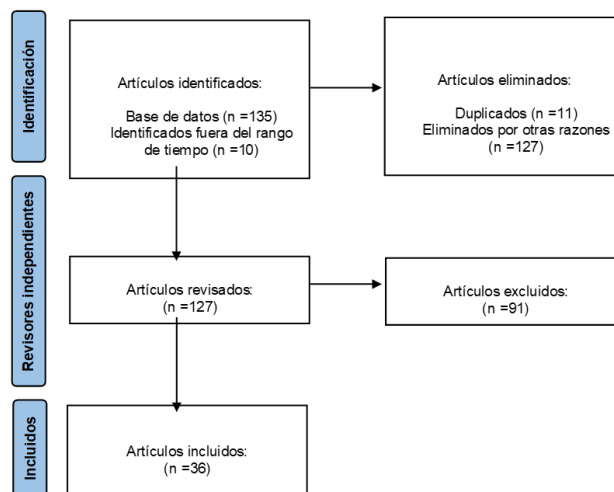


Figura 1. Diagrama de PRISMA sobre la selección de artículos.

Discusión

Antecedentes

Los sistemas educacionales en medicina deben garantizar que los médicos egresados de sus escuelas estén capacitados para proveer atención segura, efectiva y de calidad a los pacientes. Las instituciones educativas de Canadá utilizan el sistema de evaluaciones de competencias basadas en educación médica, cuyo principio es la priorización del desarrollo profesional a través de un modelo compartido de responsabilidad y rendición de cuentas entre profesionales y programas educativos (Lockyer et al., 2017; Rosenberg, 2018).

Un programa de evaluación debe recabar información a través del uso combinado de medidas estructuradas y no estructuradas recopilando datos cualitativos y cuantitativos para garantizar la riqueza y rigor de los resultados. Adicionalmente, son necesarios múltiples métodos para compensar las deficiencias de cualquier técnica. De igual manera, son necesarios múltiples evaluadores para compensar deficiencias como indulgencias, sesgos y efectos de halo (Holmboe et al., 2010; Lockyer et al., 2017). Este sistema de evaluación educativa propone incluir diferentes actividades con el objetivo de asegurar evaluaciones objetivas y productivas, considerando las siguientes actividades para una evaluación educativa integral:

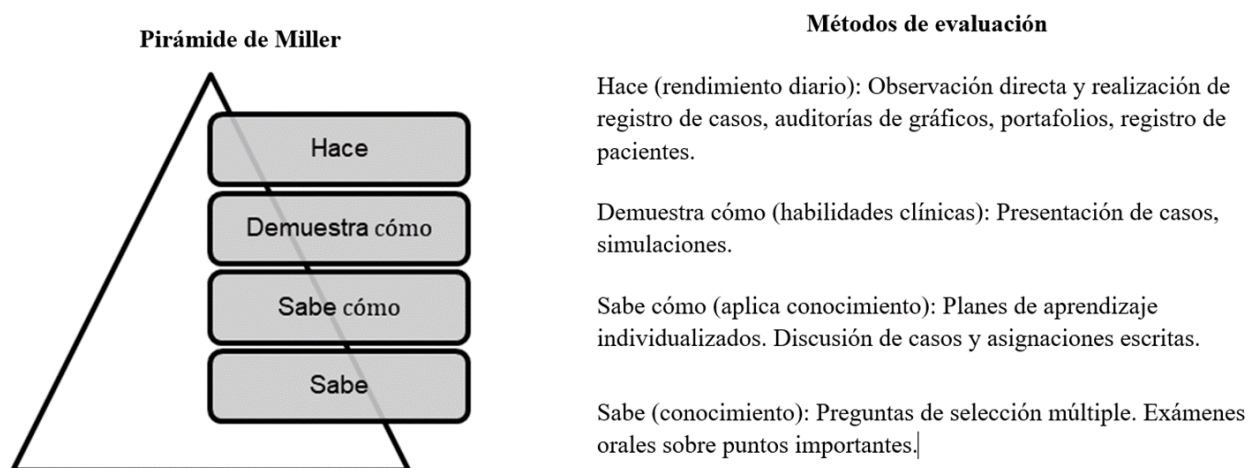


Figura 2. Métodos de evaluación de competencias, adaptado de Lee & Chiu, 2022.

- Garantizar un progreso mediante evaluaciones continuas oportunas y revisiones periódicas integrales.
- Uso de diferentes evaluadores y evaluaciones con el fin de realizar una valoración correcta, en el momento adecuado para el propósito indicado.
- Realizar síntesis de los datos recopilados para alcanzar juicios sobre competencias.
- Desarrollo de la facultad para todos los evaluadores
- Optimizar las relaciones entre los que dan y los que reciben retroalimentación formativa, mejorando de esta forma su incorporación a la práctica (Watling, et al., 2012).

En Reino Unido, las evaluaciones del nivel de calidad en educación médica son realizadas por el Consejo Médico General (GMC) en conjunto con otras organizaciones. Se trabaja utilizando un modelo de intervenciones multifacéticas que miden la calidad de educación médica y además proveen capacitaciones.

Estas intervenciones incluyen componentes como: Aprobar entornos educativos, fijar estándares, realizar monitoreos (incluyendo actividades de autoevaluación, visitas e identificación de buenas prácticas), utilizar sistemas de recompensas y sanciones y además proporcionar retroalimentación.

Todo esto opera a través de un modelo de 3 niveles: 1. Ente regulador (GMC), 2. Organismos proveedores de educación (Escuelas de Medicina) y 3. Organizaciones locales que prestan servicios (Hospitales); Trabajando en conjunto para garantizar que los planes de estudio creados en el primer nivel, sean adecuados e impartidos de forma objetiva por el segundo nivel a través de los programas de pregrado y postgrado, con la presencia de apoyo local (el tercer nivel) para permitir la práctica y brindar capacitación (Crampton et al., 2019).

En Estados Unidos, las escuelas de medicina utilizan estos mismos programas en donde la pirámide de Miller toma un papel fundamental para definir los diferentes niveles de evaluación, en donde las habilidades adquiridas en la base de la pirámide son fundamentales para el desarrollo de habilidades más desafiantes (Figura 2) (Lee

& Chiu, 2022). Esta dinámica ha sido utilizada por años de igual manera en diferentes países de Europa, principalmente en el Noroeste donde lidera Reino Unido con la implementación de iniciativas de evaluación del proceso médico-educativo (van der Vleuten & Verhoeven, 2013).

Además, al realizar una evaluación de los programas de educación médica, la Federación Mundial de Educación Médica establece que debe estudiarse el ambiente educacional de las diferentes facultades. Existen 2 instrumentos disponibles para su medición: DREEM (Dundee Ready Education Environment Measure) y PHEEM (Postgraduate Hospital Educational Environment Measure). Estos permiten valorar las debilidades y fortalezas de cada programa de manera profunda.

En Latinoamérica, países como México y Perú destacan por la aplicación de estas evaluaciones. En México se encontraron resultados negativos que determinan ambientes educacionales negativos y desfavorecedores para la reflexión y el debate. En cambio, Chile se encontró un ambiente educacional positivo en donde destaca la calidad del profesorado (Herrera et al., 2012).

Contexto nacional

En 1882 se crea la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, cuyas actividades académicas se vieron interrumpidas en múltiples ocasiones por problemas sociopolíticos y es hasta el año 1920 en donde se comienzan a tener actividades académicas de manera regular y continua. Inicialmente, se contaba con seis cursos, los cuales se impartían de forma anual, al finalizar estos cursos, al estudiante se le otorgaba el título de “Licenciado en Medicina”, con la opción de doctorarse siguiendo cursos especializados (Sociológicos & Currículo, 1999).

En 1971 se lleva a cabo una reestructuración al plan de estudios con la finalidad de darle un enfoque basado en objetivos de aprendizaje. Posteriormente en 1975 se crea el programa de residencias médicas y en 1978 se hacen las

últimas reformas al plan de estudio de la carrera de medicina culminando en un programa de 8 años, 6 de formación básica, 1 de Internado Rotatorio en los principales hospitales del país y 1 año de servicio social a nivel nacional (Cálix, s/f).

Históricamente, el método de enseñanza utilizado es el aprendizaje basado en lecturas (magistrales). Con el paso de los años se han optado otros métodos de enseñanza no verificados como el rol del “facilitador” donde el docente supervisa únicamente exposiciones elaboradas por los alumnos, discusión de casos clínicos o debates de temas. En el presente las facultades de medicina no cuentan con un sistema de retroalimentación efectivo que permita evaluar el desempeño de los docentes con un enfoque de evaluación centrado en elementos sumativos y formativos.

Adicionalmente, existe un desafío con el uso de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pulido et al., 2006). Actualmente, en Honduras la carrera de medicina es impartida por 3 universidades a nivel nacional, las cuales cuentan con campus en las dos ciudades principales del país (Tegucigalpa y San Pedro Sula), siendo una universidad del sector público (UNAH) y dos pertenecientes al sector privado (UNITEC y UNICAH).

Importancia

No hay duda de que experiencias pasadas han marcado pauta a muchos proyectos actuales de evaluación curricular, una digna de mencionar es el caso de la evaluación curricular en la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) en el año de 1989. Uno de los principales objetivos de realizar este proyecto era crear un perfil médico y métodos de evaluación y enseñanza cercanos a la realidad y exigencias del sector salud local.

Además, se planteó como el entorno individual de cada estudiante debe ser considerado en el momento de crear competencias y exigencias (Luna Barradas, 1989). Una de las maneras de promover la evaluación curricular continua y generalizada es por medio de la acreditación, donde se brindan parámetros estándar diseñados para lograr una currícula con altas medidas de calidad o con al menos los estándares mínimos para la formación.

Según el Liaison Committee on Medical Education (LCME) “la acreditación es un proceso de aseguramiento de la calidad en la educación superior que determina si una institución o programa cumple con los estándares de calidad establecidos para el funcionamiento, estructura y desempeño” (Fishel, 2019).

El proceso de acreditación también promueve el mejoramiento institucional y curricular. En Latinoamérica son pocas las Universidades que realizan evaluaciones curriculares continuas o que están acreditadas. En Chile, las escuelas de medicina lograron identificar fortalezas y oportunidades de mejoramiento que contribuyeron a la mejora del ambiente educativo, promoción de la actividad académica, gestión y obtención de fondos, mejora en la

calidad y capacitación docente y una notable mejora en los resultados de sus estudiantes en el examen médico nacional (Sánchez, 2010).

Tomando en cuenta los ejemplos de universidades que han sido sometidas a procesos de evaluación curricular, encontramos algunos logros sumamente relevantes que generan un gran impacto en la formación de futuros profesionales (An, 2010; Ponce de León -Castañeda, 2013):

- a) Mejora exponencialmente la calidad de los docentes
- b) Adopción de nuevos modelos pedagógicos que se adaptan mejor
- c) Genera mejoras en el rendimiento de los estudiantes, dando incluso herramientas individualizadas para su aprendizaje
- d) Promueve y mejora la calidad de las investigaciones educativas.
- e) Optimiza los recursos de infraestructura y ayuda a la gestión de fondos
- f) Participación y mayor comunicación
- g) Interacción activa entre estudiantes y maestros
- h) Promover la ética, integridad y el profesionalismo en el área médica
- i) Integrar temas de tecnología y desarrollo
- j) Promueve la eficiencia y en consecuencia la calidad de la educación médica.

Existen también algunos modelos en los que el mismo proceso de evaluación va dejando cambios valiosos a su paso, un ejemplo de ello es la “evaluación de empoderamiento” utilizado en la universidad de Stanford en Estados Unidos donde se reunieron esfuerzos entre las facultades, estudiantes, equipos externos como generadores de cambio involucrando a todas las partes como participantes activos.

Esto mejoró la orientación del programa aclarando dudas, metas y expectativas en los estudiantes lo cual ayudó a dar una mayor retroalimentación hacia los programas y docentes. Como resultado se pudo observar que por ejemplo los resultados obtenidos por los estudiantes en encuestas de evaluación cambiaron de muy bueno a excelente en un 26% y 16% en las áreas de ginecología y obstetricia y en el área de cirugía respectivamente. Adicionalmente, se logró generar mejores medidas de apoyo para los estudiantes con resultados bajos en exámenes, actividades de mentoría y entrenamiento en habilidades clínicas (Fetterman, 2010).

Métodos de evaluación (definición, usos, ventajas y desventajas)

Existen diversos métodos utilizados para evaluar un programa de formación en Educación médica. Si bien es cierto, ninguno es perfecto, la combinación de estos ayuda a ofrecer una mayor cobertura de todos los elementos que se desea evaluar. También, es importante resaltar que cada método debe elegirse basándose en el contexto y objetivo de la evaluación.

Modelo Lógico (Logic model)

El modelo lógico (*Logic model*) se centra en la interacción de las causas y efectos que desenlazan en un producto. En este caso, el producto de la educación médica es un profesional de la salud (Förster et al, 2021). Cada elemento debe ser abordado para reconocer las fortalezas y debilidades que el programa o un componente de este posee.

A través de este modelo podemos delimitar el mecanismo de acción que tiene nuestro programa para darnos el producto y de esta forma identificar áreas de mejora y posibles intervenciones que ayuden a los tomadores de decisiones a intervenir de manera positiva los programas (Nisselle et al., 2019). El Marco Metodológico del Modelo Lógico de Evaluación, se aplica de manera consecuente a los: a. recursos; b. actividades; c. producción; y d. resultados.

Evaluación Enfocada en la Utilización (Utilisation-focused evaluation)

El modelo de evaluación enfocado en la utilización que se le dará posee ciertas características que permiten tomar el contexto como una determinante importante para permitir a los tomadores de decisiones guiar la evaluación basada en los objetivos y resultados que aplican al contexto del programa (Vassar et al., 2010). Esto permite que el tomador de decisiones oriente la evaluación y su propósito, ya sea enfocarse en la parte sumativa o formativa, el tipo de datos a recolectar (cualitativos o cuantitativos), el tipo de método de investigación a usar (experimental, quasi-experimental o no experimental) y en qué parte del proceso de formación nos queremos enfocar.

Jerarquía de Kirkpatrick's (Kirkpatrick's hierarchy)

En este modelo, el usuario (estudiantes) es el actor principal, ya que el modelo se enfoca en cómo este reacciona como se le enseña, lo que en realidad aprende, cómo aplican lo aprendido a la práctica clínica y como esto resulta en nuevos o mejorados procesos prácticos organizacionales (Smith et al., 2019). Esta pirámide (Ver figura 3) ofrece un paso a paso de cómo debe llevarse a cabo la evaluación comenzando en la base y continuando hasta el último peldaño (Yardley & Dornan, 2012).

Evaluación mediante empoderamiento (Empowerment evaluation)

Este es conocido como un método de evaluación innovador que se basa en proveer herramientas para recolectar información y analizarla tomando en cuenta los resultados del programa educativo, la caracterización de la cultura colaborativa entre estudiantes, docentes y personal de apoyo que colabora en la mejora curricular (Figura 4).



Figura 3. Marco metodológico del Modelo de Kirkpatrick's de evaluación.

El éxito de este método se basa en que sus participantes se sientan incluidos y por tanto muestran mayor iniciativa y liderazgo en la propuesta de cambios y toma de decisiones; basándose en lo encontrado las propuestas de cambio por parte de los actores pueden ser muy variadas, pero es allí donde una guía adecuada en el proceso unifica esfuerzos e ideas (Loesser, 2007).

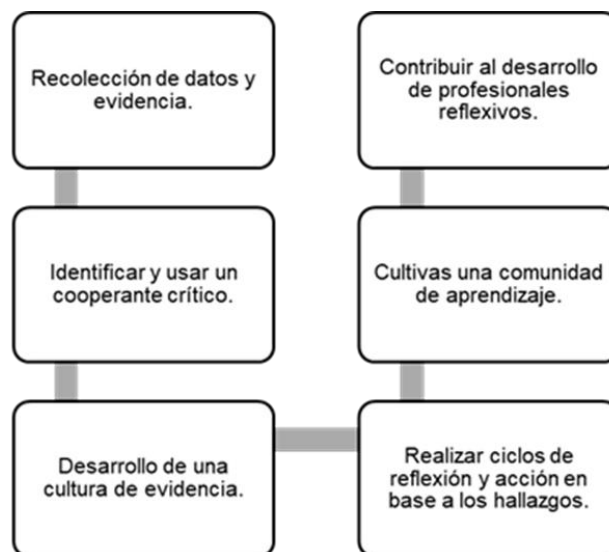


Figura 4. Marco metodológico del modelo de evaluación mediante empoderamiento.

De los principales retos de este método es la necesidad de una capacitación previa de los actores participantes, además de que se necesitan reuniones colaborativas y es comprensible que los horarios variados de los participantes sea un punto difícil de tratar para generar reuniones para las discusiones. Debido a esto debe existir un total apoyo de las Instituciones quienes no solo guían, sino que deben velar por la regularidad de este proceso (Fetterman, 2010).

Acreditación por parte de expertos (Expertise accreditation)

El método de acreditación podría definirse como una forma de control de calidad, en realidad no existe un concepto universal, pero hay uno que provee la Federación Mundial de Educación Médica "acreditación es la certificación de la sostenibilidad de los programas de educación médica y la competencia de las escuelas de educación médica en impartir la educación médica" (National Academy Press, 2016), según la Organización Mundial de la Salud el proceso de acreditación surgió en varios países debido al rápido incremento de organizaciones privadas por formar personal médico.

Por lo cual, se creó la necesidad de definir estándares que garanticen un currículo de calidad, condiciones adecuadas para el aprendizaje de los estudiantes quienes al final formarán conocimientos que se adecuarán a la población. En algunos casos el proceso de acreditación lo lleva a cabo el estado, pero también se puede dar por organizaciones cuyo interés sea garantizar la calidad en la educación médica para tener como principal resultado finalmente un impacto en el sistema de salud (OMS, 2013). Podríamos decir entonces que la acreditación consiste en un proceso formal de evaluación definido por un organismo externo que ayudará en un proceso de garantía de la calidad de formación (Frank, 2020).

Estándares de acreditación de formación médica de grado

Los sistemas de acreditación suponen una mejora continua de la calidad de los procesos tanto en los estudios de grado como de posgrado, subrayando la importancia de la autoevaluación continua que se deben realizar como elemento fundamental de la gestión de calidad (Liliana & Rosales, 2011). Para promover la implementación de estándares para la evaluación de la educación médica de grado, han surgido algunas instituciones que buscan el establecimiento de programas de enseñanza de calidad e independientes como: Federación Mundial de Educación Médica (WFME), Liaison Committee on Medical Education (LCME), Association for Medical Education in Europe (AMEE), Institute for International Medical Education (IIME) and Accreditation Council for Continuing Medical Education (ACCME).

Entre ellos destaca la WFME por el compromiso que ha demostrado en conjunto a la Organización Mundial de la Salud (OMS) para la mejora de la educación médica. Los médicos que se postulan para la certificación Educational Commission for Foreign Medical Graduates (ECFMG), tendrán que haberse graduado en un centro universitario de medicina acreditado por una agencia de aseguramiento de calidad, que esté autorizada por la WFME por sus criterios aceptados mundialmente (Bonilla-Calero et al., 2021; Fenoll-Brunet, 2016).

Normas y criterios de la WFME

Los estándares de WFME son un grupo de 38 criterios, distribuidos en diversas áreas: 1) Misión y objetivos, 2) Programa educativo, 3) Evaluación de los estudiantes, 4) Selección y número estudiantes, 5) Personal académico, 6) Recursos educativos, 7) Evaluación del programa, 8) Gobernabilidad y administración y 9) Renovación continua, aplicados en dos niveles (Bonilla-Calero et al., 2021; Sebastian et al., s/f):

- a) Estándar básico: el estándar debe cumplirse en todos los centros de formación médica, cumplimiento que se demostrará mediante la evaluación de estos centros. Los estándares básicos se enuncian con el término «deber» (Bonilla-Calero et al., 2021).
- b) Estándar para el desarrollo de la calidad: el estándar está establecido acorde al consenso internacional acerca de la mejor práctica para centros de educación médica de pregrado.

Estos centros deberían demostrar el cumplimiento de estos estándares, o al menos que se emprenderán iniciativas para alcanzar los objetivos, tomando en cuenta que incluso los establecimientos de formación médica más avanzados en ocasiones no logran cumplir con todos los estándares. Los estándares para el desarrollo de la calidad se enuncian con el término «debería» (Bonilla-Calero et al., 2021).

Normas y criterios del COMAEM

Las normas del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM) se estructuran en nueve categorías que incluyen misión institucional, currículo, evaluación del aprendizaje, población estudiantil, profesorado, recursos, gestión, investigación y vinculación social. Cada categoría comprende indicadores evaluables mediante rúbricas estandarizadas, sin distinción explícita entre niveles obligatorios y aspiracionales, así como lo hace la WFME (Bonilla-Calero et al., 2021; COMAEM, 2024).

No obstante, el enfoque integral de COMAEM incorpora criterios cuantitativos que permiten valorar el grado de cumplimiento y fomentan la mejora continua dentro de un marco contextualizado al sistema educativo mexicano.

Estándares de WFME y COMAEM

Es importante resaltar que las normas de la WFME (World Federation for Medical Education) y las de COMAEM (Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica) no son exactamente las mismas, aunque COMAEM se basa en gran medida en los estándares de la WFME. Esta convergencia entre lo global y lo local refuerza la validez del proceso de acreditación nacional y subraya la importancia de marcos normativos flexibles pero rigurosos, que garanticen la calidad de la educación médica en diversos entornos (Tabla 1).

Tabla 1. Comparación estructurada entre los estándares de WFME y COMAEM

Elemento	WFME (2020) – Estándares Globales	COMAEM (2020–2024) – Normas Nacionales de Acreditación
Estructura general	9 áreas, 38 criterios principales	9 categorías, con indicadores e ítems de evaluación específicos
Áreas/Categorías	1) Misión y objetivos, 2) Currículo, 3) Evaluación, 4) Estudiantes, 5) Profesores, 6) Recursos, 7) Evaluación institucional, 8) Gobernanza, 9) Renovación continua	1) Misión y visión, 2) Plan de estudios, 3) Evaluación del aprendizaje, 4) Estudiantes, 5) Profesores, 6) Recursos físicos y tecnológicos, 7) Organización y gestión, 8) Investigación, 9) Vinculación y responsabilidad social
Nivel de estándares	Doble nivel: Estándar básico ("debe"); Estándar de calidad ("debería")	No distingue niveles formales; evaluación integral con rúbricas e indicadores de logro
Evaluación del cumplimiento	Evaluación por juicio experto con base cualitativa	Evaluación cuantitativa por indicadores con escala de cumplimiento
Aplicabilidad	Global, adaptable a contextos locales	Nacional (México), contextualizada normativamente
Proceso de acreditación	Marco referencial para agencias acreditadoras	Acreditación directa con autoevaluación, visita externa y dictamen
Enfoque curricular	Basado en competencias, integración horizontal y vertical	Basado en competencias, adaptado a planes de estudio nacionales
Reconocimiento internacional	Estándares avalados por OMS y utilizados por múltiples agencias	COMAEM es agencia reconocida oficialmente por la WFME

Adaptado de Bonilla-Calero et al. (2021); COMAEM (2024); Crampton et al. (2019); Frank et al. (2020); Lockyer et al. (2017); Pulido et al. (2006); Shiffer et al. (2019); Sjöström et al. (2019); WFME (2020).

Conclusiones

Los procesos de evaluación permiten identificar las fortalezas y deficiencias que tienen los programas de formación. En las carreras de Ciencias de Salud la evaluación representa una necesidad constante debido al desarrollo científico continuo de la medicina. En Honduras, estos procesos continúan siendo novedosos y carecen de continuidad debido al poco desarrollo en el campo de la Educación Médica que poseemos debido a barreras culturales, financieras y administrativas que enfrentan las diferentes universidades que forman profesionales de la salud.

En Honduras, los procesos de evaluación pueden lograr encaminar a los futuros profesionales a recibir una formación con altos estándares por el beneficio del paciente y su desarrollo académico. Por lo cual, es sumamente positivo ver cómo las diferentes universidades han comenzado o culminado sus procesos de acreditación, ya que los resultados ofrecen una ruta crítica para mejorar las condiciones de formación de este valioso recurso.

Contribución de los autores

Todos los autores participaron en la investigación, prepararon el manuscrito y aprobaron su versión final.

Conflictos de interés

Los autores declaramos que no existe conflicto de interés de ningún tipo.

Financiamiento

Ninguno.

Uso de IA

No se utilizó en este estudio ni en la preparación del manuscrito.

Referencias

- An, J. H., Han, J. J., Kim, N. J., Eo, E., Kwon, I., & Lee, S. N. (2010). Analytical case study of evaluation of curriculum at a medical school. *Korean Journal of Medical Education*, 22(1), 57–64. <https://doi.org/10.3946/kjme.2010.22.1.57>
- Facultad de Ciencias Médicas. (s/f). Acreditación de la Carrera de Medicina FCM-UNAH [Página Web]. Recuperado de: <https://fcm.unah.edu.hn/acreditacioncomaen/>
- Bonilla-Calero, A. I., Carabantes-Alarcón, D., & Sastre-Castillo, M. Á. (2021). La acreditación internacional en educación médica a través de la WFME. *Educación Médica*, 22(2), 89–93. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.006>
- Cáliz, R. (s/f). Reseñas Honduras: alternativas para la educación y la práctica médica en Centroamérica. *Educación Médica y Salud*, 23. Recuperado de: <https://docplayer.es/152463162-Resenas-honduras-alternativas-para-la-educacion-y-la-practica-medica-en-centroamerica-raul-felipe-calix-educ-med-salud-vol-23-no.html>
- COMAEM. (2024). Programas Extranjeros Acreditados [Página Web]. Recuperado de: https://www.comaem.org.mx/?page_id=2362
- Crampton, P., Mehdizadeh, L., Page, M., Knight, L., & Griffin, A. (2019). Realist evaluation of UK medical education quality assurance. *BMJ Open*, 9(12). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-033614>
- Fenoll-Brunet, M. R. (2016). El concepto de internacionalización en enseñanza superior universitaria y sus marcos de referencia en educación médica. *Educación Médica*, 17(3), 119–127. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.002>
- Fetterman, D.M., Deitz, J., & Gesundheit, N. (2010). Empowerment evaluation: a collaborative approach to evaluating and transforming a

- medical school curriculum. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 85(5), 813-20.
- Fischel, J. E., Olvet, D. M., Iuli, R. J., Lu, W. H., & Chandran, L. (2019). Curriculum reform and evolution: Innovative content and processes at one US medical school. *Medical Teacher*, 41(1), 99–106. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1444268>
- Förster, C., Haumann, H., Schwill, S., Bischoff, M., Portenhaus, F., Stengel, S., Barzel, A., Koch, R., & Joos, S. (2021). Das Logische Modell als Grundlage für ein strukturiertes Konzept der Evaluation und Qualitätssicherung der Kompetenzzentren Weiterbildung Allgemeinmedizin [The Logic Model - a rationale for an encompassing evaluation framework of the German Competence Centers for Postgraduate Medical Education in general practice]. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, 165, 77–82. <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2021.08.003>
- Frank, J. R., Taber, S., van Zanten, M., Scheele, F., Blouin, D., & International Health Professions Accreditation Outcomes Consortium (2020). The role of accreditation in 21st century health professions education: report of an International Consensus Group. *BMC Medical Education*, 20(Suppl 1), 305. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02121-5>
- Herrera, C. A., Olivos, T., Román, J. A., Larraín, A., Pizarro, M., Solís, N., Sarfatis, A., Torres, P., Padilla, O., le Roy, C., & Riquelme, A. (2012). Evaluación del ambiente educacional en programas de especialización médica. *Revista Médica de Chile*, 140(12), 1554–1561. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872012001200006>
- Holmboe, E. S., Sherbino, J., Long, D. M., Swing, S. R., & Frank, J. R. (2010). The role of assessment in competency-based medical education. *Medical Teacher*, 32(8), 676–682. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2010.500704>
- Lee, G. B., & Chiu, A. M. (2022). Assessment and feedback methods in competency-based medical education. *Annals of Allergy, Asthma & Immunology*, 128(3), 256–262. <https://doi.org/10.1016/j.anai.2021.12.010>
- Liliana, M., & Rosales, L. (2011). Propuesta de indicadores para la acreditación de secretarías generales en los centros de educación médica superior. *MEDISAN*, 15(5), 706–714. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192011000500019&lng=es&tlng=es
- Lockyer, J., Carraccio, C., Chan, M.-K., Hart, D., Smee, S., Touchie, C., Holmboe, E. S., & Frank, J. R. (2017). Core principles of assessment in competency-based medical education. *Medical Teacher*, 39(6), 609–616. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1315082>
- Luna Barradas, F., Zárate Sandoval, H., Silva Martínez, M., Landázuri Laris, P., & Cano Valle, F. (1989). Una metodología para la evaluación de planes de estudio en medicina. *Revista De La Facultad De Medicina*, 5(5). Recuperado de: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rfm/article/view/74445>
- Murra, D. E. (s/f). Evolución histórica de la Facultad de Ciencias Médicas de Honduras. Recuperado el 13 de abril de 2023, de Bvs.hn website: <http://www.bvs.hn/Honduras/Historia/Vol73-S2-2005-5.pdf>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, Health and Medicine Division, Board on Global Health, Global Forum on Innovation in Health Professional Education. (2016). Exploring the role of accreditation in enhancing quality and innovation in health professions education: Proceedings of a workshop. Washington (DC): National Academies Press.
- Nisselle, A., Martyn, M., Jordan, H., Kaunein, N., McEwen, A., Patel, C., Terrill, B., Bishop, M., Metcalfe, S., & Gaff, C. (2019). Ensuring Best Practice in Genomic Education and Evaluation: A Program Logic Approach. *Frontiers in Genetics*, 10, 1057. <https://doi.org/10.3389/fgene.2019.01057>
- Organización Mundial de la Salud. (2013). Transforming and scaling up health professionals' education and training: World Health Organization guidelines 2013. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/93635>
- Ponce de León-Castañeda, M. E., Petra-Micu, I., Ramírez-López, N. L., Varela-Ruiz, M., & Cortés-Gutiérrez, M. T. (2013). Funciones de un Comité de Evaluación Curricular: una propuesta aplicable a la medicina familiar. *Atención Familiar*, 21(1). [https://doi.org/10.1016/S1405-8871\(16\)30007-4](https://doi.org/10.1016/S1405-8871(16)30007-4)
- Pulido M, P. A., Cravioto, A., Pereda, A., Rondón, R., & Pereira, G. (2006). Changes, trends and challenges of medical education in Latin America. *Medical Teacher*, 28(1), 24–29. <https://doi.org/10.1080/01421590500441869>
- Rosenberg, M. E. (2018). An outcomes-based approach across the medical education continuum. *Transactions of the American Clinical and Climatological Association*, 129, 325–340. Recuperado de: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:52138032>
- Sánchez D. I., Riquelme P. A., Moreno B. R., Salas I. S., Pertuze R. J., & García C. P. (2010). Descripción de los Procesos de Evaluación en la Escuela de Medicina de la Pontificia Universidad Católica de Chile: Experiencia de 10 años. *Revista Médica de Chile*, 138(8), 1055-1061. Recuperado de: https://scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872010000800017
- Sebastián, J., Ruiz, R., & Espinel, M. (2014). Educación Médica de Postgrado: Evaluación del cumplimiento de los Estándares Globales estipulados por la WFME en los programas de Postgrado en la Carrera de Medicina impartidos en los distintos Hospitales de la Ciudad de Quito que han iniciado desde el año 2010 hasta 2014. Universidad San Francisco de Quito Colegio de Ciencias de la Salud. Recuperado de: <https://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/3618>
- Shiffer, C. D., Boulet, J. R., Cover, L. L., & Pinsky, W. W. (2019). Advancing the quality of medical education worldwide: ECFMG's 2023 medical school accreditation requirement. *Journal of Medical Regulation*, 105(4), 8-16. <https://doi.org/10.30770/2572-1852-105.4.8>
- Sjöström, H., Christensen, L., Nystrup, J., & Karle, H. (2019). Quality assurance of medical education: lessons learned from use and analysis of the WFME global standards. *Medical Teacher*, 41(6), 650-655. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1536259>
- Smith, F., Alexandersson, P., Bergman, B., Vaughn, L., & Hellström, A. (2019). Fourteen years of quality improvement education in healthcare: a utilisation-focused evaluation using concept mapping. *BMJ Open Quality*, 8(4), e000795. <https://doi.org/10.1136/bmj-oq-2019-000795>
- Sociológicos, P., & Currículo, D. (1999). Bases conceptuales de la Currícula Médica. Recuperado el 4 de mayo de 2023, de Revistamedicahondurena.hn website: <https://revistamedicahondurena.hn/assets/Uploads/Vol67-3-1999-9.pdf>
- Solano Velásquez, J. Z. (2019). Percepción de factores modificables que afectan la educación médica en Honduras: Encuesta 2019. *Revista Médica Hondureña*, 87(2), 55–62. doi:10.5377/rmh.v87i2.11902
- Thiebaud, C. M., Bock Alvarado, S. P., Medina Guillen, M. F., Martínez-Martínez, C. A., Alvarado Cortés, J. D., Suazo Villalobos, D. A., & Solano Velásquez, J. Z. (2021). Methodologies in medical education. Virtual expert panel in Honduras during the COVID-19 pandemic. *Innovare Revista de ciencia y tecnología*, 10(2), 99–108. doi:10.5377/innovare.v10i2.12270
- Van der Vleuten, C., & Verhoeven, B. (2013). In-training assessment developments in postgraduate education in Europe. *ANZ Journal of Surgery*, 83(6), 454–459. <https://doi.org/10.1111/ans.12190>
- Vassar, M., Wheeler, D. L., Davison, M., & Franklin, J. (2010). Program evaluation in medical education: an overview of the utilization-focused approach. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 7. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2010.7.1>
- Waling, C., Driessen, E., van der Vleuten, C. P. M., & Lingard, L. (2012). Learning from clinical work: the roles of learning cues and credibility judgments. *Medical Education*, 46(2), 192–200. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04126.x>
- Yardley, S., & Dornan, T. (2012). Kirkpatrick's levels and education 'evidence'. *Medical Education*, 46(1), 97-106. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04076.x>