

GESTALT APLICADA A LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

UNA PROPUESTA HOLISTA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE EL ORDEN IMPLICADO AL ORDEN DESPLEGADO EN EL DESEMPEÑO

Ema Mafalda Arellano (*)

A Proposal for an Holistic Evaluation of Competences Method ranging from Implicated Order to the Unfolded order.

Abstract

The present article proposes a design and evaluation method from an holistic view of "competence", based on the "implicated" order concept developed by the physicist David Bohm whose ideas suggest an application in this field through the incorporation of a dynamic perception as a "holomovement in the action of multiple displayed dimensions or explicit dimensions within a performance"

These multiple dimensions can be registered from an observation of the learning registers in a definite context, either didactic or situated, revealing more of the processes and strategies of learning and performance than of the products or concrete references expected as external criteria established from the "outside". These in turn, would allow the teacher and student to become aware of the necessary didactic changes or new orientations necessary to insure the quality of the learning, before the student goes to concrete labour performance in the productive field.

What has just been mentioned is the key for a certification of laboural competences, matter which is anticipated as absolutely necessary for the processes of articulation in the realm of Technical Professional Education.

The most appropriate evaluation design suggested from this view is the Portfolio.

Key-words: Evaluation; Gestalt, Competence, Implicated Order, Holistic Movement, Multiple Dimensions; Evaluation, Technical Professional Education; Criterion Evaluation, Portfolio.

Síntesis

El presente artículo propone un diseño de evaluación desde una visión holonómica de la competencia basada en el orden implicado, concepto desarrollado por el físico David Bohm, quien desde su mirada conceptual sugiere una aplicación en este ámbito que permite incorporar a los actuales conceptos de competencia, una visión dinámica como un “holomovimiento en la acción de múltiples dimensiones desplegadas o dimensiones explícitas en un desempeño”.

Estas múltiples dimensiones pueden percibirse desde la observación de los registros de aprendizajes en contextos concretos, ya sea didácticos o situados, develando los procesos y las estrategias de aprendizaje y desempeño más que los productos o referencias concretas esperadas como criterios externos establecidos “desde fuera”. Esto a su vez le permitiría, tanto al estudiante como al docente, darse cuenta de las reorientaciones didácticas necesarias para asegurar la calidad de los aprendizajes, antes de que el estudiante vaya al desempeño laboral concreto en el sector productivo.

Lo anterior es un elemento clave para una certificación de competencias laborales, cuestión que se prevé absolutamente necesaria para los procesos de articulación de la formación técnico profesional.

El diseño de evaluación más apropiado que se propone desde esta mirada es el Portafolio.

Palabras claves: Gestalt, Competencia, Orden implicado, Holomovimiento, Multidimensionalidad, Evaluación; Educación profesional; Evaluación de Procesos, Evaluación Criterial, Portafolio.

I. LA COMPETENCIA COMO TOTALIDAD IMPLICADA

Definir a través de una teoría el enfoque conceptual de competencia como una totalidad implicada es introducirse en el marco teórico de la gestalt y a partir de allí elaborar un constructo que represente una red de relaciones o multidimensiones interrelacionadas trascendiendo el enfoque sistémico a partir de las cuales se pueda comprender la complejidad, en tanto totalidades no fragmentadas o, que al serlas, no siempre dan cuenta cercana lo que se pone en juego en el fenómeno.

Definir una competencia desde la gestalt, desde una manera de ver el mundo analítico descriptiva y relacional al modo corriente en nuestra cultura racionalista es una tarea algo contradictoria: la competencia llega a conocerse cuando se vivencia, en la acción, en el desempeño, y ajustarle un mapa para definirla es como elaborar una gestalt fija, un mapa estático que puede confundirse con el territorio, habida consideración de que “el mapa no es el territorio” (Korzybski, 1933)

Desde una mirada fenomenológica, habría que definir una competencia a partir de su esencia, de aquello que le es propio y por lo cual puede reconocerse como distinta de otras, y todas las competencias parten de una esencia común y que le es propia, el ser del sujeto.

La esencia de la teoría y la epistemología gestalt se basa en el concepto del holismo, en la integración natural y no en el análisis racional, en la búsqueda de las formas en que las cosas se unen entre sí (Latner, 1972), y en las configuraciones que se generan en distintos contextos. “El hombre no percibe las cosas como entidades sin relación y aisladas, sino que más bien las organiza, mediante el proceso perceptivo, en totalidades significativas. (Perls, 1973), este acto, natural, constituye la configuración de una gestalt.

Comprender la gestalt y comprender una competencia desde la gestalt requiere cambiar la visión de mundo de la cultura occidental, racionalista, parcelada, dividida, analítica, tan incorporada en la cultura que ya no se piensa que es una visión de mundo particular, sino que se cree ciegamente que el mundo es así, fragmentado, posible de analizar por partes.

La visión holonómica del mundo y de los fenómenos, para el caso el fenómeno de una competencia en desempeño o en acción, refiere la existencia de un mundo implicado en el sujeto, mundo que puede ser desplegado, explicado, desde la esencia a través de contextos propios del sujeto en su relación con el ambiente (Traverso, 1997).

La mirada gestáltica de una competencia debería trabajarse desde el fenómeno y su esencia, y trabajar fenomenológicamente es sacar a la luz, (Heidegger, 1972) es develar, es desplegar lo implicado, en la totalidad, en la integración, “la perspectiva gestalt es el enfoque de la vida original, natural, sin distorsiones: es decir, dirigido al pensamiento, al sentimiento y a la actuación del hombre” (Perls, Hefferline, Goodman, 1965)

Desde una mirada de la vida natural, ésta se organiza a sí misma, todos los organismos vivos tienden a organizarse para vivir, lo que necesitan lo toman del ambiente, o de sus dominios del conocer; la gestalt incorpora en sus principios este proceso de interacciones múltiples y complejas al que le llama autorregulación de la totalidad; así por ejemplo, la autorregulación orgánica es la sabiduría de estas interacciones en las personas, el proceso de autorregulación orgánica consiste en que el yo posee en su naturaleza esencial la capacidad de estar en armonía consigo mismo (Latner, 1972).

La conciencia de esa capacidad la puede reconocer a través de su “darse cuenta”, desde su totalidad, y en la acción en el aquí y el ahora.

Asumir la competencia como una gestalt, una, totalidad, es también asumir la mirada holística y sus conceptos de orden implicado, orden explicado (Bohm, citado por Traverso, (2001) y el holomovimiento en la persona y el campo en el que realiza una acción o desempeño y ello es darle un vuelco importante a la tradicional mirada conceptual de una competencia.

II. DEL ORDEN IMPLICADO AL EXPLICADO EN UNA COMPETENCIA

La visión de un fenómeno tal como una Competencia o cualquier visión de la realidad es construida por nuestra forma de ordenar.

La cosmovisión preponderante en nuestra cultura obedece a un orden mecanicista consistente con la física clásica newtoniana que, a pesar de ya haberse mostrado como teoría inadecuada para predecir y explicar una gran cantidad de fenómenos observables en el mundo físico, se ha mantenido esta visión mecanicista de ordenar el mundo en sus diferentes aspectos.

Bohm, (citado por Traverso, 2001) propone un orden del universo implicado, es decir, plegado hacia adentro y en general, las leyes físicas se han dirigido a describir el orden explicado lo más claro y preciso.

Cuando Kant dice que al conocer al sujeto traspasa al objeto espacio y tiempo para poder describirlo sino al fenómeno, y que el objeto es inseparable del fenómeno que se está describiendo, lo que hace es proponer un acto de conocer, un medio de explicar el objeto desde su despliegue de un orden implicado.

Bohm propone darle una relevancia especial al orden implicado y se sale por primera vez en siglos de la descripción del mundo físico a través de las coordenadas cartesianas. (Traverso 2001)

III. EL HOLOMOVIMIENTO Y EL DESEMPEÑO DE UNA COMPETENCIA

Traverso (2002) desde la física cuántica, explica que “la característica clave del funcionamiento de un holograma es que en cada región del espacio, el orden de toda la estructura iluminada está “plegado” y “transportado” en el movimiento de la luz”; este “plegado” y “transportado” se da en un orden y una medida que permiten el desarrollo de una estructura; por ejemplo, dice, “con la onda de radio esta estructura puede ser la de una comunicación verbal y una imagen visual, pero con el holograma pueden involucrarse estructuras mucho más sutiles”.

Generalizando este concepto como para poner de relieve la totalidad no dividida, Bohm define aquello que “transporta” un orden implicado, como el holomovimiento, que a su vez es también una unidad no fragmentada ni dividida.

Aplicado al diseño de un concepto de competencia como una totalidad no dividida, el holomovimiento sería la “competencia en acción”, ahora bien, si bien no pueden reducirse en forma definitoria todos los aspectos implicados en el holomovimiento en el fenómeno de la competencia, sustraerá (reducirá) sólo aspectos relevantes en contextos limitados, los cuales se indicarán con alguna medida de logro apropiada.

Lo importante es tener en cuenta que siempre será desde una abstracción a una substracción, reducción limitada, y que permanentemente deberá estarse revisando los contextos para establecer las medidas o referencias aplicadas para definir los términos de expresión de la competencia y que ella será expresión del contexto y de las expectativas del contexto, cuidando que ello no se convierta en el fin o en un “evangelio según san” quien lo hace.

El mapa de las dimensiones y la reducción de la complejidad de una manera determinada, nunca será el territorio y ese darse cuenta significa tener presente que el “todo lo implica todo” en un orden de totalidad no dividida” (Bohm, Hiley, *The Undivided Universe*, 1993, citado por Traverso, 2001)

IV HOLONOMÍA Y LA DEPENDENCIA O INDEPENDENCIA DE CAMPO

Este concepto es interesante para revisar nuestra visión tan incorporada acerca de la autonomía, estamos en un paradigma no analítico y desde allí es algo contradictorio suponer que un desempeño humano cualquiera muestre componentes autónomos, al menos, en ciertos contextos.

Recordemos que “autonomía” procede de “auto”, que significa “sí mismo”, y “nomos” significa “ley”.

Nada es “una ley hacia sí mismo”. (Traverso 2001)

A lo más una persona en el desempeño de una competencia puede comportarse con un relativo y limitado grado de autonomía bajo ciertas condiciones y hasta cierto límite y esos límites podrían describirse como las interacciones con el medio, ambiente o campo de desempeño.

Aquí, entonces hay que considerar la heteronomía (leyes o normas desde fuera) para estar atento a las interrelaciones que limitan la autonomía, interacciones que podrían relacionarse con las normas de control de calidad de una modo relativamente establecido al que hay que dar respuestas por decirlo de algún modo, mecánicas.

La autonomía es relativa y en contextos limitados.

La holonomía, o ley de la totalidad puede observarse y registrarse en contextos de mayor amplitud, sin embargo, independiente del contexto, ello no significa que esté ausente en el desempeño u holomovimiento de la competencia como totalidad implicada, un pequeño todo de una totalidad universal.

El holomovimiento “indefinible e inmensurable del todo” es posible que nunca sea conocido ni especificado, ni formulado con palabras, ni cartografiado, tal ley debe considerarse necesariamente implícita”. (Traverso, 2001)

Tal vez ese sea el gran misterio del universo siempre.

V. OTRAS FORMAS DE MIRAR LA COMPETENCIA Y SU DESEMPEÑO

- Como un conjunto de tareas independientes y que se muestran detalladamente, sin que haya interés por las relaciones que existen entre ellas. La competencia es analizada por la observación directa del desempeño; esto dio lugar a la llamada EBC o Educación Basada en Competencias (de esta naturaleza) y a la construcción de currículum técnico profesionales a través del Dacum, y otros modelos.

- Conjunto de atributos generales indispensables para el desempeño eficaz de profesionales, considerados excelentes, y que son subyacentes a las competencias, o sea, conocimiento, prácticas y actitudes, donde no se tiene en consideración el contexto en que las competencias son aplicadas.
- Conjunto de Funciones a desempeñar, a los cuales se les agrega las tareas, algo más amplio que el conjunto de tareas, da lugar al Análisis Funcional para generar Currículum Profesional, con ninguna consideración especial al los atributos o conjunto de atributos.
- Conjunto estructurado, holístico e integrado que combina atributos en contexto, la competencia es relacional, concebida como una compleja red de relaciones necesarias para un desempeño profesional eficaz, en contextos específicos. (Depresbiteris et al, en edición Paideia 2006)
- Sistema de capacidades, que el individuo construye en interacción con el medio y que se manifiestan en desempeños efectivos (Berstein, 1993)".

Por cierto que la evaluación de competencias está intrínsecamente ligada al concepto que de ellas se tenga y ciertamente serán diferentes las evaluaciones realizadas a partir de una perspectiva más atomizada, relevadas como un conjunto de tareas a ser desempeñadas, coherente con una visión mecanicista o tecnicista, conductista que reduce la competencia a un conjunto de tareas prescritas en donde el foco de la evaluación es el desempeño operacional que de aquellas que parten de un concepto más amplio de la competencia en donde atributos personales, cognitivos, sociales, del entorno, de la visión de mundo del estudiante, docente, contexto del desempeño -ya que ninguna competencia se desarrolla en el vacío- están interrelacionados y donde la coherencia estaría en la movilización integrada de dichas dimensiones en la didáctica de la evaluación.

La comprensión es siempre una interpretación de la realidad, de modo que siempre hay que considerar la mirada de quien mira, su historia, origen, experiencias, familia, aspiraciones, visión de la vida y forma de asumirla en las dificultades, esperanzas, sentido.

Para realizar la evaluación de competencias en la educación profesional debe hacerse un mapa de la complejidad a través de la definición de criterios o referencias que sirvan para elaborar juicios, tanto a estudiantes como a docentes y sistema escolar y productivo.

Cada criterio define lo que se juzga poder legítimamente esperar del objeto evaluado, estos criterios permiten realizar la "lectura del objeto".

A continuación, los criterios deben traducirse en indicadores o descripciones que indiquen si el criterio fue o no alcanzado.

Esto es posible leerlo a partir de evidencias de desempeño o comportamiento que indican lo que el estudiante sabe, cómo lo sabe, cómo lo aplica, y en qué condiciones

La evaluación incorpora así aspectos descriptivos de la calidad del desempeño. Pensar en criterios es reflexionar sobre lo que se evalúa, pensar en lo que se evalúa es pensar en qué concepto de competencia y qué visión de mundo subyace en ella; de ahí la importancia de que puedan ser múltiples, flexibles, situacionales y negociables.

A medida que el concepto de competencia se acerca más a la integralidad y organicidad que las concepciones tradicionales que la miran desde afuera como una serie de criterios referenciales establecidos como normas y a las cuales, en forma de listado de cotejo o "sintomatología de la expresión en desempeño" se le califica si está o no presente, no siempre considerando la complejidad de la totalidad integrada, sino más bien suponiendo una totalidad fragmentada que hay que, forzosamente integrar.

Resulta necesario llegar finalmente al establecimiento de normas referenciales, especialmente si se quiere competir en mercados internacionales, pero el asunto clave es cómo es que se establecen esas normas de calidad de desempeño sin dejar de considerar la complejidad de la totalidad, especialmente en el contexto del "aprendizaje" orientado a competencias, en el contexto de la formación escuelas técnicas, centros de formación, universidades, en donde, junto con dar cuenta de la complejidad de la competencia, de cualquier naturaleza, los estudiantes se apropien reflexivamente de las múltiples dimensiones de la totalidad y ello de haga desde una didáctica, incluida la evaluación como tal, que incluya procesos reflexivo-críticos, mediados por los docentes, centrados en la autorreflexión, con el fin de dar cabida a procesos autónomos de evaluación, heterónomos, de pares, del docente y así generar cambios para optimizar el desarrollo de la competencia que se pretenda lograr.

En este sentido, en los aprendizajes orientados al desarrollo de competencias de distinto orden, están implicados una red de factores puestos, en distintos momentos, distintas intensidades y distintos espacios: en un dimensión constitutiva están los procesos psicológicos cognitivos, saberes, procesos, meta-cognición; disposición afectiva, auto-imagen, necesidades, motivaciones, vivencias, actitudes, emociones; habilidades, destrezas, voluntad, autonomía, autorregulación, auto-expresión; otra dimensión puede estar relacionada con aspectos del desarrollo reflexivo creativo, imaginación, anticipación, generación, flexibilidad, indagación, problematización, comunicación e interacción con otros, cuestiones estéticas como sensibilidad en relación natural social, ética, valores humanos a disposición, comportamiento social, auto-expresión, autoestima, proyección personal vital, dirección de trascendencia e integración personal, vida íntima afectiva, amorosa,

familiar, política, cultural, religiosa, contexto, y por último la dimensión de los saberes profesionales específicos en el plano de una actividad profesional concreta.

Toda esta tarea educativa, transformación que se realiza en la convivencia escolar con una red de mediadores docentes, no docentes, personal de apoyo, infraestructura que “habla” desde lo oculto, debería estar dirigido, por una parte y principalmente a las competencias “humanas generales” y por otra a las específicas de la actividad profesional o especialidad en la que se pretende dar la Formación, y debería darse en el contexto de una co-construcción de procesos que conduzcan a un desempeño reflexivo-creativo y en una visión holística, no fragmentaria, de configuraciones o géstala que posibiliten la integración y proyección vital de los estudiantes.

La manifestación de una competencia contiene múltiples dimensiones y todas ellas están orgánicamente o caóticamente auto contenidas, y si nos atrevemos a sacar el paradigma de la racionalidad y la fragmentación están contenidas en una verdadera géstala, una totalidad en la que pueden movilizarse fondo y figura según sean las dimensiones más o menos relevantes en los momentos y en los contextos.

VI. ¿CÓMO EVALUAR ENTONCES UNA COMPETENCIA EN ESTA COMPLEJA RED DE RELACIONES E INTERACCIONES?

Tradicionalmente se ha evaluado a través de resultados observables que se comparan con una referencia previamente establecida y externa, tanto desde el modelo lineal de estímulo-respuesta en el que la famosa “caja negra”, aquello no visible entre el estímulo y la respuesta, no existe, (ver para creer) y por tanto no es relevante dentro de este esquema mecanicista clásico, siendo producto visible y final es lo que interesa, tal como en las líneas de producción de principios del siglo pasado.

Más adelante, se comienza a entender la complejidad dentro de un sistema, al principio aplicado en la educación en forma bastante lineal: insumos-proceso-productos, en el que se pone en evidencia la existencia de la caja negra y se comienza a poner una mirada más atenta a ella, considerándola como parte esencial del proceso y producto de aprendizaje, que se transfiere a una nueva mirada acerca del aprender y se aplica mecánicamente en el aula.

Posteriormente se toma conciencia de la importancia del ambiente y se le incluye en el modelo sistémico complejo agregándole también la retroalimentación o Feedback del resultado y cómo afectan esto a los procesos, a los insumos, a los contextos, modelo que inicialmente es principalmente aplicado a una evaluación curricular.

Todo modelo que se va elaborando a partir de los sistemas, aún cuando se van complejizando, siguen siendo de causa efecto, es decir, siguen el modelo racionalista mecánica de la física aplicado al academicismo.

La “caja negra” sigue estando más presente, y se la trata de identificar como elementos fragmentados reconocibles y previsibles, estando allí justamente lo principal, allí está la totalidad implicada.

“El mapa no es el territorio”, lo que se expresa desde el lenguaje como elementos de la totalidad no es la compleja realidad sino una cartografía de la realidad del sujeto que se expresa en la acción o en el desempeño.

No obstante, la tradición evaluativa dice que las interrogantes más comunes en un proceso de evaluación siguen siendo cuáles factores interfieren en la atribución de una nota y cuáles son las condiciones que un instrumento debe tener para permitir resultados más precisos, tales como cuántas preguntas utilizar, cuántas generales, cuántas específicas, cómo evaluar transversales y buscar patrones más objetivos al alcance escolar.

Pruebas o test siempre relacionados a la calificación, con carácter instrumental para indicar aciertos y errores, fuertemente marcados aún por la influencia de Táler (1942), y muy equiparados con los sistemas de producción vigentes, desde el modelo de producción en línea hacia el modelo más centrado en los procesos.

Persiste aún fuertemente en la tradición, Bloc que incorpora categorías o su famosa taxonomía de objetivos, quizás una primera aproximación a las dimensiones y categorización de ellas, que habla de objetivos más que de productos y que produjo un fuerte remezón en la década 70-80 en que la principal idea era hacer juicios de valor en base a criterios standardizados y en la que se incorpora, tal vez por primera vez, objetivos de distintas dimensiones, sin embargo la dimensión del conocer, o del área cognitiva prevalecen en la práctica por sobre el área afectiva y psicomotora.

Si se sigue esta lógica de transferencia de los modelos de producción actuales, las empresas más innovadoras se están han centrado cada vez más en la persona del trabajador, sus niveles de compromiso con la calidad, su ética, su forma de trabajar con otros, de modo que si el traspaso de los modelos económicos de producción siguen siendo un buen referente, existen esperanzas de concentrarse en la esencia del aprendizaje de una competencia y la competencia en acción, la persona en cuestión y su compleja red de interacciones. Es evidente, a la luz de lo que se observa en las capacitaciones en empresas, que se le está dando una importancia fundamental al “recurso humano”, especialmente en su desarrollo personal, afectividad, emocionalidad, no siempre orientado a una mayor productividad, sino a un mejor desempeño en condiciones de vida

organizacional de mayor armonía consigo mismo y con su entorno.

Por último un aspecto importante que confunde a organizaciones escolares, estudiantes y docentes, es el hecho de que la está confundida entre los multipropósitos, y las expectativas que de ella se tienen, la responsabilidad para mostrar los resultados del sistema educativo (SIMCE), que siendo “medición” y no “evaluación”, es una medición para evaluar públicamente las instituciones escolares y la calidad del sistema nacional; la PSU que siendo una prueba de selección para ingresar a las universidades, marca la calidad del establecimiento según sus mayores o menores logros; la selección y la exclusión, la repitencia o la promoción; y todavía considerable en la práctica tradicional, no se debe dejar de considerar su fuerte connotación amenazante para el logro de la disciplina escolar como mecanismo de control y poder asegurar resultados que, a su vez, evaluarán de alguna forma la calidad del docente.

Innovaciones, a veces miradas con asombro por docentes y estudiantes inmersos en una cultura evaluativa que se resiste al cambiar, tales como el acercarse a una mirada de evaluación criterial o referida a criterios que incorpore la negociación de los resultados con la participación de los educandos en la definición de criterios e indicadores de evaluación, que no tiene otro propósito que optimizar y compartir criterios para lograr una mayor apropiación y darles mayores niveles de autonomía a los estudiantes, la autoevaluación para el desarrollo de la metacognición, el aprender a aprender, y la metaevaluación que sería la evaluación de la propia evaluación, van incorporándose lentamente, sin embargo todo ello dentro del mismo paradigma evaluativo racionalista, ajustes ad-hoc podríamos llamarle, (La estructura de las revoluciones científicas);

Se llega a establecer criterios fundamentales para considerar, relevancia, significatividad, utilidad, factibilidad, practicidad, confiabilidad, ética (no coerción, respeto, transparencia), algunos de los cuales tienen su aplicación en la evaluación de proyectos principalmente, no habiendo sido traspasadas directamente a la evaluación escolar, menos a la de competencias escolares que se siguen asumiendo como aprendizajes repetitivos y reproductivos y al aprendizaje de técnicas sin clara conciencia de lo que subyace fenomenológicamente en la esencia de cada especialidad, y su evaluación apunta a ver cuánto y cómo logran la repetición y reproducción de lo aprendido y a verificar que la técnica se traduzca en una tarea desconectada de la totalidad..

Sin embargo, la más difícil no es la aplicación de estas nuevas formas o técnicas de evaluar sino el cambio de visión profundo que hay detrás de ellas y que es el cambio de paradigma, ya que le mera imposición o cambios de sugerencias en la forma de evaluar sin que se acompañe de la una visión de mundo que ha cambiado, amén de la falta de conciencia de que el conocimiento se puede encontrar en cualquier parte con las nuevas tecnologías, y que de alguna forma

subyace en estas propuestas, las técnicas no dejan de ser eso, meras técnicas

Ena Mafalda Arellano, Especialista en Administración Educacional, Magíster y Doctora en Educación. Consultora en Certificación de Calidad, Especialista en Pedagogía Universitaria y Egresada de la Formación en Gestalt Anchimalén,

que si al docente le resultan prácticas las aplicará, si no, resolverá a través de sus tradicionales esquemas del aprender y del evaluar.

Independiente de todas estas ideas sobre evaluación, una cosa es clara, los aprendizajes orientados al logro de competencias, deben tener una lógica distinta. No obstante esta lógica distinta es discutible, no existen aprendizajes que sean unidimensionales e independientes del campo; por tanto todas las competencias, tanto técnicas como lingüísticas, matemáticas, personales, analíticas, relacionales, científicas, debieran tener una lógica distinta en el proceso de evaluación.

El aprendizaje de una competencia profesional, y su expresión en un desempeño específico es el mejor lugar para poner en práctica la propuesta de este artículo. Lo primero observado es la sugerencia oficial desde las directrices ministeriales en cuanto se establecen criterios de evaluación y en algunos casos evidencias de desempeño, (Mineduc, 1999) y sugiere una evaluación definida en criterios con una cartografía puesta por un el “experto” desde su especial modo de mirar y desde su propia totalidad.

¿Cómo mirar la complejidad de un aprendizaje orientado a competencias profesionales, si éstas sólo pueden observarse en el contexto de un desempeño profesional incluso después de varios años de experiencia en contextos similares?.

¿Cómo evitar la reproducción de mapas personales de los docentes en el desarrollos de capacidades, saberes de distinto orden, cognitivos, afectivos, sociales, que conforman una totalidad compleja?.

La invitación y la propuesta es a registrar, observar en conjunto con los estudiantes, el máximo de evidencias posibles en el desarrollo de su proceso de aprendizaje, acompañarlos en este proceso a través de la automirada, la mirada externa y la mirada experta.

La invitación es a usar una herramienta de registro bastante conocida en otros ámbitos, el uso del Portafolio, al cual se le pueden agregar posteriormente, entrevistas orales en los que se registren estrategias, dificultades de los estudiantes, problemas, que podrían permitir conocer más de cerca y a él mismo, sus propias estrategias de trabajo y de aprendizaje.

VII. EL PORTAFOLIO

Léa Depresbiteris, (2004), en un documento sin editar y que aún tiene en preparación, plantea que la expresión “porta-folio” según el diccionario significa “carpeta de cartón usada para guardar documentos, escritos, diseños, textos, etc.”.

Actores, actrices modelos, pintores, utilizan el portafolio como instrumento de demostración de su trabajo, allí guardan fotografías, relatos de actividades artísticas desarrolladas, críticas, proyectos realizados, entre otros.

En educación, dice, es un registro de trabajos realizados por los estudiantes con la orientación de su profesor.

En ambos casos, se denomina portafolio a una colección significativa de trabajos de una persona que evidencia, a lo largo de un periodo, sus esfuerzos, sus logros, sus progresos, sus realizaciones, sus estrategias, que tiene incluso el potencial de demostrar todo un proceso de construcción de pensamiento y podría tener una visión global y pormenorizada del desarrollo de las diferentes dimensiones, tanto la cognitiva, transferenciales o de aplicación, afectiva, sociales, actitudinales, etc.

La mayor ventaja pareciera ser que el educando participa activamente en la elaboración de los criterios y su valorización.

La cuestión está en el cómo evaluar los múltiples factores que concurren al proceso de aprendizaje, cómo evaluar la totalidad fragmentándola en dimensiones, subjetivamente en el educando y con criterios de calidad, que desde el sector productivos se establecen como normas de calidad; cómo evaluar la complejidad de los aprendizajes orientados al logro de competencias en coherencia con el fenómeno evaluado y con respeto al sujeto que se evalúa.

Si bien la idea de la evaluación por Portafolio parece una propuesta evaluativa integradora interesante, surge una serie de dudas que es necesario responder, por ejemplo: ¿qué dimensiones? ¿qué aspectos evaluables debe tener cada una de las dimensiones?: ¿quiénes deben participar en la elección de estos aspectos?: ¿quiénes deben participar en la elaboración de criterios de logro y elementos de reflexión?

Y, por otra parte, la evaluación por Portafolio ¿permite mayor claridad a alumnos y profesores acerca de la totalidad implicada de la formación técnico-profesional, manifestada en un currículo que aún conserva el paradigma de la racionalidad académica?

Una evaluación de esta naturaleza ¿contribuye a develar una mayor integración de saberes básicos, competencias técnicas para la profesión y competencias de desarrollo personal y social?.

La evaluación, si quiere ser coherente con el aprendizaje, deberá relevar la mayor variedad de dimensiones que tiene y que se expresan en el desempeño, sin olvidar, que cualquier relevamiento, igualmente estará modelando la realidad; y por tanto, substrayendo parte de la misma; por ello debe ser un proceso dinámico y de allí que cobre sentido la participación activa del sujeto evaluado y no la "cartografía" desde la mirada del experto que tiene, por razones obvias, una mirada particular.

Como ya se ha mencionado, la incorporación de las competencias en la formación profesional exige que se conozca aquello que está siendo propuesto para el perfil del profesional en términos de competencias y referencias de desempeño deseados, que va más allá de los objetivos de enseñanza, asumiendo el alcance de las capacidades y de los saberes cognitivamente hablando, el saber hacer, el saber ser, y saber convivir como aspectos movilizadores de las competencias.

Mientras el Portafolio sea un registro de desempeño de la totalidad en acción, su expresión en holomovimiento de ese pequeño todo, más se acerca a la visión holonómica de la competencia y a la complejidad del fenómeno del aprendizaje y más posibilidades existen de un impacto real en las decisiones metodológicas que se asuman para apoyar el proceso, lograr maximizar y mejorar los aprendizajes, tanto en calidad como en equidad, dos criterios ampliamente necesarios de considerar en el mundo actual de educación de calidad y con equidad. (Informe Brünner, Los desafíos de la Educación Chilena para el s.xxi)

La variedad y la riqueza de información que provee el portafolio satisface una demanda sentida para evaluar aprendizajes en un enfoque holista, de múltiples dimensiones interrelacionadas.

El registro explícito de sus ensayos, errores, logros, productos, dificultades, reflexiones, percepciones, en fin, su historia frente a la propuesta de determinados aprendizajes, le permite al estudiante conocerse a sí mismo, amplía sus niveles de darse cuenta o sus niveles de conciencia, conocer cómo va aprendiendo.

Al docente le permite conocer del estudiante sus estrategias, procesos, y logros; y le permite a ambos, compartir una evaluación que tenga el sentido de ir reflexionando, corrigiendo y mejorando la calidad de los aprendizajes, en todas las dimensiones que se definan y las que vayan emergiendo a medida que se van construyendo nuevas.

Esto último en una relación pedagógica que si bien considera la relevancia de la competencia profesional del profesor, no se inscribe en relaciones de poder sino de mayor autonomía por parte del estudiante, con lo que se consolida dimensiones muy importantes de su desarrollo: su autoestima, su valía personal,

su autogestión, con todas las implicancias que esta mirada de desarrollo de los estudiantes y docentes tiene para el desarrollo social y la calidad de vida personal.

Este instrumento debe tener significado para el estudiante y el docente en su real dimensión, y no caer en una mera técnica de uso, en caso contrario se corre el riesgo de transformarlo en un mero archivador o lugar de guardar trabajos.

El Portafolio debe contener evidencias y materiales desde fuentes diversas pruebas, trabajos escolares, auto-evaluaciones, síntesis y listado de materiales consultados, relatos o registros naturales de trabajo en grupos, redacciones de su percepción de los trabajos, proyectos realizados, opinión de sus pares, registros materiales o digitales de sus diseños, procesos, productos, trabajos grupales.

Para los que puedan tener acceso a computadores, imágenes escaneadas, fotografías, mini-videos, grabaciones de relatos acerca de lo que le pasa al estudiante con determinada actividad y relatos del docente en diálogo con el estudiante, todo aquello que evidencia de estrategias para aprender y actuar desde su mundo implicado.

El portafolio sirve al profesor, al estudiante, a la familia, a la comunidad, a la institución escolar, y posibilita reflexionar para generar innovaciones o cambios de rumbo, orientados al desarrollo de los criterios elegidos como prioritarios, al profesor le invita a reflexionar sobre su práctica docente, le permite conocer mejor al alumno en su totalidad, sus emociones, su visión de mundo, permite ir acompañando un proceso de crecimientos mutuo en un proceso continuo.

Así concebido es un instrumento muy adecuado a los propósitos de una evaluación de la totalidad implicada y puede dársele un carácter longitudinal en tanto se pueden ir observando los progresos en relación con los referentes acordados.

Lea Depresbiteris, en un documento aún sin editar, plantea que "Gardner, Perniggoti, et al, 1880) sugieren que la palabra porta-folio no es suficiente para explicar la magnitud del proceso que se puede expresar con la palabra y sugiere que lo más adecuado sería el hablar de "proceso-folio".

Las principales ventajas del uso del Portafolio están relacionadas con el desarrollo de habilidades y capacidades personales, además de mejorar la calidad de los aprendizajes esperados desde la institucionalidad vigente y desde las expectativas del sector productivo hacia donde se dirigen los estudiantes de formación profesional.

Estas capacidades o habilidades pueden expresarse en un intento de prioridades, de la siguiente forma:

- capacidad de autorreflexión, tanto del estudiante como del docente; esta capacidad es la menos desarrollada en la vida escolar de los estudiantes y de los docentes en general, y de todas las personas, a menos que se inscriban en cursos o talleres de desarrollo personal adecuados y responsables de su trabajo. Y la capacidad de autorreflexión, a auto-mirarse, de observar qué es lo que hace cuando hace lo que hace y cuál es lo subyacente en su hacer, es un real mejoramiento de su calidad de vida, en tanto desarrollará la capacidad de “darse cuenta”, de conciencia de sus actos, de sus expresiones externas, de sus emociones, de sus afectos, de los procesos que le falta conocer, de su madurez personal, del sentido de sus actos, de aceptarse, de ser relativamente autónomo, de querer a sí mismo, la conciencia del lugar desde donde mira la “realidad” y a validez de sus percepciones (que en un modelo clásico de la “verdad revelada” y transmitida en general quedan ausentes) desarrollando a su vez la confianza en sí mismo, la conciencia de sus fortalezas y debilidades, la mayor independencia en sus acciones, opiniones, aprende a comprender los límites, a aceptarlos apropiándose de ellos, es decir, es un gran aporte a su desarrollo personal y social.
- Al mismo tiempo aprende a observar reflexivamente los actos de los demás, de sus pares, de sus docentes, de su entorno humano y natural, aprende a suspender sus propios juicios de valor para instalarse a comprender al otro y ello puede permitir compartir ideas, co-construir con el otro, y a no estar permanentemente mirando su “propio ombligo” cuestión vital para el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.
- Aprende a evaluar su propio trabajo, a evaluar el de sus pares, con una orientación o norte hacia el desarrollo de competencias de mayor calidad; aprende con ello la solidaridad y la ética.
- Aprende a negociar desde la validez de sus juicios, a comunicarse para comunicar sus propios juicios y escuchar el de los otros dejando entre paréntesis los propios, aprende a escuchar activamente.
- Al negociar, aprende a comprometerse y a responsabilizarse de sus compromisos lo que le genera a sí mismo y a los demás, confianza y confiabilidad ante los compromisos.
- Con las habilidades anteriores aprende a vivir en democracia y a legitimar al otro tanto como a sí mismo.
- Entre tanto, va aprendiendo a mejorar la calidad de sus aprendizajes orientados a competencias técnicas o de cualquier orden, no existen competencias técnicas aisladas dentro de esta mirada desde la totalidad, por ejemplo, un mecánico puede arreglar muy bien el sistema de aire acondicionado de un automóvil, sin embargo, si no se ha apropiado de la

- legitimidad del otro, de la ética, la confianza y el compromiso, podrá verse tentado a dejar con una “mera fallita” el sistema para que el cliente vuelva.
- Es posible que aprenda estrategias de aprendizaje de procesamiento profundo.
- Aprende un proceso de mejoramiento continuo de la calidad, en tanto se da cuenta o en tanto otros le ayuden a darse cuenta en colaboración, lo que le agrega valor al trabajo en equipo para el proceso de mejoramiento continuo de la calidad de sus aprendizajes orientados a la calidad de las competencias que pondrá en juego en su desempeño laboral. Esto es de gran importancia en el contexto de la certificación de competencias en el ámbito productivo y estratégicamente constituye un tremendo apoyo a los planes de la articulación de la formación profesional actualmente propiciándose en Chile a través del Programa “Chile Califica” (Chile Califica, 2003)
- Desde el punto de vista didáctico, el alumno ve el sentido de los aprendizajes en un “todo” integrado y no se sorprende con un “hoy vamos a aprender a:”, propio de los objetivos fragmentados.
- Aprende, conoce y comparte lo que se espera de él en un contexto situado y con actividades “auténticas”.
- Aprende a aprender y aprende a evaluar la evaluación, meta-cognición y meta-evaluación.
- Puede y debe, compartir su portafolio con la familia, para que esta se integre a su proceso y resulte un real apoyo al trabajo escolar.
- Le da al docente un rol de acompañante del proceso y la posibilidad de aprender él mismo, de sus propios estudiantes.
- Comparte, estudiantes, docentes, comunidad escolar y familia, la organicidad de los propósitos de la escuela y de la formación. Con ello, cualquier desviación puede revisarse rápidamente desde cualquier ámbito de la institución.
- Finalmente y no porque sea lo último en el desarrollo de capacidades y habilidades, le otorga “sentido” al hecho de pertenecer a una escuela y al hecho de aprender, cuestión que hoy no se ve tan clara ya que se ve más como una obligación a cumplir por presión social.

La propuesta de evaluar a través del Portafolio, aplicada a los módulos de la educación técnico profesional chilena, no por el hecho de que sea exclusiva y excluyente para esta modalidad, sino por la estructura integradora contenida en la propuesta modular oficial contenida en los planes y programas oficiales de cada especialidad (Decreto 220, Mineduc, 2001), deberá construirse considerando todos los elementos de formación desde la partida de la definición del currículo.

Ello será la primera posibilidad de abrir la reflexión, al momento de revisar el perfil profesional, el perfil de egreso, la transversalidad obligatoria general y específica, los aprendizajes técnicos esperados, los saberes básicos relacionados, los criterios de evaluación, las sugerencias metodológicas, los acuerdos de revisión, los acuerdos de diálogos entre el estudiante y el experto, las formalidades que se establezcan para las correcciones respectivas, la toma de decisiones de innovaciones en esta materia.

Hoy el docente de formación profesional se encuentra, por primera vez en forma explícita con un currículum de especialidad que contempla objetivos de distinta naturaleza, entre ellos y al menos:

- Objetivos de conocimientos:

Relacionados con la comprensión de la profesión, y que incluye conocimientos teóricos que explican el proceso, el aporte de integración de las asignaturas de formación general y el saber intervenir en procesos, referido a las tareas que el estudiante debe saber ejecutar.

- Objetivos transversales:

Cognitivos: tales como el desarrollo de habilidades, resolución de problemas, relación entre fenómenos, comprensión de la tecnología y metacognición.

Sociales y del entorno tales como trabajo colaborativo, ética, seguridad y cuidado del medio ambiente

Desarrollo Personal: tales como autoafirmación personal, proyecto de vida y auto cuidado.

Visto desde esta perspectiva, la tarea a la que se enfrenta el docente de este sector, es compleja y difícil de eludir, en tanto que la realidad de una sociedad tecnificada, globalizada y democrática, exige al sistema educacional la consideración estos propósitos.

Esta complejidad parece simplificarse cuando se clarifica que el cumplimiento de los objetivos transversales, al revés de los contenidos de comprensión, se concretiza más en las formas y metodologías que intervienen en el proceso educativo y menos en términos de discursos.

Esta idea, se ve reforzada cuando se plantea que los objetivos transversales pueden ser fácilmente planificables, perceptibles y observables en el trabajo práctico, al momento de ejecutar la intervención de procesos técnicos o de servicios, tanto en situaciones reales como de simulación.

La comprensión de esta nueva mirada, que corresponde a la percepción de un modelo curricular holístico, que identifica, a lo menos múltiples dimensiones de la totalidad, aquí y ahora, y que acentúa varios aspectos a la vez y no sólo los objetivos de conocimientos, ha dejado abierta la puerta a la proposición de nuevas formas de evaluación que sean más eficaces a los propósitos definidos.

El proceso educativo implica la necesidad que exista coherencia interna, el rol de la evaluación determina en gran parte la dirección que podría tomar una dinámica del aprender y enseñar desde la perspectiva de los estudiantes y de los docentes.

Desde esta mirada, la invitación a usar el portafolio, porta-procesos o web-procesos, aporta una dinámica más coherente con los propósitos educativos de transformar en la convivencia y preparar al estudiante para su vida actual, personal y profesional.

Referencias Bibliográficas

Arellano, Ema: CEAT, Un Estudio de Caso de Evaluación Multidimensional. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación, Universidad de Concepción, Chile.

Arellano, E. y Retamal, G (2001): Un modelo para evaluar los aprendizajes del Área Técnico Profesional. Secretaria Regional Ministerial de Educación, Octava Región.

Bohm, F. (1983): Wholeness and the Implicate Order. Ark, Londres, Inglaterra. Citado por Gabriel Traverso en Apuntes para la Escuela de Formación de Terapia Gestalt.

Bloom, Benjamin, :1984, Taxonomy of educational objectives, Publicado por Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 by Pearson Education.

Chile Califica, Ministerio de Educación, Manual para la Formación de Módulos de Formación Técnica con enfoque de Competencias Laborales. Santiago, 2005.

CIDEC: Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones "Competencias Profesionales. Enfoques y Modelos a debate". Cuaderno de Trabajo N°27. San Sebastián, 1999

Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización Chilena (1994), Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo 21 (Santiago de Chile).

Delors, J (edit). Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI: Informe UNESCO, La Educación encierra un tesoro, 1997.

Despresbiteris, Léa, Arellano, Ema.. (2005): "Evaluando Competencias en la escuela de algunos o de todos?", en proceso de edición, Paideia, Universidad de Concepción.

Despresbiteris, Lea. (2005): Portafolio – Un convite ao Acompanhamento de Educando no Processo de Ensino e Aprendizagem. Documento privado.

Hernández, Ovidio (1998): Sociedad y Educación para el desarrollo humano, Acuario, Cuba

Escuela Anchimalén, Santiago (2004): Apuntes de la Formación en Gestalt. Santiago.

Husserl, Edmund: 1982. La idea de la Fenomenología: Fondo de Cultura. México. Instituto de Ingenieros de Chile (1996), "Comisión Creatividad Conocimiento y Competitividad" (1996). Educación, Ciencia y Tecnología: Diez Propuestas para la Competitividad de Chile (Instituto Ingenieros de Chile, Santiago de Chile).

Korzybski, Alfred, (1933) Science and Sanity.

Latner, Joel, (1994) Fundamentos de la Gestalt. Cuatro Vientos Editorial, Santiago de Chile

Le Boterf, Guy (1995): De la Competencia. Ediciones de Organización, París. Traducción de Reynaldina González Minvielle.

Mertens, Leonard (1997): Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. CINTERFOR/OIT, México.

Ministerio de Educación (1998), Currículum: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media (República de Chile).

Norton, Robert, (1985): DACUM Handbook. The National Center For Research in Vocational Education, Columbus, Ohio.

Perls, Fritz, (1992) El Enfoque Gestáltico y Testimonios de Terapia. Cuatro Vientos Editorial, 3ta. Edición Santiago de Chile,

Retamal, Gastón. (1991): La Educación Basada en Competencias. Secretaría Regional Ministerial de Educación, Región del Bío-Bío, Concepción.

SCHINK, Hermann (1999):“La Noción de Competencia de Acción:, GTZ-INACAP Proyecto Forma, Santiago, 2000.

Traverso Gabriel: (2001) Bosquejando una Propuesta Holonómica para las Ciencias Conductuales desde el Orden Implicado. Trabajo publicado para la Formación de Terapeutas Gestalt, Anchimalén, Santiago.

Schnake, Adriana: (1997) El Enfoque Holista de Enfermar. Cuatro Vientos Editorial, Chile.

Tyler, R. (1942): General Statement on Evaluation. Journal of Educational Research. N°55, 1942.

Varela, Francisco, (2002) El Fenómeno de la Vida, Edit, Barcelona.

(*)*Profesora de Historia y Geografía, Especialista en Administración Educacional, UdeC, en Pedagogía Universitaria (U de Kaiserlslautern, Alemania), Consultora en Gestión y Certificación de Calidad de la Educación (Fundación Chile); Especialista en Educ. en Ciencia y Tecnología Instituto Aarón Ofri, Jerusalém. Magíster y Dra en Educación, UdeC.
Egresada Formación en Gestalt. Instituto Anchimalén, Santiago.
Email: earellano@vtr.net

Ema Mafalda Arellano, Especialista en Administración Educacional, Magíster y Doctora en Educación. Consultora en Certificación de Calidad, Especialista en Pedagogía Universitaria y Egresada de la Formación en Gestalt Anchimalén,