Modelo de evaluación de la enseñanza y aprendizaje en competencias profesionales integradas: su aplicación en unidades de aprendizaje de Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara

JOSÉ LUIS LÓPEZ LÓPEZ, JESÚS ESPINOSA HERNÁNDEZ, AMPARO TAPIA CURIEL, MIGUEL ALFONSO MERCADO RAMÍREZ[1]

Resumen

Se presenta un modelo de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en Competencias Profesionales Integradas. Los autores hemos construido un modelo de evaluación *ex profeso* para valorar del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación en función de la experiencia de su práctica docente. Se aplicó por varios docentes, en sus grupos a lo largo de 4 semestres en la unidad de aprendizaje Salud Pública II de la Carrera de Medicina del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

Con la experiencia vivida en la aplicación del modelo, se logró respecto a la enseñanza, el implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje que facilitaron el alcance individual y grupal de la enseñanza y del aprendizaje

Evaluation model of the teaching and learning competences: its application in public health learning units at the University Center for Health Sciencies, University of Guadalajara

Abstract

A model is presented for the evaluation of teaching and learning Integrated Professional Competences. The authors have constructed an evaluation model designed specifically for appraising the teaching-learning-evaluation process based on their teaching experience. It was applied by several faculty members in their groups throughout 4 semesters at Public Health Learning Unit II at the School of Medicine, at the University Center for Health Sciences pertaining to the University of Guadalajara.

Artículo recibido el 08/11/2006
Artículo aceptado el 18/02/2007
Conflicto de interés no declarado

1 Los autores pertenecen al Cuerpo Académico 462 “Estudios Cualitativos y Participativos en Salud”, del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Departamento de Salud Pública, Laboratorio de Salud Pública. Línea: Investigación educativa en la formación de recursos humanos en salud. E-mail: jose.luis.lopez@cucs.udg.mx, espinozajupiter@hotmail.com, amp_tap_cur@hotmail.com, ortomiguel@hotmail.com

tanto en docentes como en alumnos, así como la reflexión y modificación de nuestra práctica docente, haciéndola más flexible, reflexiva y analítica.

Igualmente nos permitió la aplicación de diferentes modelos de acercamiento a la realidad, y a problemas concretos. Al alumno le facilitó la sistematización de su aprendizaje, la reflexión, el análisis y la introyección de su aprendizaje con un sentido constructivista a partir de sus experiencias previas, incorporando y fundamentando con elementos, modelos y teorías, mismas que le permiten la reconstrucción de su conocimiento primario y llegar a la validación de nuevas posturas sobre el objeto estudiado y a la evaluación de su propio aprendizaje.

Se puede afirmar que con esta forma de evaluación el aprendizaje es una construcción del propio individuo que permite atribuir significados a una realidad concreta.

Descriptores: Evaluación, competencias, enseñanza-aprendizaje.

With the experience gained by applying the model, we achieved, with regard to teaching, the implementation of learning and teaching strategies that facilitated individual and group grasp of learning and teaching for teachers as well as students, as well as a reflection on and modification of our teaching practices, making them more flexible, reflexive and analytical.

It also enabled the application of different models to approach reality and specific problems.It facilitated students' systemization of learning, reflection, analysis and the introjection of their learning with a constructivist sense based on prior experience, incorporating and basing it on elements, models and theories allowing them to reconstruct primary knowledge and validate new postures about the studied subject and the evaluation of their own learning.

We can assert that with this form of evaluation, learning is a construction of the individual him/herself allowing him/her to attribute meanings to concrete reality.

Key words: Evaluation, competence, teaching and learning process.

Introducción

Este artículo tiene el propósito de presentar un modelo de evaluación de competencias, específicamente la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en Competencias Profesionales Integradas (CPI); el cual es producto de la investigación y trabajo que se realiza en este campo por parte del Cuerpo Académico "Estudios cualitativos y participativos en salud" en la línea investigación educativa en la formación de recursos humanos en salud.

Los autores hemos construido *ex profeso* un modelo de evaluación para valorar el aprendizaje en CPI, en función de la experiencia de la práctica docente en los programas de Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) durante los últimos 4 semestres.

El modelo permite cubrir las expectativas del estudiante con respecto a cómo va a ser evaluado y explicitar qué se espera de él en cuanto a su aprendizaje durante el proceso formativo, así como también sirve para perfilar los modos de ejercer una práctica educativa, entendiendo por ésta la interacción entre alumno, docente y contexto, en un proceso de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación (E-A-E).

Presentamos el modelo así como los productos de su aplicación, con el fin de mostrar que es susceptible de reproducirse en los distintos programas por competencias, por lo que invitamos a los docentes a unirse a esta experiencia y a enriquecer el modelo que presentamos.

En nuestra práctica docente cotidiana se fueron generando una serie de dudas respecto a los modos de evaluar el aprendizaje alcanzado por los educandos en sus procesos formativos; dudas que nos obligaron a reflexionar sobre esos aspectos y a plantearnos una serie de interrogantes sobre cómo evaluar:

- ¿Cómo presentar la realidad a evaluar con toda su complejidad, para facilitar su comprensión? ¿Cómo apoyarse en las actividades reales del aprendizaje del alumno?
- ¿Cómo valorar la comprensión de conceptos, la ejecución de las operaciones involucradas en el procedimiento y la precisión en la aplicación del mismo?
- ¿Cómo detectar los cambios que se producen a lo largo del programa?
- ¿Cómo alcanzar la confiabilidad y validez de los resultados que la evaluación pueda proporcionar?
- ¿Cómo valorar la generalización y la transferencia a otros contextos y cómo el grado de permanencia de los aprendizajes?

Para clarificar nuestras dudas y dar respuesta a estas interrogantes, nos dimos a la tarea de realizar una revisión amplia de distintos trabajos que abordan un sinnúmero de esfuerzos que se han realizado para tratar de dar cuenta de los alcances que el alumno logra en su aprendizaje y la forma de cómo evaluarlo. Así identificamos:

- Las propuestas de Robert Stake (citado en Posner, 2005) de la "evaluación sensitiva o responsiva", orientada al análisis de los procesos educativos, al control de las condiciones en que se lleva acabo la práctica docente y a comprobar resultados.
- La "evaluación iluminativa" de Parlett y Hamilton (Citado por Marchesi y Martín, 1998) que se enfoca en la descripción de la interpretación mas que a la medida y la comparación, en ambientes naturales, lo que empezó a abrir paso, en la evaluación, al estudio de los fenómenos sociales.

  Otras propuestas más como las de:
- Elliot Eisner (citado por Shaw, 2003) la "evaluación reflexiva"
- Egon Guba e Yvonna Lincoln (1990) la "evaluación constructivista"
- Ian F. Shaw (1999) la "evaluación cualitativa", ampliamente expuesta en su libro con el mismo título.
- Andrew Gonczi (2002) que propone la evaluación de las competencias clave.

Estas propuestas y otras referencias más (Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, Florez, Hernández, etc.) nos ayudaron a apreciar lo educativo (y la evaluación) en toda su visión holística, integral y global, y darnos cuenta que la clave, que nos permitió construir el modelo de evaluación fue el adentrarnos en el entendimiento de los modelos pedagógicos y a la tendencia permanente en este cuerpo académico de hacer aplicativo todo aquella teoría que favorezca el desarrollo de la práctica educativa.

Es importante mencionar que al revisar las distintas publicaciones sobre competencias, específicamente en lo referente a evaluación de las mismas, encontramos que en todas ellas se referían en alguna forma a los elementos siguientes elementos:

1) *Desempeño(s)*.- (Gonczi A. 1994; Fletcher S. 1992; Lloyd C. y Cook A. 1993; Gilbert J. 1991; Mc Donald R. 1995; Cerda M. 2000; Malpica J. C. 1997).
2) *Evidencia(s)*.- (Gonczi A. 2002; Fletcher S. 1992; Lloyd

C. y Cook A. 1993; Gilbert J. 1991; Mc Donald R. 1995).

3) *Criterios*.- (MC Donald R. 1995; Cerda M. H. 2000; Gonczi A. 2002; Fletcher S. 1992; Lloyd C. y Cook A. 1993).
4) *Productos de aprendizaje*.- (Malpica J. C. 1997).
5) *Constructos*.- (Gonczi A. 2002).
6) *Juicios*.- (Gonczi A. 1994; Mc Donald R. 1995; Fletcher S. 1992) y
7) *Procesos*.- (Fletcher S. 1992)

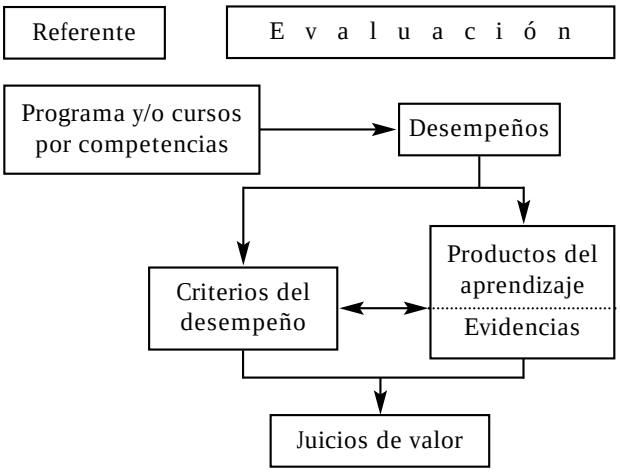
Sin embargo no encontramos un modelo de evaluación en el que se tomaran en cuenta todos estos elementos para la evaluación de alumnos.

Gonczi (2002) plantea que "el único modo en que pueden ser evaluadas las competencias es a través de auténticas evaluaciones directas del desempeño en contextos particulares donde la evidencia es recolectada y son hechos los juicios sobre la base de esta evidencia y, sugiere un modelo holístico integrado de evaluación para enfocar esta en constructos, mas que en tareas".

El problema para nuestro grupo de trabajo fue cómo acomodar y cómo relacionar lógicamente estos elementos, de tal forma que se constituyeran en un modelo útil para la evaluación de competencias.

Después de algunas reuniones y muchas discusiones, fuimos construyendo un modelo, mismo que llegamos al acuerdo de representarlo como se muestra en el esquema 1.

Esquema 1.
Modelo de evaluación de competencias



Todos los esquemas y gráficos fueron tomados de: Espinoza Hernández J.; López López J. L.; Mercado Ramírez M. A.; Tapia Curiel A.; González Gutiérrez M.; Arcila Gutiérrez L. R. *Modelo de Evaluación de la enseñanza y Aprendizaje en Competencias Profesionales Integradas*. UdeG 2006.

El modelo

Este modelo contiene dos grandes apartados; por un lado el que ser relaciona de la evaluación, que como su nombre lo indica es la referencia que debemos tener presente al planear y desarrollar la evaluación. En este modelo, el referente lo constituyen los programas por competencias.

El segundo gran apartado es la evaluación, que como observamos, tiene los siguientes componentes: desempeño o actuación (ejecución) del estudiante; los criterios, que son los que califican a los desempeños en cuanto a sus características de calidad y de enfoque pedagógico; los productos del aprendizaje, que son la transformación y reconstrucción de los conocimientos durante una experiencia de E-A-E y la capacidad de transferirlo en productos; las evidencias que son la expresión objetiva y concreta de los productos del aprendizaje y, finalmente los juicios de valor que son la reflexión y valoración que se hace para determinar si los desempeños y competencias han sido logradas.

Asimismo, al ir desarrollando el modelo fuimos conceptualizando cada uno de los componentes del mismo y le fuimos dando forma para hacerlo aplicativo en los diversos ambientes de aprendizaje. Así, en cuanto a los referentes de la evaluación, que corresponden a los programas de las unidades de aprendizaje o cursos que van a ser evaluados, es conveniente que se elaboren y se presenten por CPI, y que el desarrollo para la adquisición de las competencias se programe por procesos, en lugar de acciones o estrategias de enseñanza-aprendizaje (Flórez Ochoa, 1994).

Competencia Profesional Integrada

Concebimos a la competencia profesional integrada como algo más amplio que las especificaciones de las habilidades o destrezas que hasta hoy se han empleado en los programas tradicionales de capacitación. La competencia debe incorporar todo aquello que se requiere para desempeñarse con propiedad en el campo de una profesión, cuyo perfil profesional sea congruente con las demandas y necesidades surgidas del análisis y revisión de los factores externos (dimensión externa) que influyen en el currículo; tomadas de un entorno real y actual que demandan una situación cambiante de ese perfil profesional.

Al respecto, el Centro de Investigación y Documentación sobre Problemas de Economía (2004), refiriéndose a competencias profesionales expone:

"Su conceptualización sigue siendo heterogénea, debido a la multiplicidad de enfoques y desarrollos que genera su implementación, sin embargo, progresivamente se genera un consenso razonable en torno a cuatro conceptos fundamentales que la sustentan:

- La competencia posibilita el dar cuerpo a un conjunto de capacidades formales e informales y procedimentales que difícilmente se darían si se utilizan programaciones más tradicionales.
- La competencia está ligada al desempeño profesional. La competencia no existe en si misma; ésta debe ir unida a una actividad a una acción de aprendizaje; es decir, se debe integrar el uso que de la misma se haga y que se manifiesta como desempeño.
- La competencia se vincula a un contexto determinado, a una situación concreta. Al estar los elementos de la competencia inmersos en un contexto, será necesario considerar las características de este último.

Interesa detectar hasta qué punto el contexto facilita los recursos al educando o profesional para poder ponerlos en juego y desarrollar su competencia.

- La competencia integra diferentes tipos de capacidades: cognitivas, afectivas, aptitudinales o con un componente praxiológico,[1] estructuradas y construidas por el educando en un proceso formativo y que constituyen un capital de recursos disponibles que se combinan entre sí, permitiendo el desempeño profesional y la consecución de resultados esperados".

Proceso de adquisición de las competencias

Cuando hablamos del proceso de adquisición de las competencias en función de los referentes de nuestro modelo de evaluación, estamos refiriéndonos a procesos formativos basados en competencias, en donde no sólo se manejan saberes y destrezas, sino que se toman en cuenta distintas dimensiones del conocimiento: metacognitiva, aptitudinal, actitudinal, del desarrollo, etc., e integran los elementos del contexto culturales y sociales que tienen relación con las capacidades de los individuos.

Se trata de procesos de enseñanza aprendizaje con un enfoque cognitivo-constructivista en donde el aprendizaje es una construcción de cada individuo, que lo logra al modificar su estructura mental, con lo cual alcanza un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración.[8] Se relaciona con una construcción personal a través de la cual puede atribuir significado a un determinado objeto de enseñanza, lo que implica que el educando aporte sus atributos, sus conocimientos previos y su experiencia (Coll y colbs. 1999).

¿Por qué requerimos de procesos formativos para nuestro modelo? La razón es simple, las competencias, por ser acciones, actividades, actuaciones, aptitudes, etc. complejas, no se adquieren exclusivamente con el sistema tradicional de la práctica docente sino que se requiere, además del conocimiento, de un ambiente educativo activo y constructivo, que articule armónicamente la educación-formación con la práctica profesional-tecnológica, como un medio por el cual se adquiera una formación integral, necesaria para las nuevas competencias requeridas en una población estudiantil cada vez mas activa, analítica, reflexiva y propositiva (CIDEC, 2004).

La evaluación

En cuanto a la evaluación, en competencias profesionales integradas la conceptuamos y aplicamos de acuerdo al modelo de evaluación propuesto, como una estrategia que permea el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, partiendo de los desempeños como componente primordial, los criterios que caracterizan a dichos desempeños y los productos del aprendizaje o evidencias, nos llevan a obtener juicios de valor sobre la actuación del educando como profesional.

Desempeños

Para Malpica (1997), el eje principal de la educación basada en competencias es el desempeño, "entendiendo éste como la posibilidad de que el individuo enfrente y resuelva situaciones concretas mediante la puesta en juego de los recursos de que dispone y en donde los transfiere a un plano procedimental". Los recursos a los que se refiere Malpica son no sólo los apoyos físicos, bibliográficos y tecnológicos, sino también los conocimientos, las estrategias de análisis, solución de problemas, capacidad de respuesta ante determinadas circunstancias, capacidad de integración, habilidades físicas y mentales, etc.; es decir, se refiere al conjunto de atributos y todo tipo de apoyos.

Para nuestro grupo de trabajo el desempeño no es solamente una posibilidad de…, sino que es algo más concreto, es una realidad presente; por ello afirmamos que el desempeño en competencias es el ac-

tuar de un individuo (que ejecuta, reflexiona, reconstruye) cuando lleva a cabo las acciones que le demanda la competencia, al poner en juego los atributos cognitivos que posee y todo tipo de apoyos (tecnológicos, espacios extra aula, entre otros) de que dispone para su ejecución, es decir el contexto.

Desde este punto de vista, el desempeño no es sólo la piedra angular de la evaluación basada en competencia, como lo apunta Gonczi,[11] sino que es pieza fundamental del proceso E-A-E en el aula y fuera del aula.

Criterios de desempeño

Para el CIDEC (2004), "los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño laboral o profesional y permiten establecer si la persona alcanza o no el resultado descrito en la competencia. Los criterios deben referirse en lo posible a los aspectos esenciales de la competencia y deben, por tanto, expresar las características de los resultados, altamente relacionadas y significativas con el logro descrito en la competencia".

Para nuestro grupo de trabajo, los criterios de desempeño son algo más que descripciones; en el modelo de evaluación propuesto, los criterios son considerados como principios, que orientan y guían el desarrollo del proceso formativo para obtener desempeños de calidad y evaluaciones validas y confiables. Es por ello, que en los criterios bien empleados, debe reflejarse el enfoque pedagógico que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizado, que conlleva la profundidad de las habilidades cognitivas (pensamiento reflexivo, crítico, creativo, etc.) y la complejidad de otras habilidades (conscientes, explicitas, instrumentadas, automatizadas, etc.).

Desde esta perspectiva los criterios deben expresar las características de excelencia de los desempeños. Los criterios de desempeño permiten tanto al profesor como al alumno, delimitar el alcance de las competencias y al relacionarlas con las evidencias generan juicios de valor para la evaluación.

Evidencias-productos del aprendizaje

IBERFORD-OIT (1998) conciben las evidencias como la prueba fehaciente de una acción, de una actividad o de una ejecución. Son descripciones sobre variables o condiciones cuyo estado permite inferir con mayor precisión, si el desempeño fue efectivamente logrado. Las dividen en evidencias directas e indirectas. Las directas tienen que ver con la técnica utilizada en el ejercicio de una competencia y se verifican mediante la observación; la evidencia en este caso es por ejemplo un registro de observación o una lista de verificación. Las indirectas evalúan el desempeño de una operación a través de los resultados o productos. Las evidencias por producto son testimonios reales, observables y tangibles de las consecuencias del desempeño. Algunas de estas son los resúmenes, esquemas, informes, ensayo, etc.

Para nuestro modelo de evaluación y siendo congruentes con el enfoque cognitivo-constructivista del referente, requerimos de evidencias especificas de los desempeños, que sean generadas por el alumno al transitar por su proceso formativo E-A-E y que sean una representación de los aprendizajes logrados en ese transitar.

Esta propuesta de evidencia o producto del aprendizaje, va muy de acuerdo a lo expresado por Giselle O. y Kniep M. (2001), cuando al referirse al portafolio profesional dicen:…. "son colecciones de trabajos especializados y orientados hacia un objetivo, que captan un proceso imposible de apreciar plenamente a menos que uno pueda estar dentro y fuera de la mente de otra persona"….

Juicios de valor

Refiriéndose a las competencias Gonczi (1994) define el juicio de valor como "Un juicio o inferencia de la competencia, (que) es realizada sobre la base de comparar una colección adecuada de evidencias de desempeño contra los estándares o criterios del desempeño. Así, en un sistema de evaluación basado en competencias, los asesores hacen juicios basados en la evidencia reunida del (los) desempeño(s), sobre si un individuo logra los criterios especificados en los estándares de competencia de una profesión".

Para el modelo de evaluación de competencias, consideramos que un juicio de valor es la reflexión y la valoración que docente y alumno hacen para determinar si la competencia, o más bien, si el desempeño de esa competencia, ha sido logrado, basándose en las evidencias de desempeño y en los criterios del desempeño académico-profesional.

Operatividad del modelo

El modelo de evaluación de competencias presentado en el esquema 1 se fue trabajando paulatina-

Cuadro 1. Modelo operativo para la evaluación de las competencias

Competencia integrada y/o elemento de competencia:			
Desempeños	Criterios de desempeño	Evidencias de desempeño	Juicios de valor
Global			
En el proceso			

mente por medio de cuadros, esquemas y formatos que finalmente condujeron a la construcción de un modelo operativo de evaluación de las competencias (cuadro 1).

Esta representación operativa del modelo de evaluación de competencias trata de presentarlo como proceso y como un formato con espacios en blanco para que sean destinados a anotar las construcciones generadas para cada uno de los componentes del modelo. Así, el espacio horizontal superior del modelo es destinado para el enunciado de la competencia o elemento de competencia, de los programas, que se pretende evaluar. Cuatro columnas verticales con divisiones horizontales cada una: la primera columna y la primera división de ésta corresponden al espacio para enunciar el desempeño global, las siguientes divisiones para hacer lo propio para cada uno de los desempeños del proceso en los que se desagregaría el desempeño global. La segunda columna es para los criterios que se determinen para los desempeños, tanto para el global como los del proceso. En la tercera columna se especificarían las evidencias que puedan corresponder a los desempeños y sus criterios. La cuarta columna es el espacio para colocar las reflexiones o apreciaciones sobre los componentes del modelo que permitan emitir los juicios de valor.

Con este desarrollo se podrá tener una visión integral de todo el proceso de E-A-E y de la posible trayectoria de los componentes del modelo a desarrollar, que darán cuenta de qué tanto se avanza hacia el alcance de la competencia en cada alumno; esto es, que esta operatividad del modelo se constituye, además, tanto para docentes como para alumnos, en una guía para el buen funcionamiento de la práctica docente.

Con el fin de explicitar la operativización del modelo tomamos como ejemplo el programa de la unidad de aprendizaje Salud Pública II.

En esta unidad de aprendizaje ya se cuenta con un programa por competencias; sin embargo, se tuvieron que hacer ciertas adaptaciones a dicho programa para un manejo más fácil del mismo, mismas que consistieron en integrar saberes teóricos, prácticos, formativos y, contenidos teóricos prácticos en una competencia integrada y cuatro elementos de competencia. Éstos surgen de la desagregación de la competencia integrada en los elementos fundamentales que la conforman. Para nuestro ejemplo utilizamos el elemento de competencia 3. Ejemplo:

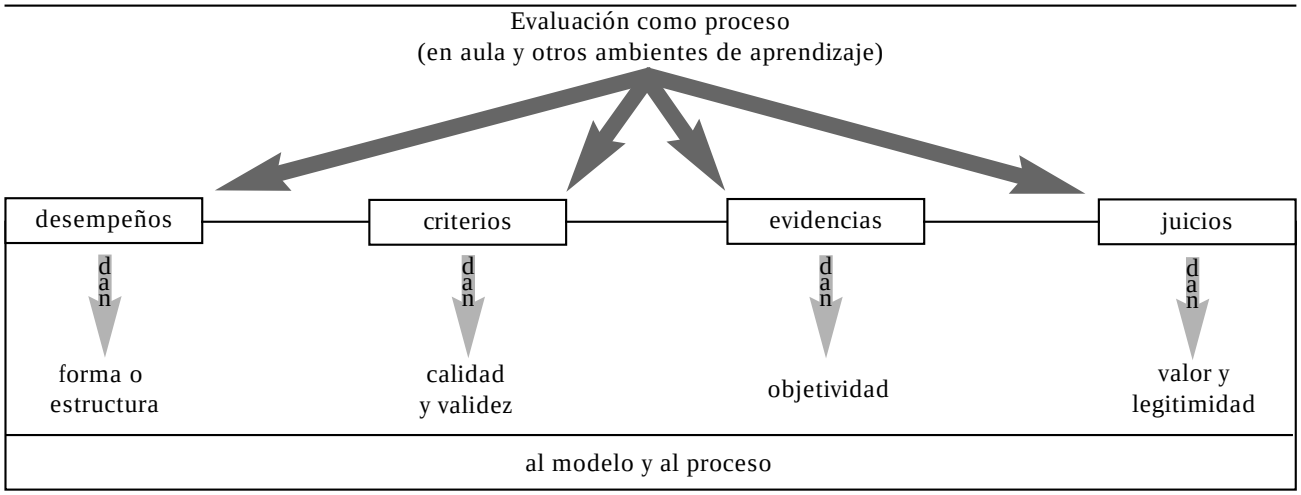
Competencia Integrada.
Aptitud para manejar aportes de contenidos y teorías de otras unidades de aprendizaje y su relación con la Salud Pública, reflexionando y analizando las distintas versiones teóricas para la interpretación crítica en el análisis de una realidad concreta, a fin de realizar en espacio y tiempo determinados un diagnóstico situacional estratégico de salud, identificando los componentes sociales y aplicando métodos cuantitativos y cualitativos con el propósito de mostrar una realidad concreta en salud y elaborar una propuesta de intervención con el fin de impactar en los problemas de salud detectados en la población.

Elemento de competencia 3.
Elaboración de un diagnóstico estratégico situacional de salud en una comunidad concreta, valorando y aceptando en sus diferentes dimensiones y capacidades a las personas que conforman esa comunidad.

Las adaptaciones que se hicieron en cuanto a las acciones y estrategias de enseñanza-aprendizaje del programa original, consistieron en transformar dichas acciones y estrategias en procesos de adquisición de las competencias. Ejemplo:

Proceso de adquisición del elemento de competencia.
- Rescata y sistematiza los conocimientos empíricos y de la práctica institucional, respecto a un diagnóstico de salud.
- Analiza la información bibliográfica sobre los elementos de un diagnóstico.
- Planifica y construye las estrategias y herramientas necesarias para llevar a cabo el diagnóstico, etc. (para más información ver: cuadro 2, primera columna).

Esquema 2. Operatividad del modelo de evaluación de competencias



La evaluación, en este momento de la operatividad del modelo, debemos contemplarla ya no como concepto, sino que debemos verla en cuanto a su función y realización en el proceso educativo.

La competencia, por ser un conjunto de propiedades o atributos subjetivos del individuo, no puede ser directamente observable ni evaluable; en cambio los desempeños, los criterios de desempeño y las evidencias, si son objetivamente evaluables, por lo cual es a través de ellos como pueden valorarse y validarse las competencias.

Desempeños

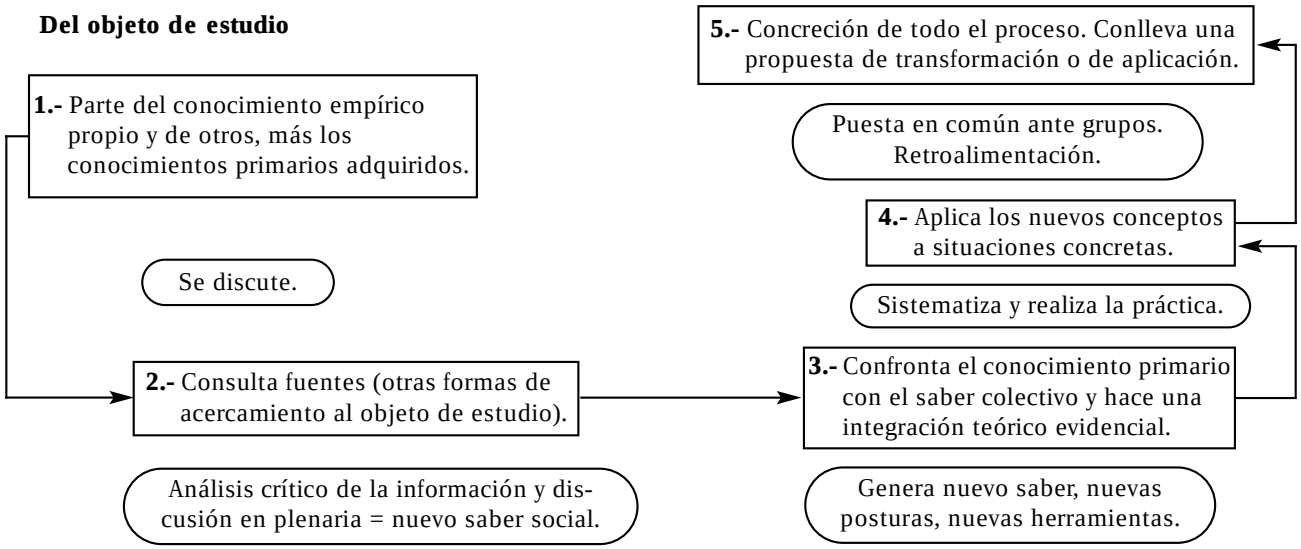
Tanto en el modelo operativo para la evaluación de las competencias como en el proceso que posteriormente se desarrolla, los desempeños son los elementos que dan forma o estructura al proceso de la práctica docente, con cada una de las acciones que se implementan para esa práctica educativa.

Con el fin de contar con una guía para la operativización de los desempeños, construimos un esquema procesal cognitivo-constructivista (esquema 3) sustentado en las teorías de Piaget (1992) y Vygotsky (Tryphon y Veneche, 2000).

La anterior representación esquemática tiene como fundamentos:

- Apoyarse en la estructura conceptual de cada alumno; parte de las ideas y preconceptos que el alumno trae en relación con el objeto de estudio.
- Producir un conflicto cognitivo; o sea, que un estímulo externo perturbe la interioridad cognoscitiva del alumno y genere el desequilibrio, para que el sujeto evalúe la situación creada y busque interior-

Esquema 3. Proceso de enseñanza-aprendizaje (en el aula y otros ambientes de aprendizaje)



Cuadro 2. Modelo de evaluación de competencias operativizado (desempeños)

Elemento de competencia 3: Elaboración de un diagnóstico estratégico situacional de salud en una comunidad concreta, valorando y aceptando en sus diferentes dimensiones y capacidades a las personas que conforman esa comunidad.

Desempeños			
Global			
• Estructura y ejecuta un diagnóstico estratégico situacional de salud que profundice en la problemática para identificar causas y daños a la salud de la comunidad y se propongan algunas estrategias para el abordaje de los problemas encontrados.			
En el proceso			
• Rescata y sistematiza los conocimientos empíricos y de la práctica institucional respecto a un diagnóstico de salud. • Preguntas que den cause a la búsqueda, selección y organización de la bibliografía en relación con el diagnóstico estratégico situacional de salud de una comunidad y de otros espacios o contextos. • Reflexiona y hace análisis crítico de la información, establece juicios, hace propuestas y lo incorpora a su construcción anterior. • Planifican y construyen las estrategias y las herramientas necesarias para llevar a cabo el diagnóstico. • Seleccionan la comunidad de estudio y desarrollan el proceso de gestión para la realización del diagnóstico. • Utilizan métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos para la recolección de la información en la comunidad. • Estructuran el diagnóstico. • Integran resultados preliminares y construyen instrumentos de difusión. • Presentan resultados preliminares para su validación por parte de la comunidad en asamblea comunitaria. • Con la información validada en la asamblea y la obtenida durante todo el proceso integran el diagnóstico situacional estratégico de salud de la comunidad con la que se trabajó.			

mente nuevos niveles y reorganizaciones de equilibrio mental.

- Generar el cambio que se espera de esa equilibración y de la construcción activa del nuevo concepto y su integración a la estructura mental del alumno.
- Confrontar las ideas y preconceptos afines al objeto de estudio con el nuevo concepto.
- Descentrar sus conceptualizaciones apartándolas de una visión egocéntrica particular y llevándola a escenarios reales en una interacción social.
- Aplicar el nuevo concepto (ya socializado) a situaciones concretas con el fin de ampliar su transferencia.
- Concretar todo el proceso con una propuesta de transformación o de aplicación.

Los desempeños para el elemento de competencia 3 obtenidos con la anterior estrategia de operativización, se ejemplifica en el cuadro 2, primera columna.

Los criterios confieren calidad al modelo y al proceso educativo, califican a los desempeños en términos valorativos; pero también son los que proporcionan los niveles o dimensiones del pensamiento mas complejos, cuando se toman como sustento las teorías cognitivo-constructivista (enfoque pedagógico) en el proceso educativo.

Los criterios, asimismo, sirven de guía a los estudiantes para valorar y calificar sus productos y definir acciones para mejorarlos, así como a sus desempeños.

Para determinar los criterios es necesario pensar en calificativos valorativos como: “fundamentado (a)”, “actualizado (a)”, “que asuma una actitud o una postura”, etc.; o bien, en términos de “reflexión, análisis, transferencia, discriminación, decisión, criterio propio, pensamiento crítico, pensamiento creativo”, entre otros, y asignar a los desempeños éstos u otros calificativos dependiendo del tipo de desempeño y de los alcances a los que se pretende llegar. Esto se ejemplifica en el cuadro 3, segunda columna.

Evidencias de desempeño

En el modelo de evaluación de competencias operativizado, las evidencias son las que dan objetividad y concreción al modelo y al proceso educativo, mediante la transformación en el estudiante de un conocimiento y un saber primarios en nuevos conocimien-

Cuadro 3. Modelo de evaluación de competencias operativizado (Criterios de desempeño)

Elemento de competencia 3: Elaboración de un diagnóstico estratégico situacional de salud en una comunidad concreta, valorando y aceptando en sus diferentes dimensiones y capacidades a las personas que conforman esa comunidad.

Desempeños	Criterios de desempeño		
Global			
• Estructura y ejecuta un diagnóstico estratégico situacional de salud que profundice en la problemática para identificar causas y daños a la salud de la comunidad y se propongan algunas estrategias para el abordaje de los problemas encontrados.	• Descripción clara y objetiva de la problemática encontrada en la comunidad con participación de sus miembros.		
En el proceso			
• Rescata y sistematiza los conocimientos empíricos y de la práctica institucional respecto a un diagnóstico de salud.	• Conceptos y experiencias que enriquezcan la construcción del diagnóstico.		
• Preguntas que den cauce a la búsqueda, selección y organización de la bibliografía en relación con el diagnóstico estratégico situacional de salud de una comunidad y de otros espacios o contextos.	• Que se refieran al objeto de estudio. Bibliografía fundamentada y actualizada.		
• Reflexiona y hace análisis crítico de la información, establece juicios, hace propuestas y lo incorpora a su construcción anterior.	• Que se comenten las bibliografías. Que se diferencie lo estratégico situacional con respecto al solo diagnóstico de salud.		
• Planifican y construyen las estrategias y las herramientas necesarias para llevar a cabo el diagnóstico.	• Que evidencie las habilidades cognitivas y metacognitivas de su proceso de aprendizaje aplicadas a la planificación y construcción de las estrategias en forma analítica, crítica y reflexiva.		
• Seleccionan la comunidad de estudio y desarrollan el proceso de gestión para la realización del diagnóstico.	• Que muestren habilidad en la comunicación, para consensar, como mediador(a) con respeto a costumbres y a diferentes formas de pensar y de ser de la comunidad.		
• Utilizan métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos para la recolección de la información en la comunidad.	• Honestidad en el manejo de la información.		
• Estructuran el diagnóstico	• Información presentada en forma sencilla, clara y objetiva que permita su fácil interpretación.		
• Integran resultados preliminares y construyen instrumentos de difusión.	• Coherencia entre las diferentes partes que conforman el diagnóstico. Con sustentación teórica amplia. Con discusión de los hallazgos.		
• Presentan resultados preliminares para su validación por parte de la comunidad en asamblea comunitaria.			
• Con la información validada en la asamblea y la obtenida durante todo el proceso integran el diagnóstico situacional estratégico de salud de la comunidad con la que se trabajó.			

tos, y la descentralización y aplicación de los mismos en productos externos, como una expresión objetiva y concreta de toda esa reconstrucción personal y de los aprendizajes logrados.

Es importante destacar que en nuestra propuesta, las evidencias no incluye sólo documentos ya establecidos como instrumentos de evaluación (monografías, ensayos, etc.), sino que deben ser construcciones de los estudiantes, específicas para cada aprendizaje y ser producidos al transitar el alumno por su proceso formativo; esto es, las evidencias, desde esta perspectiva, son un vehículo o un medio para el aprendizaje y para el logro de los desempeños, por lo que deben elaborarse como documentos reflexivos que describan acciones o situaciones de una realidad como: análisis de escritos, registros de ob-

servación, diagnósticos, propuestas de intervención, proyectos de investigación, etc.; y que muestren las habilidades cognitivas, las posturas, los fundamentos teóricos, etc., en los términos en que los requieran los criterios de desempeño. Así se ejemplifican en el cuadro 4, tercera columna.

Cuadro 4. Modelo de evaluación de competencias operativizado (Evidencias de desempeño)

Elemento de competencia 3: Elaboración de un diagnóstico estratégico situacional de salud en una comunidad concreta, valorando y aceptando en sus diferentes dimensiones y capacidades a las personas que conforman esa comunidad.

Desempeños	Criterios de desempeño	Evidencias de desempeño
Global		
Estructura y ejecuta un diagnóstico estratégico situacional de salud que profundice en la problemática para identificar causas y daños a la salud de la comunidad y se propongan algunas estrategias para el abordaje de los problemas encontrados.	Descripción clara y objetiva de la problemática encontrada en la comunidad con participación de sus miembros.	Documento grupal de diagnóstico comunitario. - sustento teórico. - metodología y organización. - análisis y síntesis de la información recolectada. - interrelación entre necesidades y respuesta social. - interpretación o conclusión general. - anexos: cuestionarios, formatos, trípticos, etc.
Durante el proceso		
Rescata y sistematiza los conocimientos empíricos y de la práctica institucional respecto a un diagnóstico de salud.	Conceptos y experiencias que enriquezcan la construcción del diagnóstico.	Documento primario colectivo de diagnóstico de salud, construido con las aportaciones individuales.
Preguntas que den cause a la búsqueda, selección y organización de la bibliografía en relación con el diagnóstico estratégico situacional de salud de una comunidad y de otros espacios o contextos.	Que se refieran al objeto de estudio. Bibliografía fundamentada y actualizada.	Artículos de otros autores Fichas bibliográficas: Documentos con comentarios personales.
Reflexiona y hace análisis crítico de la información, establece juicios, hace propuestas y lo incorpora a su construcción anterior.	Que se comenten las bibliografías. Que se diferencie lo estratégico situacional con respecto al solo diagnóstico de salud.	Formatos institucionales oficiales con: - indicadores. - variables. - categorías para el diagnóstico. - operatividad, etc.
Planifican y construyen las estrategias y las herramientas necesarias para llevar a cabo el diagnóstico.	Que evidencie las habilidades cognitivas y metacognitivas de su proceso de aprendizaje aplicadas a la planificación y construcción de las estrategias en forma analítica, crítica y reflexiva.	Cuadro de doble entrada: - Documento primario enriquecido con los nuevos conceptos. - Estrategias de intervención.
Seleccionan la comunidad de estudio y desarrollan el proceso de gestión para la realización del diagnóstico.	Que muestren habilidad en la comunicación, para consensar, como mediador(a) con respeto a costumbres y a diferentes formas de pensar y de ser de la comunidad.	- Instrumentos para el estudio de la comunidad. - Encuestas. - Cuestionarios. - Guías para entrevistas. - Cuadros y formatos para la captura y análisis de la información.
Utilizan métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos para la recolección de la información en la comunidad.	Honestidad en el manejo de la información.	- Documentos que oficializan las acciones a realizar. - comunicacionales. - oficios. - entrevistas. - referencias documentales y bibliográficas

Desempeños	Criterios de desempeño	Evidencias de desempeño
Durante el proceso		
Estructuran el diagnóstico.	Información presentada en forma sencilla, clara y objetiva que permita su fácil interpretación.	
Integran resultados preliminares y construyen instrumentos de difusión.	Coherencia entre las diferentes partes que conforman el diagnóstico. Con sustentación teórica amplia. Con discusión de los hallazgos.	- Cuestionarios con información recabada completa (cuantitativo). - Entrevistas y observaciones contextualizadas (cualitativas). - Croquis y mapas de área de trabajo, técnicamente desarrollado. - Cuadros y formatos del procesamiento de la información. - Rotafolios, carteles, cuadros, gráficas y otros medios de difusión qu e muestren los resultados.
Presentan resultados preliminares para su validación por parte de la comunidad en asamblea comunitaria.		- Documentos que muestren los acuerdos tomados en la asamblea.
Con la información validada en la asamblea y la obtenida durante todo el proceso integran el diagnóstico situacional estratégico de salud de la comunidad con la que se trabajó.		Documento metodológicamente estructurado, que integre a diferentes apartados y criterios establecidos.

Todos los cuadros anteriores fueron tomados de: Espinoza Hernández J.; López López JL.; Mercado Ramírez MA.; Tapia Curiel A.; González Gutiérrez M.; Arcila Gutiérrez LR. *Modelo de Evaluación de la enseñanza y Aprendizaje en Competencias Profesionales Integradas.* UdeG 2006.

Juicios de valor

Finalmente, los juicios son los que le dan valor al modelo de evaluación y son los que dan legitimidad al aprendizaje, a los desempeños y a las competencias. Los juicios de valor se obtienen, de una manera muy general, comparando las evidencias contra los criterios establecidos para el desempeño óptimo de una acción o una competencia integrada (Gonczi, 1994). En la cuarta columna del cuadro 5 se presentan los juicios de valor esperados en el ejemplo que abordamos.

Ya construidos y plasmados en el modelo operativizado los componentes de la evaluación, para llevar a cabo este proceso, profesores y alumnos implementaron estrategias de E-A-E que permitieron desarrollar los desempeños y sus criterios y realizar la transferencia de los conocimientos en productos de aprendizaje y evidencias construidas en toda esa experiencia educativa.

A la vez que se fue desarrollando esa experiencia, docentes y alumnos tuvieron que ir observando si se estaba dando la adquisición de los desempeños e ir infiriendo si el elemento de competencia, la competencia y los aprendizajes se estaban adquiriendo; logro que se pudo ir confirmando durante todo el proceso y manifestando esto en los juicios de valor, los cuales validaron y legitimaron los resultados obtenidos.

En el cuadro 6 se presentan los juicios a los que se llegó en el caso que aquí se retoma para ejemplificar el modelo de evaluación de competencias propuesto, en donde se describen las evidencias del elemento de competencia 3, construidas por una alumna de la unidad de aprendizaje de Salud Pública y, los juicios que se generaron para la valoración de sus desempeños. En este ejercicio se muestra todo el desarrollo del proceso de E-A-E, desde el elemento de competencia hasta los juicios de valor.

Conclusiones

En esta comunicación rescatamos teorías que sustentan las distintas propuestas de evaluación. Asimismo, desarrollamos conceptos sobre la evaluación de competencias, estructuramos y aplicamos un modelo de evaluación que, al ser integral y holístico, centrado en desempeños, criterios de desempeños, productos del aprendizaje y basado en juicios, nos permitió modificar nuestra práctica educativa con cambios significativos en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, teniendo como objeto de estudio en esa práctica a las competencias profesionales.

Cuadro 5. Modelo de evaluación de competencias operativizado (Juicios de valor)

Elemento de competencia 3: Elaboración de un diagnóstico estratégico situacional de salud en una comunidad concreta, valorando y aceptando en sus diferentes dimensiones y capacidades a las personas que conforman esa comunidad.

Desempeños	Criterios de desempeño	Evidencias de desempeño	Juicios de valor
Global			
Estructura y ejecuta un diagnóstico estratégico situacional de salud que profundice en la problemática para identificar causas y daños a la salud de la comunidad y se propongan algunas estrategias para el abordaje de los problemas encontrados.	Descripción clara y objetiva de la problemática encontrada en la comunidad con participación de sus miembros.	Documento grupal de diagnóstico comunitario. - sustento teórico. - metodología y organización. - análisis y síntesis de la información recolectada. - interrelación entre necesidades y respuesta social. - interpretación o conclusión general. - anexos: cuestionarios, formatos, trípticos, etc.	Capacidad para trabajar en y con una comunidad con respeto irrestricto en lo ético y normativo.
Durante el proceso			
Rescata y sistematiza los conocimientos empíricos y de la práctica institucional respecto a un diagnóstico de salud.	Conceptos y experiencias que enriquezcan la construcción del diagnóstico.	Documento primario colectivo de diagnóstico de salud, construido con las aportaciones individuales.	Habilidad para la búsqueda, obtención y aplicación de información a través de los diferentes medios.
Preguntas que den cause a la búsqueda, selección y organización de la bibliografía en relación con el diagnóstico estratégico situacional de salud de una comunidad y de otros espacios o contextos.	Que se refieran al objeto de estudio. Bibliografía fundamentada y actualizada.	Artículos de otros autores. Fichas bibliográficas: Documentos con comentarios personales.	
Reflexiona y hace análisis crítico de la información, establece juicios, hace propuestas y lo incorpora a su construcción anterior.	Que se comenten las bibliografías. Que se diferencie lo estratégico situacional con respecto al solo diagnóstico de salud.	Formatos institucionales oficiales con: - indicadores. - variables. - categorías para el diagnóstico. - operatividad, etc.	
Planifican y construyen las estrategias y las herramientas necesarias para llevar a cabo el diagnóstico.	Que evidencie las habilidades cognitivas y metacognitivas de su proceso de aprendizaje aplicadas a la planificación y construcción de las estrategias en forma analítica, crítica y reflexiva.	Cuadro de doble entrada: - Documento primario enriquecido con los nuevos conceptos. - Estrategias de intervención.	Habilidades para la comunicación y gestoría.
Seleccionan la comunidad de estudio y desarrollan el proceso de gestión para la realización del diagnóstico.	Que muestren habilidad en la comunicación, para consensar, como mediador(a) con respeto a costumbres y a diferentes formas de pensar y de ser de la comunidad.	- Instrumentos para el estudio de la comunidad. - Encuestas. - Cuestionarios. - Guías para entrevistas. - Cuadros y formatos para la captura y análisis de la información.	Actitudes de humildad y sencillez, espiritual, reflexivo y con iniciativa propositiva.
Utilizan métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos para la recolección de la información en la comunidad.	Honestidad en el manejo de la información	- Documentos que oficializan las acciones a realizar. - Comunicacionales. - Oficios. - Entrevistas. - Referencias documentales y bibliográficas.	Habilidades para la comunicación con sencillez y con materiales accesibles a la comunidad.

Desempeños	Criterios de desempeño	Evidencias de desempeño	Juicios de valor
Durante el proceso			
Estructuran el diagnóstico.	Información presentada en forma sencilla, clara y objetiva que permita su fácil interpretación.		
Integran resultados preliminares y construyen instrumentos de difusión.	Coherencia entre las diferentes partes que conforman el diagnóstico. Con sustentación teórica amplia. Con discusión de los hallazgos.	- Cuestionarios con información recabada completa (cuantitativo). - Entrevistas y observaciones contextualizadas (cualitativas). - Croquis y mapas de área de trabajo, técnicamente desarrollado. - Cuadros y formatos del procesamiento de la información. - Rotafolios, carteles, cuadros, gráficas y otros medios de difusión que muestren los resultados.	
Presentan resultados preliminares para su validación por parte de la comunidad en asamblea comunitaria.		- Documentos que muestren los acuerdos tomados en la asamblea.	Habilidades cognitivas y metacognitivas en la construcción de documentos formales.
Con la información validada en la asamblea y la obtenida durante todo el proceso integran el diagnóstico situacional estratégico de salud de la comunidad con la que se trabajó.		Documento metodológicamente estructurado, que integre a diferentes apartados y criterios establecidos.	

En la enseñanza, los cambios se manifiestan al ubicar al alumno en espacios concretos de la realidad, entre otros, la comunidad, instituciones, familias, lugar de trabajo etc. y que sean ellos los que incorporen lo estudiado y lleguen a impactar en las necesidades en salud, es decir, las demandas sociales en salud expresadas por la propia comunidad.

En el aprendizaje, se aprecia que el educando, partiendo de un acercamiento primario, es decir, desde el sentido común o vivencial, reflexiona y fundamenta con teorías que posteriormente le permiten la reconstrucción del saber primario, y la transferencia de tal reconstrucción, la lleva a la aplicación en su contexto.

En cuanto a la evaluación, se logró un cambio en la conceptualización, interpretación y aplicación de la misma, de una evaluación sistemática, cuantitativa, comparativa entre alumnos, a una sustentada en el modelo cognitivo constructivista, en donde al estar ésta integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje permite al alumno participar en su evaluación, es decir, realiza una construcción personal, en donde los productos del aprendizaje se constituyen en los elementos para la obtención de los juicios de valor; integrándose así la formula Enseñanza - Aprendizaje - Evaluación.

Bibliografía

CERDA, GUTIERREZ H. (2000). "La evaluación como experiencia total. Logros - objetivos - procesos - competencias y desempeño", Cooperativa Editorial Magisterio, primera edición, Bogotá.

CIDEC (2004). Centro de Investigación y Documentación sobre Problemas de Economía y el empleo y las cualificaciones profesionales. Donastia - San Sebastián.

COLL, CESAR. y Cols. (1999). *El construccionismo en el aula*. Ed. Grao. s.l.

SHAW IAN F. (2003) *La evaluación cualitativa*. Paidós. Madrid.

ESPINOZA, HERNANDEZ J. y Colbs. (2006). *Modelo de Evaluación de la Enseñanza y Aprendizaje en Competencias Profesionales Integradas*. UdeG/CUCS.

POSNER G. (2005) *Análisis de curriculo*. Mc. Graw-Hill.

FLETCHER, SHRLEY. (1992). ¿Qué es la evaluación basada en la competencia?, en *Técnicas para evaluar con base en la capacidad individual*. Legis Columbia.

FLÓREZ OCHOA R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc. GrawHill, Interamericana, Bogotá.

GILBERT JESSUP. (1991). *Nacional vocational qualifications:*

Cuadro 6. Análisis de las construcciones que se generaron en el proceso Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación con base en el modelo operativo para la evaluación de las competencias

Elemento de competencia 3: Elaboración de un diagnóstico estratégico situacional de salud en una comunidad concreta, valorando y aceptando en sus diferentes dimensiones y capacidades a las personas que conforman una comunidad.

Desempeños	Criterios de desempeño	Evidencias	Juicios
Global			
Estructura y ejecuta un diagnóstico estratégico situacional de salud que profundice en la problemática para identificar causas y daños a la salud de la comunidad y se propongan algunas estrategias para el abordaje de los problemas encontrados.	Descripción clara y objetiva de la problemática encontrada en la comunidad con participación de sus miembros.	Se presentan 7 evidencias. Las características de éstas 7 evidencias se describen en el apartado correspondiente a las evidencias de desempeño en el proceso. En las evidencias de la alumna se presentan distintos elementos que permiten inferir: Que hubo un proceso formativo. Que este proceso permitió: La integración de saberes y destrezas. Alcanzar distintas dimensiones del conocimiento en lo cognitivo, en lo aptitudinal, en lo actitudinal. El incremento en su desarrollo. Mostrar sus capacidades. La construcción de su aprendizaje. La probable modificación de su estructura mental. El aportar su interés, sus conocimientos previos y su experiencia. El interactuar con distintos integrantes del grupo alumnos y docentes. Generación de distintos productos. La retroalimentación al grupo. Su actuar al ejecutar, reflexionar y reconstruir. El haber puesto en juego los atributos que poseía (conocimientos, valores, aptitudes y medios de que disponía. Partió del saber primario, con aporte para la discusión grupal. La consulta de fuentes, el análisis. La confrontación entre los saberes primario y colectivo con generación de nuevas herramientas. Sistematización. Realización de la práctica.	Con base en todos los elementos que se presentan en las distintas evidencias, éstos permiten considerar: Que la alumna sí alcanzó el logro de este desempeño global. Dado que se visualizan distintos elementos que se fueron desarrollando para la participación en la estructuración y ejecución de un diagnóstico situacional integral de salud que profundizó en la problemática para identificar causas y daños a la salud de la comunidad y propuestas para el abordaje de los problemas encontrados. Que hubo apropiación de la información, organización y procesamiento de la misma. Que al menos una parte de la información fue transformada. Que se generaron nuevos esquemas mentales y de acción. Que hubo asimilación, reconstrucción y transferencia del conocimiento.
Durante el proceso			
Rescata y sistematiza los conocimientos empíricos y de la práctica institucional respecto a un diagnóstico de salud.	Conceptos y experiencias que enriquezcan la construcción del diagnóstico.	Se presentan 7 evidencias. La 1ª evidencia corresponde a una ficha resumen, titulada: "Diagnóstico estratégico situacional de salud", construida en 3 apartados: En el primero se conceptualiza comunidad y se describen sus características. En el segundo se describe una metodología de cómo se podría realizar un diagnóstico estratégico situacional de salud.	Con base en las evidencias presentadas existen los elementos para considerar que los distintos desempeños en el proceso fueron alcanzados por la alumna dado que muestra:

Desempeños	Criterios de desempeño	Evidencias	Juicios
Durante el proceso			
Preguntas que den cause a la búsqueda, selección y organización de la bibliografía en relación con el diagnóstico estratégico situacional de salud de una comunidad y de otros espacios o contextos.	Que se refieran al objeto de estudio. Bibliografía fundamentada y actualizada.	En el tercero se describe la bibliografía consultada. La 2da. evidencia titulada: "Experiencia en el diagnóstico estratégico situacional de salud de la población de San Sebastianito Tlaquepaque". En ella se describe el objeto de estudio y el desarrollo de distintas actividades llevadas a cabo por la alumna y el grupo en tres ocasiones en la comunidad, una de ellas con su grupo específico y las otras dos en conjunto con el grupo de otro docente. La descripción es breve y hace referencia a actividades de acercamiento a la comunidad, de trabajo de campo y de difusión.	El rescate y la sistematización de los conocimientos empíricos y de la práctica institucional respecto a un diagnóstico de salud. La consulta bibliográfica. La reflexión y el análisis crítico de la información, el establecimiento de juicios y la estructuración de propuestas.
Reflexiona y hace análisis crítico de la información, establece juicios, hace propuestas y lo incorpora a su construcción anterior.	Que se comenten las bibliografías. Que se diferencie lo estratégico situacional con respecto al solo diagnóstico de salud.	La 3ª evidencia titulada: "Relatoría del ciclo 04 A". Misma a en la que la docente hace comentarios respecto a que aunque es excelente por la forma narrativa no muestra su total desempeño durante el desarrollo de la unidad de aprendizaje. En esta evidencia se narran distintas actividades desarrolladas por el grupo para la estructuración y ejecución del diagnóstico y en las que se asume como participante de las mismas, aunque sólo en algunas de ellas deja explicitada su participación de manera específica.	La planificación y construcción de estrategias y herramientas para la realización del diagnóstico. La participación en la selección de la comunidad de estudio.
Planifican y construyen las estrategias y las herramientas necesarias para llevar a cabo el diagnóstico.	Que evidencie las habilidades cognitivas y metacognitivas de su proceso de aprendizaje aplicadas a la planificación y construcción de las estrategias en forma analítica, crítica y reflexiva.	Describe que se obtuvieron distintos materiales de diversas fuentes tanto teóricos como operativos y que se trabajaron de forma grupal como en equipo, y que se fueron construyendo distintas evidencias tanto en la estructuración como en la ejecución del diagnóstico, pero no especifica el destino de la mayoría de esos materiales.	La utilización de métodos y técnicas cualitativos y cuantitativos para la recolección de la información en la comunidad.
Seleccionan la comunidad de estudio y desarrollan el proceso de gestión para la realización del diagnóstico.	Que muestren habilidad en la comunicación, para consensar, como mediador(a) con respeto a costumbres y a diferentes formas de pensar y de ser de la comunidad.	De las acciones y evidencias que describe que se realizaron son las siguientes: Ubicación de la comunidad. Elaboración de oficio para autoridades. Abordaje grupal en aula acerca de lo que es un diagnóstico situacional de salud en base a los aportes de distintos integrantes del grupo, preparación para el trabajo de campo, visitas a la comunidad y discusiones grupales de estas experiencias, la estructuración de distintos apartados del documento del diagnóstico, levantamiento, captura y manejo de la información de campo, la socialización de la información a nivel comunitario a través de una estrategia denominada "Festival de la Salud", e integración del diagnóstico.	Su participación en la integración de resultados preliminares y las acciones para la búsqueda de la validación comunitaria de los mismos.
Utilizan métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos para la recolección de la información en la comunidad.			Su participación en la estructuración del reporte escrito del diagnóstico situacional integral de la comunidad en la que se trabajó.
Estructuran el diagnóstico.	Honestidad en el manejo de la información.	La 4ta. evidencia titulada: "Resultados de las encuestas del diagnóstico estratégico situa-	

Desempeños	Criterios de desempeño	Evidencias	Juicios
Durante el proceso			
Integran resultados preliminares y construyen instrumentos de difusión.		cional de salud de la población de San Sebastianito Tlaquepaque". En ella se presentan 14 cuadros con la información obtenida a nivel grupal en el trabajo de campo y una narrativa como propuesta para la estructuración del apartado de resultados generados por la alumna y propuestos al grupo de trabajo y docentes para su consideración y sugerencias y nueva reestructuración.	
Presentan resultados preliminares para su validación por parte de la comunidad en asamblea comunitaria.	Información presentada en forma sencilla, clara y objetiva que permita su fácil interpretación.	La 5ta. evidencia corresponde a una relatoría conjunta entre la alumna y una de sus compañeras del grupo titulada: "Relatoría del trabajo de campo del diagnóstico situacional integral de salud y proyecto de intervención en San Sebastianito del Municipio de Tlaquepaque, Jalisco". En la que la docente hace comentarios de que aunque la relatoría es muy buena no muestra todo el trabajo llevado a cabo por ellas para la construcción de su conocimiento, muy especialmente para el CTP IV y les invita a que presenten el resto de evidencias que den cuenta de ello.	
Con la información validada en la asamblea y la obtenida durante todo el proceso integran el diagnóstico situacional estratégico de salud de la comunidad con la que se trabajó.	Coherencia entre las diferentes partes que conforman el diagnóstico. Con sustentación teórica amplia. Con discusión de los hallazgos.	En la evidencia se describen distintas acciones llevadas a cabo por la alumna para la recolección de la información en la población y la captura de la misma en la base de datos, el trabajo de equipo y la definición de la temática para el proyecto de intervención así como la estrategia general en la que se pensó que se realizaría. La difusión de la información a nivel comunitario a través de la estrategia "Festival de la Salud". La 6ta. evidencia corresponde a un informe de un trabajo de investigación. Fechado en junio de 2004. Titulado "Diagnóstico situacional integral de salud de San Sebastianito del municipio de Tlaquepaque, Jalisco". En la evidencia se constata la coautoría de la alumna en el trabajo en el grupo E10 de Salud Pública II. El informe es un documento muy bien estructurado que reúne todos los elementos teóricos y metodológicos de un diagnóstico situacional integral de salud. En la introducción hay posicionamiento del grupo respecto a que el proceso para la construcción de esta evidencia les permitió integrar los saberes prácticos, teóricos y formativos para el análisis de la realidad de la población en la que se trabajó y la construcción de propuestas de intervención. En el marco teórico presentan una visión de salud, enfermedad, métodos para su abordaje, factores que las determinan y métodos para el diagnóstico estratégico situacional.	

Desempeños	Criterios de desempeño	Evidencias	Juicios
Durante el proceso			
		En la metodología se describen el trabajo en el aula, en la visita de reconocimiento, la elaboración de propuestas de oficios para autoridades, la gestión y distribución, la construcción de los instrumentos de recolección de información y base de datos, recursos, visita para levantar la información de campo, unidades de observación y análisis y aspectos éticos. En los resultados en base a fuentes secundarias se aborda la historia de la población, localización, población y servicios; y de fuentes primarias características de la vivienda, familiares y daños a la salud. En la discusión se intenta explicar para algunos daños a la salud algunos condicionantes. En la bibliografía 9 referentes. En los anexos copia de los oficios para diferentes autoridades, instrumentos para la recolección de la información y distintos croquis con la ubicación de los datos de lo encontrado en la población de factores condicionantes y respuesta social organizada. La 7ma. evidencia es un video que tomó la alumna durante el trabajo de campo y el Festival de la Salud en la población, es este material se observa el trabajo por equipos y grupal y la retroalimentación con las experiencias en distintos espacios de la comunidad.	

Fuente: Expediente de una alumna de la docente Amparo Tapia Curiel. Unidad de aprendizaje Salud Pública II, ciclo 2004A.
Nota: Los juicios se estructuraron en base a la revisión de las evidencias que estaban contenidas en el expediente que se tiene del(a) alumno(a) y de evidencias colectivas. No se integran elementos que pudieran estar contemplados en los expedientes de otros(as) compañeros ni en los registros del(a) docente y que pudieran dar cuenta de otros desempeños del(a) alumno(a).

implications for further education, en NVQ and the emerging model of education and training. Falmer Press. Londres.

GISELLE O MARTIN-KNIEP. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos.* Paidós. s.l.

GONCZI ANDREW. (1994). *Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencia. Ponencia presentada en la conferencia internacional sobre educación basada en competencia.* Canadá.

GONCZI ANDREW (2002). *Enseñanza y aprendizaje de las competencias*, University of Technology, Sydney.

GONZÁLEZ, GUTIÉRREZ M. y colbs. (2002). *Diseño implementación y evaluación de programas por competencias profesionales integradas.* UdeG/CUCS.

IBERFORD-OGL. (1998). *Programa de cooperación Iberoamericana para el diseño de la formación profesional.* CINTERFOR/OIT.

LLOYD CHRIS Y COOK AMANDA. (1993). *Measuring performance: assessing competence in the workplace. en implementing standards of competence. Practical strategies for industry.* Kogan Page. Londres.

MALPICA, JC. (1997). *El punto de vista pedagógico de las competencias*. En ARGÜELLES A. *Competencia laboral y educativa basada en normas de competencia*. Limusa, México.

Mc DONALD ROD y colbs. (1995). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación. Sección para la educación técnica y profesional.* UNESCO, Paris.

MARCHESI ÁLVARO y MARTÍN ELENA (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial, Madrid.

PIAGET, J. (1992). *Desarrollo y aprendizaje*. Artículo traducido por Félix Bustos. Editorial Mined. Bogotá.

SHAW IAN F. (1999). *La evaluación cualitativa*. Paidós, Madrid.

TRYPHON, ANASTASIA, VENECHE, JACQUES. Compiladores. (2000). *Piaget y Vygotsky: La génesis social del pensamiento*. PAIDÓS.

Nota

[1] Lo que hace referencia a la práctica profesional contextual en donde se produce la acción competente.