

EL PORTFOLIO COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN EN CARRERAS DE POSGRADO INTER Y TRANSDISCIPLINARIAS EN EL ÁREA SALUD. (ESTUDIO DE TRES COHORTES DE LA CARRERA DE MAESTRÍA EN BIOÉTICA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA UNCUYO Y DE LA UNIDAD DE BIOÉTICA DE LA OPS/OMS).

Fazio, Marisa Carina. (Directora: Fracapani, Marta.)
Instituto de Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras – UNCUYO.
marisaf@logos.uncu.edu.ar

Introducción y formulación del tema a investigar

La evaluación de los aprendizajes en la formación de posgrado es un gran desafío, especialmente en carreras inter y transdisciplinarias del Área Salud. Actualmente instituciones educativas de posgrado –abocadas tanto a las Ciencias Sociales y Humanas como a las Ciencias Duras- consideran que la evaluación más objetiva es la de los instrumentos estructurados y semiestructurados del enfoque curricular técnico.

El presente trabajo de investigación tiene como objeto de estudio una carrera de posgrado inter y transdisciplinaria del Área Salud que reúne a profesionales tanto de las Ciencias Sociales y Humanas como de las Duras. La Maestría de Bioética apunta a la formación de un perfil profesional en donde la mayor parte de las competencias por desarrollar son actitudinales. Entre ellas podemos destacar: la tolerancia, la apertura, el diálogo –principalmente-, el juicio crítico, la responsabilidad, el respeto, por ejemplo. A su vez dichas actitudes atraviesan transversalmente todas las competencias conceptuales y procedimentales propuestas en el plan de formación.

Partiendo de las características del perfil profesional a formar –los responsables de la formación: directivos, pedagogo y docentes– consideraron que no era significativo adoptar un sistema de evaluación de los aprendizajes sólo desde el enfoque técnico. Con esto nos referimos a la aplicación exclusiva de instrumentos tales como múltiple opción, cuestionarios de preguntas cerradas, pruebas de completamiento, entre otras, en donde sólo se invitaba al maestrando a reproducir los conocimientos brindados en cada uno de los módulos de la carrera. Dicho sistema no se correspondía con la naturaleza del perfil profesional que se pretende lograr. Así –sin descartar este tipo de evaluación en determinados aprendizajes– se agregaron evaluaciones “abiertas”, cualitativas; incorporándose la elaboración de ensayos, los grupos de discusión y trabajos de producción que permitieran demostrar la capacidad de la creatividad en la resolución de problemas o aportes innovadores como producto de un conjunto de actitudes que deben estar presentes en todo bioeticista.

Pero aún –a pesar de la incorporación de instrumentos cualitativos y de su triangulación con los cuantitativos- a la hora de emitir un juicio de valor lo más objetivo posible sobre el

aprendizaje del maestrando se seguía evaluando en forma estancada por módulos. Esta modalidad aún no permitía valorar el aprendizaje integral del alumno ni el grado de desarrollo de las competencias actitudinales principales y transversales que componen el perfil. Las actitudes mencionadas con anterioridad no podían valorarse sólo por módulos, ni totalmente con los instrumentos utilizados hasta el momento. Así es, que se decidió utilizar el Portfolio que se ha aplicado a dos cohortes y en el presente año se utilizará con una tercera para obtener los resultados finales de la presente investigación.

Marco de Referencia

Para el desarrollo del proyecto se analizó bibliografía referida al portfolio como instrumento de evaluación formativa, teniendo en cuenta –en primer lugar– el estado de situación sobre la evaluación de las actitudes hoy. Para ello, aquí colocaremos algunas reflexiones de un experto chileno en evaluación de los aprendizajes Pedro Ahumada Acevedo, autor de una de las principales obras (Ahumada Acevedo, 2002:91-119) consultadas y que consideramos que refleja en forma acabada el tema objeto de estudio de la presente investigación.

Con respecto a la evaluación de las actitudes, los autores reconocen que los procedimientos utilizados hasta hoy para evaluar estas competencias han estado fuertemente limitados por el supuesto que éstos se presentan en un mismo momento y se desarrollan por igual en todos los componentes de un grupo-curso.

Esta falacia ha conducido a que en la actualidad se sigan utilizando procedimientos tipo encuesta y pautas de observación rígidas que suponen reacciones semejantes de todos los sujetos frente a un determinado estímulo.

Las escalas Lickert, de Thurstone, el diferencial semántico de Osgood, permitieron estructurar la mayoría de los instrumentos de observación de comportamientos actitudinales y cuya información no siempre finaliza en una interpretación acertada o por lo menos reconocida como cierta por el sujeto evaluado o por los que lo conocen.

Así estamos frente a la dificultad para evaluar comportamientos actitudinales. El problema surge cuando la intencionalidad se direcciona a evaluar formalmente, intentando hacer públicas las estimaciones y procurando llegar a una certificación de un nivel de “calidad” actitudinal de los estudiantes.

Indudablemente que en la práctica evaluativa se mezclan dos dimensiones: una relacionada con el problema metodológico asociado directamente con las técnicas e instrumentos a emplear, y otro, en que se juega el problema ético, es decir con qué grado de legitimidad se puede evaluar las actitudes de una persona. Por supuesto, que concordamos que la dimensión técnico-metodológica debiera estar siempre subordinada a la ética-moral.

El tema de evaluación de actitudes se va complicando porque se comienzan a plantear conceptualizaciones contradictorias sobre lo que debe o no debe ser una educación en actitudes, y sobre la posible neutralidad que deberían mantener los evaluadores. Aparece entonces un conjunto de dilemas conceptuales no resueltos, como por ejemplo, la subjetividad-objetividad de la evaluación, que afectan profundamente este intento evaluativo, y sobre todo a la validez de los procedimientos que se adoptarían para llevarla a cabo.

A partir de esto, el autor referente (Ahumada Acevedo, 2002:93) propone un marco orientador en la formación de actitudes que, a la vez, permite enfocar adecuadamente la evaluación en este campo. El planteo es el siguiente:

- Una enseñanza y evaluación crítica de actitudes, es considerar “la articulación entre actitudes individuales y los modos de pensar que caracterizan a las comunidades en que viven los estudiantes.”
- La articulación de actitudes como propuesta pedagógica exige que los alumnos puedan conectar sus personales y específicas afirmaciones de valores y actitudes con un marco más amplio de significados en que puedan éstas tener sentido.

En consecuencia, evaluar las actitudes de los estudiantes no puede ser un objetivo en sí mismo que convierta a la actividad de clase en una acción instrumental para conseguir determinados objetivos (entre ellos los actitudinales). Como lo han señalado diversos autores, Peters, primero y Stenhouse después, “son las cualidades, los valores y los principios intrínsecos al propio proceso educativo, y no los resultados objetivos extrínsecos que se consiguen, los que hacen educativa un actividad.”

Las actitudes son contenidos que están siempre presentes en el aprendizaje de cualquier otro tipo de conocimiento, es decir, que el profesor cada vez que trata los contenidos de un tema puede y debe hacer referencia a los valores permanentes, a normas sociales vigentes o estimulando una reacción positiva hacia los contenidos que presenta. Por consiguiente, la toma de posición de un alumno frente a cada temática señala un acercamiento actitudinal, que si bien resulta difícil precisarlo específicamente, puede ser apreciado, en forma general, como una respuesta favorable del estudiante hacia valores de mayor trascendencia. En este modelo se considera la educación ética y moral primordialmente como autónoma, es decir, los valores, las normas y las actitudes son construidos por el propio sujeto.

El desarrollo actitudinal se entiende como un proceso lento de internalización y por ende su evaluación debe ser también entendida como una recolección de evidencias y vivencias a mediano y largo plazo. Desde el momento en que el estudiante “recibe” el estímulo hasta el momento en que “responde” transcurren tiempos variables que hacen imposible una evaluación uniforme. De allí que la presente investigación tiene como hipótesis de que el portfolio es un instrumento significativo para la evaluación “auténtica” de actitudes.

Este sistema de evaluación ha sido considerado como el más representativo de una evaluación auténtica y como una alternativa a los sistemas tradicionales de evaluación por “pruebas”.

La literatura especializada reconoce al portfolio, por una parte, como un procedimiento de evaluación auténtica, porque recoge las evidencias del aprendizaje en el momento en que el alumno se está aproximando a los conocimientos y por otra, como un procedimiento facilitador de la interactividad entre el profesor y alumno en el más genuino proceso dialógico del enseñar y el aprender.

Ahumada Acevedo (Ahumada Acevedo, 2002:110) define a la técnica del portafolio como “una forma alternativa de evaluación que comprende la compilación sistemática del trabajo del estudiante, con el propósito de evaluar el progreso académico durante un período de tiempo determinado.”

El portafolio es un conjunto particular de actividades y trabajos que recoge las producciones de cada estudiante, tanto las que evidencian lo que ha aprendido como aquellas que se consideran sólo aproximaciones. Esta colección se materializa en una carpeta individual con distintas secciones (clasificaciones) que son establecidas en función de los propósitos del curso, asignatura o unidad en forma concertada con el profesor.

Una ventaja de esta forma de evaluación, y también de aprendizaje, es la posibilidad que tiene el estudiante de decidir qué productos colocar en el portafolio, cómo describir lo que este producto representa y relacionarlo de manera dinámica con el conocimiento. Además, sus producciones pueden ser usadas para motivar discusiones entre los propios estudiantes o con el profesor.

Por medio de los trabajos realizados, estudiantes y profesores pueden establecer conversaciones muy interesantes acerca de cómo se alcanza el conocimiento y cómo el aprendizaje se va construyendo en el tiempo.

También los profesores pueden obtener mucha información respecto de sus estudiantes, analizando los productos que ellos eligen poner en su portafolio. En particular, analizando los diferentes sentidos que adquiere el conocimiento a lo largo del tiempo para los estudiantes.

Una característica importante de los portafolios es que deben ser contruidos íntegramente por el estudiante y su evaluación parcial y final debe ser negociada entre él y el profesor, de modo que le permita tener certeza que está “construyendo” un camino válido hacia su conocimiento.

Cabe destacar que el portafolio requiere una cuidadosa planificación por parte del profesor. Esto es, supone determinadas intencionalidades pedagógicas y opciones metodológicas dirigidas a favorecer determinadas estrategias de aprendizaje en los alumnos. Asimismo, es indispensable

un clima apropiado para realizar las interacciones que esta técnica supone entre docentes y alumnos.

El punto de partida para esta experiencia lo constituye la Unidad de Aprendizaje, reconocida como un conjunto articulado de elementos que posteriormente se constituye en un proceso, tanto de enseñanza como de aprendizaje, y que admite ser evaluado separadamente como proceso y globalmente como producto. Entonces, debe reconocerse la presencia de una intencionalidad en todo aprendizaje que se intente lograr. Hacia este propósito, formulado explícitamente o no, concurren los alumnos con su bagaje de conocimientos previos y con la mediación de un docente que facilita su alcance mediante actividades seleccionadas por él o propuestas por los propios estudiantes y cuya realización les permita dominar determinados “procesos” o se materialicen en un “resultado o producto final global” que tenga sentido y significado para el estudiante.

Si concebimos el aprendizaje como una experiencia global para los estudiantes, no es posible considerar este proceso como algo lineal destinado a alcanzar un solo propósito u objetivo, sino que debe admitirse que cada alumno puede darle a cada actividad un significado más amplio y por lo tanto diferente al que le ha fijado su profesor.

Esta técnica es útil para evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Para garantizar la validez y la confiabilidad de este procedimiento de evaluación, resulta conveniente tener presente una serie de criterios para la observación y revisión de los elementos susceptibles de ser incorporados en el portafolio o carpeta. Sería una contradicción que el profesor sólo se fijara en las formas o en la cantidad de elementos que contiene el portafolio, por ello es importante que se involucre en el proceso evaluador, dando a conocer su parecer por escrito como principal mediador entre los contenidos disciplinares y el aprendizaje de sus alumnos.

Teniendo en cuenta lo expuesto en el marco de referencia –cabe destacar que aquí sólo se volcó una parte de lo abordado desde el punto de vista teórico y que también se analizaron los antecedentes sobre utilización en Educación Médica ya que la Bioética forma parte del Área Salud– los objetivos del trabajo de investigación son:

1. Determinar el valor del portafolio como instrumento de evaluación formativa –especialmente de actitudes– en un proceso de formación inter y transdisciplinaria.
2. Contribuir a ampliar y complementar la gama de instrumentos de evaluación de los aprendizajes de actitudes en carreras de posgrado inter y transdisciplinarias.

Hipótesis

El portfolio es un instrumento –significativo- de evaluación formativa de las actitudes en carreras de posgrado inter y transdisciplinarias.

Metodología de la Investigación

Para el logro de los objetivos se enfocó la investigación desde una perspectiva procesual y sistémica. El diseño, implementación y metaevaluación del sistema del portfolio como una herramienta de evaluación de los aprendizajes actitudinales –principalmente– y de la formación integral recibida por los maestrandos durante el desarrollo de la carrera es un largo proceso de internalización y desarrollo. Dicho proceso de internalización se manifiesta en las dos cohortes que han utilizado el portfolio. En ambas se inició la experiencia de cero, ninguno de los alumnos sabía en qué consistía un portfolio y sus experiencias evaluativas giraban en torno a instrumentos de tinte cuantitativo propios del enfoque curricular técnico.

Con respecto a la primera cohorte, la explicación sobre cómo iba a ser la evaluación procesual-formativa, principalmente, en donde se utilizaría el portfolio fue muy general. Se informó qué era un portfolio, en qué consistía y cómo se podía estructurar. Se dio total libertad a los maestrandos ya que se partió de las características de un sujeto de aprendizaje de posgrado. La guía para su diseño y desarrollo estuvo a cargo de los directivos y del pedagogo como una primera experiencia. No se involucró a los docentes ya que los mismos sólo estaban con los alumnos durante una semana y perdían contacto directo con el alumnado.

El resultado de esta primera cohorte fue satisfactorio si bien no se contaron con verdaderos portfolios pero sí con aproximaciones. Las mismas se constituyeron en “diarios de clase” de algunos de los módulos con los cuales tuvieron mayor afinidad o se sintieron con dificultades.

Respecto a la segunda cohorte, nos encontramos entre el alumnado con una maestranda con experiencia en portfolio pero el resto estaba en las mismas condiciones que la cohorte anterior. Partiendo de la evaluación de la experiencia anterior, la información sobre qué era un portfolio, en qué consistía y por qué y para qué se utilizaba en la maestría fue más detallada, objeto de una clase. En dicha instancia las indicaciones fueron pautadas y la modalidad de trabajo también. Esta decisión se basó en el criterio de que la utilización del portfolio como un espacio de auto-co y heteroevaluación es una instancia de aprendizaje que debe ir de una gran ayuda pedagógica por los responsables de la formación hacia la autonomía del maestrando. Por tal motivo se realizó un seguimiento pautado con momentos destinados para su desarrollo y realización en forma compartida con un compañero del grupo elegido por los directivos y el pedagogo según las características y perfil de los sujetos de aprendizaje. La estrategia de que el

portafolio fuera en pareja tiene el objetivo de que en el compartir ejerciten actitudes propias de un bioeticista –en este caso- como lo son el diálogo, la apertura y la tolerancia entre otras.

En esta etapa las pautas de confección fueron las siguientes:

- Debía dividirse por seminarios. La carrera está compuesta por siete seminarios.
- Cada seminario a su vez debía contar con subapartados: Instancias de aprendizaje obligatorias, instancias de aprendizaje optativas y aportes personales. Las primeras estaban constituidas por las actividades propuestas por los responsables de la formación, las segundas si bien eran propuestas no formaban parte del currículum obligatorio y apuntaban a potenciar, enriquecer o superar el grado de desarrollo de alguna competencia. Los aportes personales surgían del entusiasmo o interés por algún tema y que se compartía con el grupo clase.
- A su vez cada uno de los subapartados se dividían en: actividades de aprendizaje ya sea preparadas bajo la forma de guías por los docentes para el primer subapartado y para el segundo instancias de aprendizaje elaboradas para aplicar al grupo clase por el mismo autor o autores del portafolio. Cabe destacar que por semana cada pareja de portafolio debía preparar una clase con un determinado tema que formaba parte de la unidad de aprendizaje del seminario de la semana. La maestría tiene una duración de dos años con un cursado de siete semanas por cada uno. Por semana se desarrolla un seminario. A parte de las actividades de aprendizaje se agregaban las de evaluación (auto-co y heteroevaluación) más un tercer apartado de bibliografía aportada por los docentes, por los compañeros y por los autores mismos para enriquecer la ofrecida por la maestría. Cabe destacar que el apartado evaluación contenía tanto la evaluación de los aprendizajes como la evaluación que los maestrandos realizan de los procesos de enseñanza, todo bajo la tutoría de guías.
- Por semana se dedicaba un espacio tanto para su elaboración como para compartir con el grupo clase los avances, logros y dificultades.

De esta segunda cohorte, todos terminaron el portafolio. La diferencia entre los mismos sólo radica en su grado de desarrollo y/o profundidad pero todos cumplieron con los requisitos mínimos.

Hasta el momento de la evaluación que se ha realizado de esta experiencia se explicitan las siguientes:

1. Ventajas:

- Se pueden identificar las actitudes que trae el alumno a la maestría y las que va desarrollando en relación al programa de formación y al perfil del biotecnista que se

pretende formar. En realidad permite valorar si el sujeto alcanza o no las competencias principales para ejercer el perfil profesional propuesto.

- El maestrando evidencia en las actividades obligatorias y más en las optativas y aportes personales las dificultades que desea superar y las fortalezas por potenciar.
- Las instancias de auto-co y heteroevaluación de los aprendizajes y del proceso de enseñanza lo tornan un verdadero protagonista de su proceso de formación. Desarrolla la responsabilidad, la creatividad e innovación para hacer propuestas superadoras tanto de su propio aprendizaje como de las estrategias de enseñanza que transita. El diálogo y la apertura se torna algo fundamental.
- En cuanto a los trabajos: determinan propósitos, existe coherencia entre los propósitos y los trabajos realizados. Demuestran objetividad en su auto y coevaluación.

2. Desventajas

- Resistencia en un primer momento debido a la falta de:
 - internalización de un instrumento de evaluación formativa-procesual que enfatice el aprendizaje y evaluación especialmente de actitudes.
 - tiempo y hábito para sistematizar –en un posgrado– todas las experiencias de aprendizaje.
 - hábito en actitudes tales como: el diálogo, el compartir, el reconocer el error y no imponer la propia postura.

En el año académico 2007, a partir de las dos experiencias anteriores, se aplicará el portfolio a la tercera cohorte de la maestría finalizando así la investigación.

Para finalizar se invita a los responsables de la formación de posgrado, que teniendo en cuenta la naturaleza de las carreras a dictar, apliquen el portfolio como una estrategia significativa no sólo de evaluación sino de un verdadero aprendizaje.

Bibliografía

AHUMADA ACEVEDO, P. (2002). *La Evaluación en una concepción de Aprendizaje Significativo*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.

AHUMADA ACEVEDO, P. (1983). *Principios y Procedimientos de Evaluación Educacional*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.

AHUMADA ACEVEDO, P. (1989). *Tópicos de Evaluación en Educación*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.

CASANOVA, M. A. (1999). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla. S.A.

MONTBRUN, M. del C., FRACAPANI, M., FAZIO, M. y otros. (2004). *Desarrollo de un Portfolio como herramienta de evaluación formativa en Educación Médica de grado*. Proyecto de Investigación (2002-2004). Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría de Ciencia y Técnica.