

Sartori, María Lía

El portfolio como herramienta de aprendizaje: percepciones de los estudiantes de medicina

Maestría en Educación para Profesionales de la Salud

Tesis 2015

Cita sugerida (Vancouver): *Sartori ML. El portfolio como herramienta de aprendizaje: percepciones de los estudiantes de medicina. [tesis de maestría] [Internet]. [Buenos Aires]: Instituto Universitario Hospital Italiano; 2015 [citado AAAA MM DD]. 142 p. Disponible en: <http://trovare.hospitalitaliano.org.ar/descargas/tesisyt/20180903143202/tesis-sartori.pdf>*



EL Portfolio como herramienta de aprendizaje: percepciones de los estudiantes de medicina

Por **María Lía Sartori**

Dirigida por
Alejandro Cragno

Presentado en cumplimiento de los requisitos para la obtención del Título de Maestría en Educación para Profesionales de la Salud ante el Instituto Universitario Escuela de Medicina Hospital Italiano de Buenos Aires

Buenos Aires Mes Abril Año 2015

©Copyright María Lía Sartori, 2015

DEDICATORIA

A los alumnos de medicina que impulsaron múltiples desafíos de crecimiento personal y de instrumentar cambios y propuestas de mejora continua para esta etapa de la carrera.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes de la MEPS por acercarme a la riqueza de un modelo de docencia y de rol tan significativos en el área de la salud.

A mi tutor en Salta, Lic. Virginia Jaime, quien sostuvo el impulso para continuar esta tesis y me animó a construir miradas cualitativas.

Al Director Alejandro Cragno, por su orientación y guía desde una mirada empática y positiva que me impulsaron a seguir con el tema.

RESUMEN

El portfolio puede ser definido como una colección de evidencias que muestran que el aprendizaje ha tenido lugar teniendo en cuenta objetivos negociados o acordados para determinadas actividades.

Los *objetivos* son: Conocer y analizar la valoración y las opiniones que tienen los alumnos de séptimo curso de medicina sobre el proceso de construcción del portfolio como herramienta de aprendizaje. Describir las ventajas que observa el alumno en el uso del portfolio como herramienta de aprendizaje. Caracterizar los aspectos a mejorar en el uso de esta herramienta desde la perspectiva del alumno.

La *metodología* es cualitativa, con entrevistas semi-estructuradas a alumnos, a través de grupos focales y el análisis documental de portfolios. A partir de la codificación abierta surgieron categorías y subcategorías. Integrando las categorías centrales en una relación conceptual de mayor alcance, se elabora una teoría fundamentada sobre los significados construidos acerca del portfolio como herramienta de aprendizaje.

Resultados: las principales categorías son: trayecto transitado, dar lugar a la reflexión, la realidad provoca el aprendizaje, aprendizaje autodirigido. Como subcategorías surgen: registro, tiempo, mirada crítica personal, lo que no sabía, autoeficaces?.

Conclusiones: Del análisis de las categorías, se puede percibir una dificultad inicial en el arranque del uso de la herramienta, percepciones antagónicas en el manejo del tiempo y los registros, un relato que describe procesos reflexivos y de autoaprendizaje, mirada crítica personal, independientes y autodirigidos, así como autonomía y reconocimiento de lo que no sabían. La utilización de esta herramienta podría transformarse en la medida que se incorporen las voces y discursos de estos actores involucrados. Asimismo, la propuesta de usar una herramienta critico-reflexiva sustentada en la perspectiva de la construcción del conocimiento a partir de la problematización de la realidad, o sea, la articulación de la teoría con la práctica en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, debería estar sustentada por un modelo curricular más integrador e interdisciplinar, orientado a las competencias esperadas para el futuro médico.

PALABRAS CLAVE: portfolio, aprendizaje, investigación cualitativa, entrevista, teoría fundamentada

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	pág. 1
RESUMEN	pág. 2
TEMA DE INVESTIGACION	pág. 4
INTRODUCCION	pág. 3
JUSTIFICACION	pág. 9
OBJETIVOS	pág. 11
MATERIALES Y METODOS	pág. 11
RESULTADOS	pág. 15
DISCUSION	pág. 28
CONCLUSIONES	pág. 32
BIBLIOGRAFIA	pág. 34
ANEXOS	pág. 37

TOPICO: impacto educativo en porfolio. TEMA: percepción del aprendizaje

INTRODUCCION

Durante la práctica final obligatoria de los alumnos de la carrera de Medicina pertenecientes a la Universidad Nacional de Tucumán se viene utilizando como herramienta de aprendizaje el portfollio, hace ya varios años, en la etapa de Salud Comunitaria y Pasantía Rural, que corresponden al séptimo año de la carrera.

En términos generales, se puede definir un portfollio como una colección de evidencias que describen que el aprendizaje se ha realizado. Es la colección longitudinal de la evidencia del aprendizaje, o de su consecución, reunida con objetivo específico durante un tiempo determinado (Chalis M, 1999). También puede ser definido como una colección de evidencias que muestran que el aprendizaje ha tenido lugar teniendo en cuenta objetivos negociados o acordados para determinadas actividades. (Snadden D et al, 1998).

Algunos de los aportes al aprendizaje descriptos, que surgen el uso de aprendizaje basado en portfollio, y que no pueden ser observados en otras actividades educativas son: reconocer y estimular el aprendizaje reflexivo que es fundamental para el desarrollo profesional continuo. Ayudar a conectar la teoría y práctica al basarse en hechos concretos. Favorecer la evaluación dentro de criterios y objetivos claros. Acomodar la evidencia de aprendizaje de distintos orígenes. Proveer un modelo de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es un método que permite proveer feed-back. Adecuado para ayudar a los profesionales en situación de aprendizaje a identificar fortalezas y debilidades, proveyendo evidencias para ello. El énfasis es sobre el proceso que va demostrando si el aprendizaje va teniendo lugar y no solamente sobre el resultado. Permite un rango de estilos de aprendizaje que pueden ser utilizados de acuerdo a la experiencia del estudiante (Challis M,1999).

El aprendizaje basado en portfollio reconoce el valor y significatividad de la experiencia y aprendizajes previos del alumno; la habilidad de los adultos para actuar y aprender en forma autónoma; la centralidad de la reflexión en el proceso de aprendizaje; la necesidad de poder realizar vínculos significativos entre experiencia, oportunidades de aprendizaje y requerimientos de rol. (Challis M, 1999).

El portfollio es también una herramienta para aumentar el autoaprendizaje del alumno, para favorecer la habilidad de estudiar en forma independiente y autodirigida, así como habituar a los alumnos a reflexionar sobre su propio desempeño (Challis 1999; Pitts 2007). Puede favorecer el desarrollo de profesionales autónomos, capaces de monitorear su propio trabajo. El contacto con la actividad diaria es un estímulo para generar una reflexión.

Tesis

Uno de los desafíos al intentar introducir a los estudiantes a estrategias de aprendizaje reflexivo, es generar suficiente estructura para que no se sientan perdidos sin llegar a producir un proceso mecánico.

El portfolio¹ permite seleccionar aspectos de la práctica diaria que generan duda, controversia, o desconocimiento, como disparadores de un proceso de aprendizaje personal y vinculado a la actividad actual del estudiante. El análisis de eventos significativos genera una base para la reflexión (Flanagan, 1954). Basado en la técnica del Incidente Crítico, se genera una base para el aprendizaje reflexivo en los estudiantes no familiarizados con este tipo de aprendizaje. El estudiante desarrolla su reflexión en cuatro pasos secuenciales: que pasó? Reflexión, Identificación de necesidades de aprendizajes y Plan de Aprendizaje.

Como construcción procedente de las artes plásticas, el portfolio pretende recoger las pruebas demostrativas de aquellas habilidades y técnicas que su autor ha ido desarrollando, en un área o periodo de tiempo determinados, con la finalidad de dar a conocer su obra.

Se trata de una herramienta basada en la observación y análisis reflexivo de la práctica real de los estudiantes o profesionales como fuente permanente de aprendizaje y de superación (Arnau Figueras y col, 2008).

Sirve como ejercicio de autodisciplina que implica la práctica de una reflexión permanente sobre los problemas que surgen del trabajo diario. Implica anotar y registrar de forma estructurada las situaciones que permiten aprender, y una vez anotadas, repensar que se puede aprender, de qué manera, y con qué mecanismos, a fin de resolver el problema de aprendizaje que haya surgido e incrementar de esta manera la pericia profesional.

Así, el portfolio como herramienta de aprendizaje es utilizado en un amplio rango de entrenamiento médico, debido a que favorece el aprendizaje autodirigido, estimula el aprendizaje acerca de cómo uno aprende (metacognición), y permite demostrar el progreso hacia ciertas metas definidas. No solamente ha sido demostrado en estudios randomizados que el portfolio aumenta el aprendizaje en alumnos de pregrado, sino que también está potenciado este instrumento debido a que respeta la individualidad y la diversidad. Posiciona al alumno desde un mayor protagonismo en la gestión de su aprendizaje. Además tiene la ventaja de generar material para una evaluación auténtica y personalizada así como el desarrollo de las herramientas para el aprendizaje continuo enfatizando tanto el proceso como el resultado del aprendizaje (Kalet y col, 2007). En los años recientes, el uso de portfolios como instrumentos de aprendizaje y evaluación en alumnos de pregrado se ha extendido mucho, particularmente debido a las tendencias hacia una educación médica basada en las competencias (Driessen et

¹ Portfolio: “colección de material realizada por un profesional, que registra y refleja, eventos claves así como procesos en la carrera del profesional”. (Hall, 1992).

al. 2003- 2007) y especialmente debido al incremento del énfasis en la práctica reflexiva (General Medical Council 2003 and 2006).

En la década del 70, explorando el proceso por el cual los adultos aprenden, los psicólogos describen aspectos del desarrollo cognitivo de los adultos que empieza a tenerse en cuenta. Riegel sugiere que el aprendizaje está influido por la habilidad del adulto de usar una lógica dialéctica, basada en el principio de contradicción, y la habilidad de identificar problemas así como hacerse preguntas. También propone que un hecho significativo del pensamiento del adulto es la habilidad para unir lo concreto y lo abstracto, logrando de esta manera explorar problemas complejos. La propuesta de Riegel puede ser vinculada a la teoría de Knowles (1970), donde presenta un modelo que muestra áreas distintivas en el aprendizaje del adulto. Estas áreas son: a medida que la persona madura, se logra mayor autodirección. La experiencia acumulada se transforma en fuente de aprendizaje. La perspectiva de manejo del tiempo se modifica, hacia un conocimiento de inmediata aplicación, por lo tanto el aprendizaje deja de ser centrado en una materia, para centrarse en problemas de la práctica.

Las implicancias de incorporar estas características en el aprendizaje del adulto son muy importantes, al considerar como los profesionales en entrenamiento podrían conectarse más efectivamente con su propio proceso de aprendizaje.

Knowles (1970) extiende algunas de estas implicancias en términos de apropiarse de modelos que faciliten el aprendizaje, incluyendo aspectos como: el clima de aprendizaje, el diagnóstico de necesidades de aprendizaje, el plan, llevar a cabo la experiencia de aprendizaje, y evaluar el aprendizaje. Es central el hecho de que los adultos cuentan con una experiencia importante. El trabajo de Knowles está en consonancia con las nociones de aprendizaje profundo y superficial originalmente desarrollado por Marton y Saljo (1984) y posteriormente por Gibbs (1992). El aprendizaje superficial se caracteriza por la memorización y regurgitación de los hechos frecuentemente bajo la forma de exámenes formales. El aprendizaje profundo involucra a los individuos hacia la comprensión de los principios subyacentes, ideas y conceptos y a interpretar en forma personal y significativa. Gibbs pone énfasis en que los dos estilos no son excluyentes. Lo que determina si un estudiante va a adoptar un estilo superficial o profundo es principalmente la experiencia educativa previa junto a la naturaleza o estructura de una tarea en particular. El modelo tradicional basado en clases representa un modelo que probablemente estimule un aprendizaje superficial.

Algunas estrategias educacionales entre las que se encuentra el portfolio, integran los aspectos de evaluación del aprendizaje y de desarrollo de competencias, dado que es una herramienta de construcción de conocimientos que incorpora la dinámica de reflexión y autoevaluación. Se convierte de esta manera en una metodología de enseñanza y de evaluación (Serrano Gallardo 2010). Al trabajar sobre hechos ocurridos en la práctica, permite conectar teoría y práctica, y además evaluar el “hace” de la pirámide de Miller.

Tesis

El trabajo recolectado en el portfolio provee al estudiante el material que permite revisar su propio aprendizaje y puede ser usado también para evaluación. (Grant, 2007). En todos los casos, el portfolio es de propiedad intelectual y práctica de la persona que lo desarrolla. Para potenciar y maximizar el potencial de aprendizaje en su desarrollo, el alumno debe tomar la responsabilidad de su construcción, mantenimiento y propósito personal.

Varios estudios encontraron que la construcción del portfolio permite a los estudiantes conectar la teoría con la práctica y aumentar su autoconocimiento sobre sus fortalezas y debilidades como futuros profesionales, así como reconocer su propio crecimiento. (Woodward, 1998).

En una revisión sistemática se pone de manifiesto que el uso de portfolio mejora el conocimiento y la comprensión e incrementa la autoconciencia, la participación y la reflexión. Si bien los portfolios favorecen la reflexión en los estudiantes, el tipo o calidad de reflexión no debe ser tomada como un hecho (Buckley, 2009).

Así también la investigación ha mostrado que el trabajo con portfolios no estimula automáticamente la reflexión (Drissen, 2005). Se encuentra aún un amplio debate sobre los pros y los contras en el uso de portfolios. Existe un amplio uso de esta herramienta y creciente investigación. Aun así, el uso en la práctica es muy heterogéneo, utilizándose como un registro tipo cuaderno de campo, o log book, para determinar el cumplimiento de tareas a realizar, o también para realizar una evaluación del alumno tanto formativa como sumativa.

Como se señala en párrafos anteriores, también tiene la ventaja de generar material para una evaluación auténtica y personalizada, así como desarrollar herramientas de aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollo profesional continuo, enfatizando tanto en el proceso como en el resultado del aprendizaje. (Kalet, L et al, 2007).

Aunque de diversas maneras, el uso de portfolios tiene amplia difusión en educación sanitaria, no solo como una fuente de información para una evaluación formativa, sino también como una herramienta para ayudar a los alumnos a reflexionar sobre sus experiencias (Rees, 2004).

El uso de una herramienta que pueda documentar este proceso reflexivo es importante para valorar el proceso de desarrollo que realiza el alumno, así como sus habilidades metacognitivas.

En el proceso de construcción de un portfolio, hay algo que excede a todas las consideraciones previas y al instrumento mismo. La construcción parte de un sujeto validado en su individualidad. Y su observación de la realidad se construye desde esa individualidad. La realidad no está dada, se construye en la interacción de los seres humanos. La manera en que cada uno aprehende la realidad construye una nueva realidad. Y esta se construye desde la base de la percepción individual.

Tesis

La percepción tiene que ver con “una valoración que el individuo hace a partir de la información sensorial que ha adquirido, al ver y escuchar los patrones significativos forjados en la infancia, desde los cultural y social (Padilla Vargas 2006).

La percepción, es de alguna manera, una decisión inconsciente acerca de cómo vemos el mundo que nos rodea. Debido a que es inconsciente no se tiene un control sobre las mismas a menos que se puedan hacer visibles los valores que las guían. Los valores determinan las percepciones, siendo uno consciente o no de esos valores, por lo tanto lo que se percibe u observa, tiende a dar soporte a esa percepción (De Bono, 2005).

Para Eduard De Bono, la percepción es la parte más importante del pensamiento. Es la forma en que se ve el mundo. Que cosas son las que se toman en cuenta. Como se estructura el mundo.

David Perkins ha demostrado que casi todos los errores del pensamiento son errores de percepción. La misma funciona aparentemente como un sistema de auto-organización de la información. Dicho sistema permite organizar la secuencia en la cual la información llega para construir patrones.

Se describe también que es raramente neutral. Normalmente hay un valor que dirige la percepción. Los valores la dirigen y pueden cambiarla. A la vez, ésta puede cambiar los valores.

Por lo tanto, la construcción del portfolio parte de la percepción que el alumno hace en su contacto con la realidad. Asimismo, indagar sobre su valoración del instrumento, también dará cuenta de la forma en que perciben el portfolio en su aprendizaje.

Habrán alumnos que puedan definir como una herramienta, otros como una imposición más, y un amplio rango de respuestas relacionadas con la particular forma de ver de cada uno.

La definición que ellos hagan de sus percepciones va a marcar la realidad de la herramienta. Concepto que excede el instrumento. ¿Cómo construyen su realidad de aprendizaje? ¿Cómo gente que cursa el mismo año hace procesos tan diversos, y arman realidades tan distintas?

JUSTIFICACION

En la intención de introducir herramientas nuevas y complejas como es el portfolio, se instala un desafío muy grande. Si bien es un instrumento que permite un aprendizaje profundo, reflexivo, metacognitivo, el alumno toma contacto en el séptimo año con este nuevo instrumento, luego de haber atravesado prácticas educativas con un fuerte componente memorístico, sin la posibilidad de reflexionar.

Esta herramienta pedagógica con características tan valiosas, inserta en esta etapa queda inevitablemente enlazada a la manera de entender la relación con el conocimiento universitaria anterior, o genera una disrupción en el proceso de aprendizaje.

Cuando los estudiantes son incorporados al uso del portfolio, la mayoría encuentran dificultades y describen como poco familiar esta herramienta. Se benefician los que reciben instrucción en la teoría y método del aprendizaje basado en portfolio (Henderson 2003).

Introducir una propuesta de aprender distinto, lleva mucho tiempo de adaptación, además de presentarse ante el desafío de “como aprendo a aprender de un modo nuevo”, cuando el largo trayecto anterior se mantuvo en la línea del aprendizaje memorístico.

Como docente se observa en el uso de esta herramienta la dificultad de crear un cambio en el sistema de aprendizaje del alumno, y las barreras que esto implica, en personas que viene de rendir materias basado en la repetición de hechos y datos, que además mantienen una inercia hacia los procesos cognitivos que impliquen reflexión, hacer análisis, interrelacionar, conectar, diagramar y resumir.

Lograr introducir una nueva herramienta de aprendizaje, si bien forma parte de las actividades obligatorias de la etapa, implica un desafío y un acompañamiento en el cual se hace notoria la dificultad para adquirir un pensamiento reflexivo.

La tendencia es a incorporar esta herramienta en la misma modalidad o lógica de las herramientas anteriores. El objetivo es aprobar la materia y recibirse.

Tesis

El portfolio introduce interrogantes que llevan a una reflexión y lectura crítica de la práctica. Implementarlo implica pasar a un campo desconocido, el de la reflexión y la metacognición².

La indagación sobre los aspectos de la práctica que resultan desconocidos al alumno, desde donde se intenta generar búsquedas y nuevos conocimientos, se vivencia al principio como una muestra de debilidad o ignorancia, y se producen sentimientos de vergüenza y temor, ya que en el cursado previo, “no saber” se relaciona con desaprobación. Una larga etapa donde no estaba permitido explicitar lo que “no sabe”.

La importancia de investigar acerca de este tópico, se relaciona también con las escasas experiencias en el uso de portfolio en la Universidad de Tucumán y la escasa publicación de estudios que evalúen la percepción de los alumnos acerca del aprendizaje reflexivo.

Se valora la necesidad de contar con datos acerca de la herramienta por parte de los alumnos, sujetos destinatarios y participantes activos de las nuevas herramientas de enseñanza aprendizaje, así como la importancia en la práctica de esta herramienta, ya que se la utiliza como instrumento de aprendizaje hace varios años en la práctica final obligatoria de alumnos de pregrado de medicina, sin conocer en qué forma ayuda a la reflexión sobre la práctica o al aprendizaje del alumno en el periodo de prácticas

Se propone realizar una investigación que permita poner en discusión la herramienta a partir de la mirada de los propios alumnos. De esa manera poder complejizarla, analizar sus potencialidades, sus aspectos positivos y negativos, para optimizar y mejorar la puesta en práctica.

Esta información permitiría implementar mejoras en la utilización del portfolio, teniendo en cuenta la valoración de los usuarios, su percepción subjetiva y sus aportes como participantes del uso de este instrumento.

² Metacognición: utilización de herramientas que ayudan al sujeto a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje, haciéndolo capaz de regular dicho aprendizaje.

Definición de la pregunta de investigación:

Cuál es la percepción de los alumnos de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán en la práctica final sobre el portfolio como herramienta de aprendizaje

Objetivos:

Conocer y analizar la valoración y las opiniones que tienen los alumnos de séptimo curso de medicina sobre el proceso de construcción del portfolio como herramienta de aprendizaje

Describir las ventajas que observa el alumno en el uso del portfolio como herramienta de aprendizaje

Caracterizar los aspectos a mejorar en el uso de esta herramienta desde la perspectiva del alumno

MATERIALES Y METODOS

Se realizó un estudio cualitativo en la provincia de Salta, en el período correspondiente a Octubre de 2013-Abril 2014. La población bajo estudio estuvo constituida por alumnos que habían finalizado la pasantía periurbana.

La indagación cualitativa explora las experiencias de la gente en su contexto. Se trata de hacer sentido de la vida cotidiana tal cual se despliega, sin interrumpirla.

Se trató de prescindir de una hipótesis explícita que se intente comprobar o rechazar y se privilegió la construcción de conocimiento a partir de los datos. La teoría que sustentó la indagación fue la Teoría Fundamentada, según la cual la teoría es inducida desde los datos. Es un método diseñado para desarrollar teorías que están fundadas en los datos (Glaser y Strauss 1998).

Tesis

Para el análisis de la información indagada, se tuvo como línea de base la Teoría Fundamentada, que conjuga una original síntesis de dos tradiciones intelectuales y académicas diferentes de la sociología norteamericana, y que puede definirse como una “metodología general para desarrollar teoría enraizada (grounded) en información sistemáticamente recogida y analizada (Strauss y Corbin, 1994). La posibilidad de desarrollar una teoría partiendo de los datos es el eje de la metodología de la teoría fundamentada en los datos. Es el procedimiento el que genera el entendimiento de un fenómeno educativo, psicológico o comunicativo o cualquier otro. Su planteamiento básico es que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación más que de los estudios previos, desde construcciones sociales de consenso. Dick señala (2005) que en la Teoría Fundamentada hay dos consideraciones a tener en cuenta respecto a la literatura. Primero, a diferencia de lo que sucede en otro tipo de estudios, no se conoce cuál es la literatura relevante hasta tanto no se ha avanzado en la investigación. Segundo, la literatura específica no tiene un lugar destacado, se le da el mismo estatus que a otra fuente de datos. La literatura como emergente: en un estudio emergente, como lo son los de teoría fundamentada, la recolección de datos comienza cuando se tiene una situación de investigación. El fenómeno central decanta a partir de la identificación de una categoría central y sus relaciones. Es también a partir de este punto que se puede identificar la literatura relevante. Dentro de esta lógica, es muy difícil elaborar a priori un estado de arte. La literatura como información: esta identificación progresiva de la literatura relevante permite también que a la misma se la compare con la teoría emergente que va surgiendo del proceso de investigación, del mismo modo que se comparan nuevos datos con la teoría emergente. En este sentido, la lectura de esta literatura es un procedimiento más que se integra a los procedimientos de recolección de datos, codificación, redacción de memos. (Vasillachis 2006)

Incorpora elementos del marco conceptual del interaccionismo simbólico. No mide, busca contexto social. El cómo, permite entender desde otro lugar, desde otros dispositivos.

Si bien la Teoría Fundamentada utiliza prioritariamente la entrevista como instrumento de recolección de datos, eso no es excluyente de otras técnicas. En efecto pueden utilizarse en forma alternativa o conjunta la observación, la conversación informal, grupos focales, el análisis de documentos y literatura. (Vasilachis, 2006)

La forma propuesta por la Teoría Fundamentada para ir articulando los componentes de una teoría dentro del método de la comparación constante, es proceder, en un primer paso, a maximizar las similitudes y minimizar las diferencias para, en un paso posterior, realizar el proceso inverso, enfatizar las diferencias entre los casos analizados. El proceso de comparación a través de similitudes y diferencias entre los casos permite delimitar la teoría, a través de dos operaciones de análisis características: el criterio de parsimonia (o economía científica), es decir, hacer máxima la explicación y comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones, y el criterio de alcance (scope) que busca ampliar el campo de aplicación de la teoría sin desligarse de su base empírica.

Tesis

Se inició con el etiquetamiento (labeling) de los diferentes hechos y relatos recabados de las diferentes técnicas, luego se procedió a la clasificación de los conceptos, a partir de la comparación de los conceptos y su integración en un orden más elevado llamado categoría.

Se utilizó el método de la comparación constante, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten la misma idea. Se intentó confrontar, tratar de buscar si con las diferentes estrategias se obtenían resultados similares, triangulando información, balanceando los datos. Para codificar se trabajó desde la lectura y relectura de los datos para descubrir relaciones tratando de codificar y comenzar a interpretar. De esta manera se utilizó un tipo inicial de codificación que se denomina codificación abierta.

Para la recolección de la información se utilizaron al menos dos métodos de indagación a los participantes (grupos focales y entrevistas en profundidad) como fuentes primarias de información, así como la consulta a notas de campo y material documental de los portfolios de alumnos, como fuentes secundarias, que permitan luego la triangulación de la información.

“El registro es una valiosa ayuda no solo para preservar la información, sino también para visualizar el proceso por el cual el investigador va abriendo su mirada, aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo” (Guber,1991 citado en Fuentes, 2004)

Se realizaron grupos focales, con un observador externo. Asimismo, entrevistas en profundidad con un método guía.

Los criterios de inclusión de los participantes, fueron que hayan finalizado y aprobado la pasantía periurbana, e interés de participar en la investigación. El criterio de exclusión fue la no participación de estudiantes que no dieran su consentimiento informado.

El análisis de los datos, se realizó a partir de la construcción de diferentes categorías en base a los puntos de insistencia que surgieron del material recabado por las diferentes técnicas de recolección. De esta manera, el proceso de categorización consistió en identificar grandes temas y agrupar las respuestas en categorías más amplias, de modo de poder relacionar patrones comunes de sentido a partir del material.

En este camino de recolección de datos, se arribó a un momento de saturación que impulso a no seguir ampliando la muestra.³

Para determinar el número de los mismos, se tomó el **criterio de redundancia o saturación**, a todos los datos que se iban recolectando en forma alterna, entendiendo por ello que se

³ “Lo adecuado del muestreo, evidenciado por la saturación y la replicación, significa que suficientes datos han sido obtenidos para dar cuenta de todos los aspectos del fenómeno”. (Mayan, 2001)

Tesis

alcanzó el punto donde se saturaron las posibilidades de la entrevista. Se consideró saturación de muestra cuando no se encontraron datos novedosos a los ya procesados, no se encontraron argumentos diferentes y ningún dato nuevo, novedoso o relevante emergió. Se entendió que los conceptos se han configurado desde los sentidos de los actores, y finalmente lo relevante, lo distinto, lo recurrente, etc. se ha enlazado configurando nuevos sentidos.

Procedimientos

Las entrevistas y grupos focales se llevaron a cabo al finalizar cada rotatorio, con registro sonoro que posteriormente fue transcrito para su análisis. Se realizaron 3 grupos focales y 2 entrevistas en profundidad, a diferentes alumnos. Las entrevistas en profundidad se realizaron a dos alumnas egresadas de la carrera. El total de alumnos entrevistados fue de 16.

Además se utilizó como complemento la toma de notas de campo durante las entrevistas a fin de registrar aspectos observados que no quedasen registrados en la grabación de voz y la lectura y análisis documental de portfolios de alumnos de la pasantía.

Procesamiento y Análisis de Datos:

Se procedió a la recolección, lectura crítica, análisis, elaboración de categorías e interpretación de los datos obtenidos.

Consideraciones éticas:

En lo que respecta a las consideraciones éticas, ya que se trata de un estudio de riesgo mínimo, se solicitó autorización de modo verbal a cada uno de los encuestados para la entrevista, exponiendo claramente los objetivos y propósitos del estudio, asegurando la absoluta confidencialidad y el anonimato de la información obtenida. Los datos serán resguardados para los fines únicos de este trabajo. De esta manera se logra un consentimiento informado que permite la realización de una entrevista en profundidad, respetando al mismo tiempo la esfera privada de la persona entrevistada.

SISTEMATIZACIÓN DE RESULTADOS

Analizar es un proceso que genera diferentes niveles de significado y quiebres en lo que aparece como información, dando lugar a la novedad. Se parte de entender la experiencia desde el punto de vista de quienes la experimentan, comprender sus construcciones subjetivas, en un modelado mutuo, una construcción permanente. Se escuchan todas las voces, se construye con el otro, se da paso a la intersubjetividad.

Luego de obtener la información, se llevó adelante un proceso que permitió organizar y analizar la información recolectada. El primer paso consistió en efectuar un análisis descriptivo de las entrevistas realizadas, de los registros de campo y de los portfolios recabados como documentos. Este análisis se basó en la observación y selección de aquellas dimensiones que surgían como más relevantes y significativas, en un proceso de comparación constante. A partir de esto se conformaron grupos temáticos construido mediante un proceso de búsqueda de convergencias y divergencias entre los datos recabados. Las convergencias aluden a la articulación de los elementos en común, las similitudes o recurrencias, y las divergencias refieren a la detección de aquellos ejes de sentidos que no poseen coincidencia con ningún otro elemento analizado (Fernandez, 2011, citado en Ulivarri, 2013).

Luego se definieron las categorías de análisis que permitieron organizar la información y realizar una articulación al interior de las mismas. Durante la etapa final de este proceso surgieron algunos interrogantes y nuevos ejes de sentido que llevan a seguir tensionando la mirada. Así, cuanto más líneas de interpretación son pensadas, más cerca se está de la complejidad, sin pretender llegar a conclusiones acabadas, rígidas, pensando que no hay “una verdad” en este campo, sino múltiples verdades. El análisis está impregnado por las propias concepciones del investigador y sus ejes de sentido. El desafío consiste en explicitar las nociones e ideas para poder identificar cuáles son las percepciones de los actores.

Con la interpretación se va sintetizando, generando sentidos que permiten acceder a las realidades que operan en los sujetos y en su forma particular de describir la realidad.

Tesis

Los sentidos construidos a través del análisis serán siempre inacabados porque parten desde la óptica de quien los analiza. (Ulivarri, 2013). La investigación resulta de los valores del investigador y no es independiente de ellos. El conocimiento resulta de tal interacción social y de la influencia de la cultura.

“nuestro posicionamiento (..) resultará del entrecruzamiento de una historia personal y social, que incluye valores, sentimientos, y una particular percepción de la realidad”. (Rodríguez, 2001)

Se parte de que no hay una realidad objetiva, es edificada socialmente, múltiples construcciones mentales, las percepciones de la realidad son modificadas a través del proceso de estudio. El conocimiento es construido socialmente por las personas que participan. No se construye un concepto en forma abstracta, sino desde una construcción social.

CATEGORIAS

TRAYECTO TRANSITADO

En las diferentes entrevistas, surge reiteradamente la descripción de una dificultad al inicio de la construcción del portfolio en la mayoría de los alumnos entrevistados, dificultad en relación al uso por primera vez de esta herramienta, y dificultad referida a la mirada de indagación que postula la herramienta, así como la búsqueda de información para elaborar una respuesta.

“..como que al principio costaba mucho, costaba la pregunta, costaba conectar en donde buscar la bibliografía, cuando lograba encontrar la bibliografía tenía otro desafío que era evaluar lo que encontraba y así como fui progresando en el desarrollo del portfolio y me quedo al final de la rotación con una herramienta que considero va a ser útil para el resto de mi carrera”

“.. Al principio me costó mucho aprender a construir, pero como me interesaba mucho aprender a buscar información, trate de ir mejorando y leer cada vez más, pero es complicado....”

Lo manifestado por los entrevistados permite pensar que la introducción de la herramienta de aprendizaje los desafía en niveles organizativos y los coloca en la dificultad de evaluar críticamente el conocimiento que poseen (cuanto se y cuanto no se), algo que previamente no habían realizado. Por otro lado, al objetivar en este proceso “cuanto no sé”, los posiciona en el punto de “no saber”, y en contacto con la incertidumbre, lo que despierta diferentes niveles de complejidad en el transitar el nuevo proceso de aprendizaje.

“..al principio costaba, hasta que después ya se hizo parte de uno, ya no era que escribía para el portfolio, era como parte de uno, iba saliendo un poco más natural tener esa inquietud....”

“.. tenía dificultad al principio, trataba de ir haciendo, iba registrando, ponía lo relevante, me sorprendió tal cosa. Yo había leído el instructivo....”

Tesis

“..cuando se empieza con el portfolio, hay un instructivo para leer en la página. No sabía cómo empezar, busque otros instructivos, nunca hice un portfolio, y no entendía que tenía que hacer. Empecé con los objetivos y por los días. Primero escribí de una forma y luego lo cambie. Definir como se debe hacer, no está muy claro. No sé si hay una definición exacta. Lo que yo entendí, es lo que hice, y no sé si es lo correcto...”

“..cuesta al principio, algo nuevo, desafío nuevo, que al final tiene sus frutos. Si sirve. Lo vemos en el rural, ya estamos escribiendo desde el primer día....”

“..primero me costó llegar a entender que es hacer un portfolio. Cuando lo entendí, cuál era el fin, empecé a encontrarle la vuelta y que me servía a mí para aprender más las cosas que yo iba escribiendo....”

“..al principio, yo pensaba que iba a ser como muy difícil de hacer, aparte me habían dicho como que no te servía para nada, eso fue el comentario que todos me dijeron. Pero en realidad cuando fueron pasando las semanas, ya al último, yo pude decir si me está sirviendo esto, y era porque yo sabía objetivamente responder la pregunta y llevarlo a la práctica....”

En los diferentes discursos, se observa que hubo dificultades al inicio de uso de la herramienta, y diferentes maneras de afrontarlo en el transcurso de la rotación. Todos hablan de la primera etapa conectándola con dos aspectos: el desconocimiento del instrumento, y los relatos de sus compañeros, como antecedentes de datos previos. Aunque pareciera confuso al comienzo, todos van encontrando maneras de resolverlo, aun sin referencia al instructivo formal.

REGISTRO

Algunos alumnos entrevistados sostienen que el registro del portfolio es una tarea tediosa.

“tedioso registro digital..⁴” *“cuesta hacerse el habito..”*

En otros casos se encontró una significación positiva al tener que documentar en el portfolio.

Las posibilidades que permite el registro se valoran como positivas en la síntesis de conocimientos previos con los nuevos conceptos. Poder plasmar los aprendizajes se describe como una forma de afianzar lo aprendido.

“el tema no queda en el aire...”

⁴ Registro digital refiere a la exigencia del uso de formato digital Word para ser enviado a los profesores.

Tesis

“tener una mirada crítica sobre uno mismo, uno siempre reflexiona, pero plasmarlo, el hecho de plasmarlo queda más afianzado, una buena herramienta para que las reflexiones no queden en el aire, en el olvido...”

“yo fui registrando lo que me fue pasando día por día, y después hice un registro entre lo que paso.....

“escribir me ayudaba a hacer una síntesis con lo que ya sabía..”

Los límites de lo registrado se vinculan con el tiempo que implica, con la dificultad de poder plasmar experiencias que exceden a la posibilidad de registro, con el poco ejercicio en plasmar el hacer, el pensar, el sentir. Poder plasmar la experiencia es un ejercicio difícil, y siempre inacabado, ya que lo que ocurre en la vivencia del alumno, excede siempre la posibilidad de relatarlo en el portfolio, en cuanto a sentires, percepciones, emociones, dudas, etc.

“uno vive muchas cosas por día, pero no lo puede registrar...”

“redactar y dar un contexto..”

Aprender a usar un instrumento que implica construcción y redacción, síntesis y narrativa, tiene un tiempo que puede variar entre los alumnos, y se plasma de manera muy diferente según la propia mirada del alumno. En algunos casos la síntesis los conecta con conocimientos previos, en una organización constructiva. En otros casos, el plasmar se vivencia como “forma de afianzar” los conocimientos y como consolidar reflexiones que de otra manera quedarían en el olvido.

TIEMPO

Para la mayoría de los entrevistados, existe una dificultad en el manejo del tiempo. La construcción del portfolio requiere un tiempo protegido y esto surge como una dificultad con mucha frecuencia.

“con el registro se ve limitado..”

Una de las entrevistadas consideró apropiado el manejo del tiempo. Creo que refiere estar viviendo un tiempo diferente al cursado que propone esta etapa.

“no tenemos tantas horas de cursado, para decir que trasnocho para hacer el portfolio...”

La rotación los enfrenta a una nueva organización, nuevas exigencias, en relación a las rotaciones anteriores, ya que se dispone de un tiempo diario para la construcción del portfolio, diferente a etapas anteriores donde debían realizar guardias semanales, y asistir en un horario más extenso a los hospitales. Por lo tanto la vivencia de falta de tiempo reflejada por algunos, de que la construcción lleva mucho tiempo, puede estar relacionada en realidad a la

complejidad de la herramienta, y no al tiempo real que insume esta tarea. Sin embargo, no aparece la idea de necesitar aprender una metodología nueva que implica registro.

DAR LUGAR A LA REFLEXION

La introducción del portfolio como herramienta de autoaprendizaje, involucra algunos aspectos reflexivos en diversas escalas, que el alumno va construyendo en contacto con la práctica diaria. La posibilidad de repensar sus prácticas, es intuita como un proceso de reflexión por los propios alumnos.

“creo que todos los días hay algo para reflexionar”

“..todo el tiempo, surge una reflexión de todo..”

“las reflexiones son tuyas..” “..son para ayuda tuya...”

“tener una mirada crítica sobre uno mismo, uno siempre reflexiona..”

“el elemento más importante sin duda fue la reflexión de porque hacer o no hacer tal cosa...”

La reflexión es clave en el aprendizaje en la práctica, en tanto en cuanto es lo que une el “aprender con el hacer”.. (Pee B ME 2000)

Hay un énfasis creciente en el uso de la reflexión tanto en educación de pregrado, postgrado como en la educación continua. Pero la naturaleza y las intenciones de la misma aparecen en una nebulosa.⁵

La reflexión en el aprendizaje, puede entenderse como un proceso deliberativo que involucra, revisa y focaliza en la interpretación y comprensión de las experiencias. El pensamiento reflexivo es provocado por un evento en la vida que genera un estado de duda, perplejidad, incertidumbre, que lleva a buscar posibles explicaciones o soluciones. (Dewey, 1910).

John Dewey fue uno de los primeros en describir la reflexión en relación al aprendizaje en su libro “How we think”. Postula que la reflexión difiere de otras formas de pensamiento porque parte de una sensación de dificultad (unease) en el estudiante, cuando se da cuenta de que su conocimiento es incompleto o inadecuado (inaccurate). La reflexión puede facilitar que el estudiante lleve su aprendizaje a un nivel más profundo (Grant, 2007---9)

Dewey describe que existen subprocesos que están involucrados en el proceso de reflexión:

- a) Un estado de perplejidad, duda

⁵ Registro textual Dr Garcia Dieguez, 18/03/2013.

Tesis

- b) Un acto de búsqueda o investigación dirigida a iluminar los hechos, que sirva para corroborar o anular la creencia surgida

En los portfolios analizados y en las entrevistas surge frecuentemente la palabra reflexión, con diferentes matices que la originan.

Puede interpretarse la reflexión, como el uso de un proceso metacognitivo, (Iglesias Quevedo, 2003), que ocurre antes, durante y después de situaciones, con el propósito de desarrollar una mejor comprensión tanto de uno mismo como de la situación particular, de modo que en el futuro, en similares situaciones, la persona cuente con la información surgida en la experiencia previa.

“sirve mucho para tener una mirada crítica sobre uno mismo, para ver como uno se está moviendo, te enfrenta a vos mismo, y ver cómo vas solucionando las cosas o no.... Replanteando cosas, esto para mí fue una super herramienta como autoevaluación....”

“.. yo armaba como una síntesis, de lo que había leído sumando a lo que ya sabía, entonces pensaba, bueno ya me cierra todo, la idea mucho mejor...”

“..como resumen me parece una herramienta muy útil y para mí, de autorreflexión..”

“.. el portfolio elaborado quedaría como un registro de la reflexión que hice sobre un tema determinado al cual puedo volver en otro momento, hice una reflexión, la deje ahí archivada, más adelante puedo volver a la misma, modificarla..”

Una alumna, al realizar una entrevista a una paciente con diabetes mellitus, y tras haberle dado indicaciones para cambios de hábitos que vida que la paciente no realizó, describe lo siguiente:

“..llegué a sentir su escasa atención, y me cuestioné si realmente emplee un vocabulario o modo expresivo que pudiera comprender la paciente, que pudiera crear la fluidez del propósito de la comunicación..... me propuse adquirir habilidades que permitan optimizar la comunicación para realizar consejería a un diabético...”

La comprensión de la situación, y el propósito de adquirir las habilidades identificadas como necesarias, así como la búsqueda y respuesta a estos puntos identificados, permiten inferir un proceso de aprendizaje que permita en el futuro, en situaciones similares, rescatar la información y aplicarla. En la medida que el alumno adquiere y desarrolla las habilidades metacognitivas, el proceso de aprendizaje es más satisfactorio. Tomar conciencia del proceso de aprendizaje de forma reflexiva le ayuda a controlar el propio aprendizaje. El conocimiento del propio conocimiento es lo que Brown (1978) definió como Metacognición. Desde la propuesta de Brown, el alumno para poder controlar y regular sus aprendizajes, debe dominar cuatro momentos: saber cuándo uno sabe, saber lo que uno sabe, saber lo que necesita saber, conocer la utilidad de las estrategias de intervención. Conocimiento del propio conocimiento implica ser capaces de conocer el funcionamiento de la propia forma de aprender, comprender y saber, e igualmente conocer los procesos del pensamiento. Regulación, control y

organización de las estrategias. El conocimiento está regulado por el propio conocimiento. (Allueva Torres, 2002).

MIRADA CRITICA PERSONAL

El portfolio habilita una oportunidad para poner miradas más profundas en el proceso de aprendizaje, permitiendo la documentación de miradas críticas y autocriticas en el devenir de las actividades que interpelan a los alumnos. Esta posibilidad de complejizar la mirada sobre los hechos puede favorecer la utilización de habilidades metacognitivas. Así como ampliar significados previos, y seguir construyendo nuevos aprendizajes con mayores herramientas.

“sirve mucho para tener una mirada crítica sobre uno mismo, para ver como uno se está moviendo, te enfrenta a vos mismo, y ver cómo vas solucionando las cosas o no.... Replanteando cosas, esto para mí fue una super herramienta como autoevaluación....”

“cosas que cultive en este periodo: la paciencia, la tolerancia, la empatía, el respeto, los principios bioéticos. Y reforcé la decisión de haber elegido esta como forma de vida y el anhelo de ser un buen médico...”

“lo más importante es que hizo que nazca en mí el bichito de la duda, que logre generar preguntas de todo que me rodea...”

LA REALIDAD, LO COTIDIANO, PROVOCA EL APRENDIZAJE

Se encuentra frecuentemente la referencia al proceso por el cual, la práctica cotidiana genera el espacio para la interrogación personal y la búsqueda de información. Se puede encontrar un punto de conexión con algunos aspectos del aprendizaje de adulto propuesto como andragogía por Knowles. En este modelo se describen cuatro premisas básicas que diferencian a los alumnos adultos de los infantiles: autoconcepto, experiencias de vida, facilidad para aprender y orientación para la solución de problemas. De acuerdo a este modelo, los alumnos adultos son independientes y responsables de tomar las propias decisiones. Cada persona posee un conjunto especial de necesidades y está motivada para participar en actividades de aprendizaje para satisfacer estas necesidades. Las experiencias de la vida de cada alumno son valoradas y utilizadas como recurso de aprendizaje. Esta diversidad en las experiencias pasadas entre los alumnos adultos también significa que cada persona posee una capacidad o “facilidad” diferente para aprender, por lo tanto, la identificación de las oportunidades de aprendizaje resulta un factor crítico en la designación de una experiencia satisfactoria de aprendizaje. La aceptación de la diversidad de los estudiantes requiere que los métodos incluyan un aprendizaje individualizado dirigido a las necesidades de cada alumno. En este sentido, el

Tesis

portfolio permite apropiarse la experiencia diaria como fuente de indagación y de búsqueda de información, respetando la diversidad de cada alumno.

“la realización del portfolio me ayudo a buscar información, a resolver mis dudas o inquietudes, por voluntad o por deseo de darle a un paciente una respuesta, a darle una real importancia al abordaje del paciente, no solamente desde el punto de vista médico sino también social”

Se reconoce que el alumno adulto está motivado para aprender por la aplicación inmediata del conocimiento y de las aptitudes adquiridas. La comprensión cognitiva, las habilidades manuales y la toma de conciencia social son partes integrales de este proceso de aprendizaje.

Es en las verdaderas prácticas donde se permite desprender aprendizajes desde diversas formas de construir el mismo. La cotidianidad facilita la generación de preguntas, interrogantes, produciendo saberes alternativos al aprendizaje memorístico utilizado en forma preferente en el cursado previo.

“tu paciente disparó tu pregunta...”

“ el camino de la construcción de la pregunta es complejo..”

“cada persona, cada escenario, cada detalle habla..”

Uno de los objetivos de la educación médica es proporcionar a los estudiantes la oportunidad de aprender habilidades clínicas y competencias profesionales. Así como es importante que sean entrenados en habilidades para la ejecución de procedimientos, es crucial desarrollar habilidad de reflexión sobre la propia práctica y la motivación de profundizar sus competencias profesionales a lo largo de la vida profesional (Morris y Blaney, 2010)

La enseñanza en los ambientes clínicos es una estrategia fundamental en la enseñanza de las profesiones de la salud. Considerada como educación no formal en contraste con la educación formal de las aulas, la enseñanza en los ambientes clínicos tiene su propia estructura y métodos de enseñanza. El modelo de rol, la supervisión, el andamiaje, el estímulo de la verbalización de los agujeros de conocimiento y la promoción de la reflexión son métodos de enseñanza que se utilizan en la EC de acuerdo a las características del estudiante y su contexto. Diferentes instancias, situaciones o condiciones pueden ser considerados momentos de la enseñanza clínica. En esta etapa, la EC o enseñanza en ambiente clínico se refiere a la enseñanza y el aprendizaje enfocados a los pacientes y sus problemas, tratándose de un medio ambulatorio y a la propia comunidad. Esta aplicación de la EC está emparentada con el concepto de aprendizaje en el trabajo, habitualmente referido a aquel aprendizaje que se produce en el grado de cualquier profesión y que ocurre en ambientes de práctica de la profesión, en los ambientes intra como extra hospitalarios y la propia comunidad. (Durante E, 2012).

“veo la utilidad de este tema porque ahora conozco un poco más sobre ambas situaciones y podre orientar de mejor manera a la paciente con sus dudas...”

Tesis

El aprendizaje basado en la experiencia puede entenderse como un proceso cíclico de experiencia personal concreta, reflexión, abstracción, generalización y testeo de implicancias. La reflexión traslada la experiencia de la práctica clínica hacia el aprendizaje, y es una tarea crucial intelectual en la adquisición de la competencia profesional (Freyer, 2006).

En este sentido, la experiencia provee la principal motivación para el aprendizaje y se genera un nuevo conocimiento desde la reflexión. El modelo de aprendizaje desde la experiencia, incluye la experiencia concreta (aprehensión), y la conceptualización abstracta (comprensión), como medios de la experiencia percibida, y por otro lado, la reflexión crítica y la experimentación activa como medios de transformar la experiencia. (Ker, 2010)

En la percepción de que “cada persona, cada escenario, cada detalle habla”, se puede entender como un abanico de posibilidades de aprendizajes y experiencias, que pueden ser capitalizadas en el alumno interesado en forma significativa por este “disparador” que es la realidad. Desarrollar la motivación es tarea difícil. Y si bien la variabilidad es infinita, y la herramienta es flexible en este aspecto, el solo hecho de descubrir detalles de lo cotidiano como disparadores, es un puntapié inicial para generar un estilo de aprendizaje diferente, al menos en el contexto en que se forman los alumnos.

LO QUE NO SABIA

En las distintas entrevistas y grupos focales surge la descripción de haber identificado necesidades de aprendizaje o falta de conocimientos acerca de alguna situación particular, generada en la cotidianeidad. A partir de estas situaciones disparadoras, el alumno busca responderse desde la lectura o búsqueda personal, realizando procesos de construcción y de deconstrucción de conceptos y saberes previos, cuestionando los mismos al confrontar con nuevos descubrimientos en el conocimiento.

“hice un registro entre lo que paso, lo que no sabía, lo que busque, y lo que reflexione sobre eso...”

“siento que no estoy preparada para este tipo de situaciones..”

Un elemento clave de la herramienta es facilitar la conexión con lo que no sabe el alumno, y poner a los mismos en el punto de “no saber”, los conecta con la incertidumbre, propia de la práctica clínica, que se vivencia como sentimiento de frustración, ya que desde el modelo médico hegemónico dominante en su etapa previa, la idea de tener conocimientos acabados es lo habitual, y el contacto con el desconocimiento y la incertidumbre se vislumbra como desafiante, disruptivo. Parecería que la exposición a ambientes y escenarios clínicos y de atención primaria que están por fuera de la zona de confort de los estudiantes, los coloca en un lugar de incertidumbre, estimulando los interrogantes y la búsqueda de información.

“...surgían dudas por temas que tocaban en la práctica, porque la sensación es de no saber nada, estoy en la práctica y me cuesta. Te surgen dudas de temas que ya los viste, y tenés que buscar la

Tesis

respuesta. Me pasaba que eran preguntas teóricas, no me acordaba bien el tratamiento, o como empezaba el manejo de tal cosa...siempre tenés dudas...”

“creo que fue una herramienta para darme cuenta que hay muchas cosas que yo daba por sabidas o que daba por que mi criterio era el correcto y me termine dando cuenta, después de la búsqueda bibliográfica, que realmente o estaba equivocado, o había cosas nuevas en los distintos temas que investigué.....”

El contacto con el “no saber”, es un paso esencial entre la incompetencia inconsciente (no sé qué no se) y la incompetencia consciente (sé que no se), en el ciclo del aprendizaje (Seymour y O’Connor, 1993). Colocar al alumno en este escenario de diagnóstico personal, podría estimular su crecimiento como profesional.

“poder pararse uno frente a la situación, anotar lo que sabe, lo que no sabe de un determinado tema, me di cuenta de los cráteres y los baches que tenía..... no sabía que era tan grande el escotoma que tenía aquí....”

“para mi estuvo muy bueno, y ver muchas cosas que yo descubrí que no sabía, y eran baches importantes del conocimiento, como puede ser que haya llegado hasta aquí, sin saber esto.....”

La aproximación flexneriana del curriculum (paradigma asociacionista) en las etapas previas del cursado de los alumnos, desde una prescripción demasiado rígida de los caminos para la adquisición de los contenidos, la compartimentalización del curriculum y de los procesos para alcanzarlo pone en riesgo la posibilidad de creación y la construcción además de tener la fantasía de que a mayor control sobre el proceso, mayor es la promesa de éxito en la educación.

La enseñanza por disciplinas llevará a asociarse o integrarse según la necesidad de aplicación de conocimiento que tenga el alumno frente a los diferentes casos de la realidad. Aunque sea integración no surge en forma espontánea.

Otro aspecto importante es comparar esta enseñanza flexneriana con el avance de otras ciencias en el abordaje de la complejidad. El paciente en su integralidad, es una complejidad, y demanda una mirada integral, para lo cual el alumno no está preparado en esta etapa en base al trayecto previo.

Estas condiciones previas hacen difícil la tarea de la construcción del conocimiento para el alumno, y por otro lado, lo colocan en un punto de descubrir esta No-integración ante el desafío del paciente como un todo, ante lo integral del paciente, con su complejidad y con las exigencias clínicas, humanísticas, sociales, etc que deviene en la práctica diaria. A su vez, el sentir de “no saber nada”, también se relaciona con el intento de recuperar en forma memorística los aprendizajes previos, que surgieron en forma descontextuada, con la sensación de frustración y el descubrimiento de no recordar lo que había en el libro, o que había libros que se desconocían, o que no alcanzaba lo que estudiaron en los libros....

APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

La tarea del docente para comprometer al alumno en el proceso de “como aprender”, es una función importante. Esta función es la que permite al alumno desarrollar las aptitudes y actitudes fundamentales para el aprendizaje autodirigido (Knox, 1973). Las aptitudes que caracterizan al alumno de por vida incluyen la capacidad de: evaluar las necesidades de aprendizaje, establecer las metas y los objetivos de aprendizaje, seleccionar las actividades pertinentes del aprendizaje para alcanzar las metas y los objetivos, identificar los recursos e instalaciones para llevar a cabo las actividades de aprendizaje, utilizar las técnicas de autodisciplina y de manejo del tiempo para completar la actividad de aprendizaje, seleccionar y conducir los métodos adecuados de evaluación para medir el aprendizaje (Medio, 1995)

“Lo que si me costaba era como armar, y no cortar y pegar las respuestas, pero yo me daba cuenta que tenía que armar, hacer un cuadro sinóptico que me ayude a recordar. La parte de pensar la conclusión me costaba...”

“aprendí que VER no es lo mismo que HACER, y que por más básico que puede parecer el procedimiento, siempre es bueno actualizarse y leer bibliografía, para poder respaldar la parte práctica..”

“apuntar hacia una idea y profundizar sobre mi duda...”

“aprender a puntualizar sobre lo que más dudas tenía...”

Una actividad realizada para el abordaje de entrevista clínica, utiliza técnica de role playing, donde un alumno describe su mirada reflexiva, y los pasos del aprendizaje que siguió:

“En el ateneo por la tarde, hicimos un role-play en el cual me tocó a mí hacer el rol de médico que tenía que darle a un paciente la noticia que padecía una enfermedad crónica incurable. Realmente me pareció un momento quiebre en mi carrera de médico. Quizás parece exagerado, pero nunca había estado en una situación así, y aunque no fuera real el escenario, me di cuenta que no estoy preparado para dar ese tipo de noticias. Siendo más preciso, nunca nos entrenaron para desarrollar la relación médico-paciente, y yo siempre la evité. Y llegado a este punto me encuentro en una situación que me pregunto a mí mismo, estoy a meses de tener que enfrentarme a pacientes ya como médico y todavía no se manejar una entrevista médica? Ante un paciente con una enfermedad crónica incurable, o incluso terminal, cómo se debe comunicar la noticia al paciente, y a la familia?

Me planteé algunos objetivos de aprendizaje:

Aprender nociones básicas sobre la comunicación de noticias desfavorables a pacientes y sus familiares

Profundizar sobre la importancia que tiene el médico como comunicador

Los métodos que utilice para alcanzar el objetivo fueron:

Tesis

1. *Búsqueda bibliográfica*
2. *Lectura de la guía CICA*
3. *Consulta a profesionales oncólogos, reumatólogos y clínicos, que manejan este tipo de consultas diariamente*

Modificaría mi practica dándole importancia a la autonomía del paciente, indagando acerca de las etapas que está atravesando, así también de lo que sabe y desea saber de la enfermedad”
“la realización del portfolio en forma semanal me pareció muy bueno para mi autoaprendizaje, ya que muchas veces a uno se le generan múltiples dudas y las deja pasar, mientras que al tener que hacer todas las semanas el portfolio estaba más atenta para poder captar esas dudas y después sacármelas..”

Las modalidades de construcción auto dirigida del aprendizaje varían en tanto en cuanto se trata de sujetos diversos, con diferentes necesidades. Se busca respetar el lugar de cada uno en la conformación de este proceso en el contexto de la práctica final.

Para el constructivismo, el conocimiento es una construcción subjetiva, en la que la realidad deja de ser una entidad absoluta, como entidad independiente o externa a nosotros mismos. Asume que el conocimiento supone una perspectiva relativa sobre la realidad. Esta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos de los que disponen las personas (Delval 1997), de modo que sus conductas determinan lo que conoce y cómo lo conoce. La realidad es siempre un asunto de interacción, algo que se crea mediante nuestras acciones. Toda llamada “realidad” es la construcción que realizan aquellos que la han descrito (Saunders, 1993, en Cubero). El conocimiento representa, entonces, nuestra relación directa con el mundo que experimentamos, las formas exitosas de tratar con los objetos que llamamos físicos o los conceptos que denominamos abstractos.

El constructivismo propone una alternativa al concepto mismo de conocimiento y de conocer, en la que el conocimiento no es un objeto o un objetivo finito, sino una acción o un proceso de construcción situada y social. El proceso de conocer se concibe y se explica en función de su carácter funcional, distribuido, contextualizado e interactivo (Steiner y Mahn, 1996)

AUTOEFICACES?

La construcción del portfolio permite al alumno ubicarse como ser activo en su propio aprendizaje, en contraste con la modalidad de aprendizaje más pasiva que transita en el periodo anterior de cursado de carrera.

En este ubicarse como ser activo, puede mirar e identificar cuáles son sus propias capacidades para realizar las tareas o cursos de acción que le son requeridas en diferentes aspectos de esta etapa. Esta mirada personal facilitada por la construcción del portfolio, parecería relacionarse con el concepto de autoeficacia percibida de Albert Bandura, referida a la confianza de la persona en sus capacidades para llevar a cabo una conducta con éxito. Según ese autor, el juicio que hacen las personas sobre su propia habilidad para manejarse en diferentes situaciones es central para su práctica. Estos juicios, llamados autoeficacia, pueden o no ser

Tesis

correctos. Pero van conformando la valoración de las propias capacidades, aumentado con los aciertos y decreciendo con los fracasos (Kaufman, 2003).

Se puede desprender del análisis del material, que existe un posicionamiento como sujetos activos, capaces de ver, interrogarse, responderse y tratar de resolver la realidad.

“evalué mis destrezas en la relación médico-paciente donde me hice autocríticas y vi mejoras...”

“afiance mis conocimientos sobre las patologías más frecuentes en el Primer Nivel de Atención..”

“al realizar mi portfolio y el aprendizaje de búsqueda de información, me permitieron un mejor desempeño en muchos aspectos tanto en salidas a terreno, vacunación, toma de muestras de pap, atención en los diferentes consultorios, con la certeza de lo que hacía estaba correcto...”

“cada vez creas más dudas, te complejiza mucho, yo conecté con cosas que tenía de antes...”

Ser consciente de “que se sabe” de un determinado tópico, se relaciona con la autoconciencia o con la autoevaluación. Los estudiantes, así como los profesionales médicos, deben ser capaces de identificar y evaluar sus propias necesidades de aprendizaje y dar los pasos adecuados para satisfacerlas (Medio, 1995). Ser consciente de lo que se sabe, “saber cuánto uno sabe”, tiene relación con la Autoconciencia, que diferencia ser conocedor de una materia, y no saber qué es lo que realmente se sabe al respecto, o “no saber que no se sabe”, lo que Brown denomina ignorancia secundaria. En la medida en que el estudiante sea conocedor de lo que sabe habrá superado la ignorancia secundaria. Y en este ejercicio, llegar a lo que necesita saber. Arribar a este punto es muy importante para poder planificar y organizar sus esfuerzos de aprendizaje en las distintas áreas y con la profundidad necesaria en cada una de ellas.

DISCUSION

Este estudio ha explorado las percepciones de alumnos de la carrera de médico, acerca del portfolio como herramienta de aprendizaje.

Para la categorización se fueron agrupando los datos de acuerdo a los sentidos que se proponían, y las temáticas a las que se hacía referencia en los discursos de los participantes. Los criterios fueron de saturación y el dato aislado. Este proceso implicó el desafío de no omitir percepciones singulares, que enriquecen la construcción de la teoría.

Las categorías de análisis resultantes de este proceso, incluyen datos de las entrevistas en registros textuales así como de los grupos focales, y el registro documental.

Luego de obtener la información se llevó a cabo un proceso que permitió organizar y analizar la información recolectada. El primer paso consistió en efectuar un análisis descriptivo de las entrevistas realizadas, de los registros documentales y de notas surgidas en las entrevistas. Este análisis se basó en la observación y selección de aquellas dimensiones que aparecían como más relevantes y significativas. A partir de esto se conformaron distintos grupos temáticos construidos mediante un proceso de búsqueda de convergencias y divergencias entre los datos recabados. Las convergencias aluden a la articulación de los elementos en común, las similitudes o recurrencias y, las divergencias, refieren a la detección de aquellos ejes de sentidos que no poseen coincidencia con ningún otro elemento analizado.

Un paso importante dentro de la metodología de trabajo tiene que ver con el posicionamiento del investigador, a la hora de comenzar el proceso de análisis. Puede considerarse que cualquier acción es una intervención, aunque solo se realicen observaciones, por el mismo hecho de estar allí, observando o escuchando. De este modo, la subjetividad y la intersubjetividad se conciben como los medios o instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como obstáculos para el desarrollo del conocimiento. Carlos Sandoval Casilimas (1996) sostiene que:

El conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen en la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad.

Tesis

Para poder explicar el sentido de la experiencia es importante no solo describirla sino también interpretarla. La sistematización busca reconstruir, documentar e interpretar los discursos, favoreciendo la comprensión de los fundamentos implícitos y explícitos que sustentan los mismos, privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes que las desarrollan.

Analizar es un proceso que genera diferentes niveles de significado y quiebres en lo que aparece como naturalizado, dando lugar a la novedad. Es la manera de generar sentidos. Y es importante tener en cuenta que estos sentidos construidos a través del análisis, serán siempre inacabados, porque parten desde la óptica de quien analiza.

“Los conceptos creados para explicar la realidad, recortan ciertos aspectos a fin de darle inteligibilidad a las teorizaciones, y en ese proceso de recorte, se destacan ciertos aspectos y se invisibilizan otros. Los productos conceptuales de ese proceso de reducción, no solo hacen “manejable” nuestro universo, sino que también son un andamiaje importante para las posiciones personales que construimos para habitar esos mundos. No obstante, si nos quedamos con esa economía de perspectiva, corremos el riesgo de perder la capacidad de sorprendernos por lo inusual, lo inesperado, lo extraño”. (Fuks en Ulivarri, 2013)

Una de las principales líneas de problematización, tuvo que ver con la pregunta: ¿Cuál fue la experiencia con la construcción del portfolio? Y en esta apertura a los grupos focales, lo primero que surge fue la dificultad del inicio en el uso de la herramienta.

Entre los hallazgos centrales destaca la diversidad de posiciones e intereses de los participantes en cuanto a variadas facetas de los aspectos del aprendizaje.

Los resultados del trabajo muestran similitudes y diferencias en las perspectivas de los sujetos participantes. Cada actor destaca diferentes dimensiones en cuanto aspecto positivo o negativo en el uso de esta herramienta.

En los grupos focales se plantearon como ejes de análisis, las percepciones sobre la herramienta.

Un aspecto que llamo la atención desde los comienzos del estudio es que en general, los participantes coinciden en la dificultad en el inicio del uso del portfolio, encontrando un obstáculo particular en los primeros pasos. Ello en términos de que no encuentran un instrumento válido que los oriente en este proceso, y que es la primera vez que son partícipes del uso de la herramienta.

Parecería lógico encontrar esta dificultad, ya que no solo se enfrentan a un nuevo instrumento, sino que el modelo de aprendizaje previo que atravesaron los colocó en un lugar pasivo y receptivo, y al intentar posicionarlos en un modelo constructivista y autónomo, sienten una dificultad particular. La necesidad de deconstruir y volver a construir desde modelos de aprendizaje, puede ser un desafío muy importante para el alumno en séptimo año.

Tesis

La confección de un portfolio y las condiciones para el éxito en el uso, deben ser comprendidas desde la perspectiva teórica de aprendizaje constructivista. (Schon, 2000).

En relación al tiempo, la percepción de que consume mucho tiempo es aportada por varios actores, siendo coincidente con lo descrito por Colbert, donde encuentra que se considera su uso como demandante de mucho tiempo, tanto en estudiantes, residentes como en tutores para su revisión. (Colbert, 2008)

Por otro lado, surge del discurso que el tiempo no es un problema, dada la carga horaria que ofrece esta rotación, donde se dispone de tiempo real protegido para el portfolio. Una interpretación posible es que la falta de tiempo es en realidad la dificultad en la organización para llevar a cabo la tarea. Posicionar al alumno en la administración de su tiempo para la construcción del portfolio, y que lo utilice en forma adecuada, puede resultar un ejercicio de autonomía difícil en algunos casos.

Dado el estado de conocimiento y la investigación respecto al aprendizaje, los principios derivados de los paradigmas cognitivista y constructivista son los más susceptibles de provocar y ayudar a la adquisición de un saber significativo, reutilizable funcionalmente y transferible.

De acuerdo con el paradigma constructivista, el aprendizaje es fundamentalmente una actividad de tratamiento de la información y los principios relativos al tratamiento de la información son esencialmente los que corresponden a la naturaleza del aprendizaje (Tardiff, 1993). Desde el tratamiento de la información para el aprendizaje, el estudiante, como cualquier persona, no puede reproducir fotográficamente el conjunto de informaciones que se ponen a su disposición. Las estrategias cognitivas y metacognitivas son de suma importancia. El desempeño en la práctica profesional no solo implica la adquisición de conocimientos del contenido, habilidades y destrezas, sino también de una práctica reflexiva. En este sentido, la incorporación del portfolio como herramienta de ayuda en la reflexión parece ser significativa, en el ejercicio de la práctica final obligatoria de los alumnos.

La idea de conocer como un proceso creativo, en el que los significados son construidos, implica una concepción de las personas como agentes activos, frente a receptores pasivos de inputs de información. Aunque la idea del aprendiz como un constructor activo está presente en todas las posiciones constructivistas, el significado de esta afirmación varía según algunas teorías. Así, mientras que algunas teorías interpretan este proceso como una construcción o reconstrucción interna de los significados, otras se alejan de la alusión a procesos internos o interpretaciones.

Los estudiantes en esta instancia, son expuestos a ambientes y escenarios clínicos que están por fuera de su zona de confort, lo cual puede ayudar a estimular su razonamiento clínico. (Durante, 2012).

Tesis

En los relatos se vislumbra un ejercicio de autonomía en la formación del futuro profesional, favorecida por la reflexión, donde el alumno define una dificultad en la comprensión de la naturaleza del problema, y utiliza un aprendizaje experiencial: el hacer y el pensar. Esta reflexión sobre las experiencias aumenta la posibilidad de identificar déficit en el conocimiento o destrezas o más solapado aun, actitudes o creencias no adecuadas. Para optimizar el proceso, debería contar con varios pasos: tener la experiencia, pensar acerca de la experiencia, identificar necesidades de aprendizaje que podrían mejorar el desempeño en escenarios similares, y planear como aprender.

Se puede pensar como un sentido que se subyace (enlaza, relaciona, vincula) en las diferentes categorías es la percepción del portfolio como HERRAMIENTA UTIL, en base a los sentidos analizados, significados en forma positiva en mayor grado por los actores intervinientes en esta construcción.

Citando el comentario de un alumno, se puede observar la valoración que hace de la herramienta: *“para mi estuvo muy bueno, y ver muchas cosas que yo descubrí que no sabía, y eran baches importantes del conocimiento, como puede ser que haya llegado hasta aquí, sin saber esto.....”* Las percepciones compartidas en las diferentes categorías confluyen en su mayoría, en connotaciones favorables.

CONCLUSION

Este trabajo se centra en las perspectivas de los alumnos sobre el portfolio como herramienta de aprendizaje. El mismo se preocupa por el mundo de las concepciones, las representaciones y las imágenes que surgen de las entrevistas con los alumnos, más que el de las prácticas, las estructuras y los procesos.

Los resultados aquí expuestos, por ende, no exploran el mundo de lo que se hace y de la correcta implementación del uso del portfolio. Sino de la particular mirada de los participantes en su construcción.

Del análisis de las categorías, se puede percibir una dificultad inicial en el arranque del uso de la herramienta, percepciones antagónicas en el manejo del tiempo y los registros, un relato que describe procesos reflexivos y de autoaprendizaje, mirada crítica personal, independientes y autodirigidos, así como autonomía y reconocimiento de lo que no sabían.

El mero hecho de que un alumno en este plan de estudios reconozca algún paso reflexivo en su aprendizaje, puede verse como innovador, dentro de un plan de estudios flexneriano. Si bien la reflexión esta mínimamente facilitada por la incorporación de esta herramienta en etapas finales de la carrera, no está sistematizada y es difícil de objetivar. Aun así, esta situación novedosa de aprendizaje aparece como positiva para los alumnos en general y son ellos mismos los que describen reflexiones sobre sus prácticas.

Si la intuición y reflexión forman parte importante o se describen como aspectos críticos en el desarrollo de la expertise profesional, se podría atribuir a esta herramienta un aporte significativo para el alumno de medicina. (Dreyfus, 2006).

La utilización de esta herramienta podría transformarse en la medida que se incorporen las voces y discursos de estos actores involucrados. Frente a un modelo caracterizado por imponer un herramienta sin un claro “para que”, los aportes de este estudio llevan a proponer una profundización en el uso de la herramienta, los procesos que deberían cumplirse para acompañar la utilización de la misma, basando la toma de decisiones también en las distintas voces de los protagonistas, o parafraseando a Bourdieu, a abandonar el punto de vista único, central y dominante propio de la hegemonía docente que atraviesa la facultad, para gestionar la inclusión de los protagonistas.

Asimismo, la propuesta de usar una herramienta critico-reflexiva sustentada en la perspectiva de la construcción del conocimiento a partir de la problematización de la realidad, o sea, la articulación de la teoría con la practica en la participación activa del estudiante en el proceso

Tesis

de aprendizaje, debería estar sustentada por un modelo curricular más integrador e interdisciplinar, orientado a las competencias esperadas para el futuro médico.

Los resultados podrían ser objeto de discusión dadas las estrategias utilizadas. Uno de los presupuestos de los grupos focales consiste en que los participantes no deben conocerse; sin embargo, circunstancias como la del presente trabajo hacen imposible cumplir dicha condición, dado que se trata de comunidades pequeñas de alumnos que rotan en los centros de salud, donde todos se conocen.

Por ello, la información obtenida en este contexto podría estar limitada al menos por dos razones: por un discurso basado en información homogeneizada, plagado de información considerada académicamente aceptable o deseable, y por una visión que no logra incluir los aspectos más críticos debido a que los alumnos aún se encuentran en una etapa previa a recibirse. Por ello, se utilizó como estrategia entrevistar a algunos alumnos recibidos.

Los resultados expuestos en este trabajo apuntan a capitalizar la existencia de miradas valiosas y diversas sobre el uso de la herramienta, no coincidentes y en algunos planos contradictorias, pero sumamente significativas, con el propósito de generar mejoras en la aplicación de la herramienta.⁶

Será cuestión de debate y negociación llegar a acuerdos sobre el rediseño del instructivo que enmarca la elaboración del portfolio, así como su incorporación en etapas previas al fin de rotatorio con una preparación acompañada por los profesores y tutores.

“Si seguimos pensando que lo cuantitativo es lo más efectivo para medir los progresos, los éxitos, los avances, desaciertos, perderemos en gran medida la posibilidad de transitar junto a otros este espacio de posibilidades, encuentros, allí donde los números no llegan a explicar lo que acontece” (Ulivarri, 2013).

Nuestro posicionamiento (...) resultara del entrecruzamiento de una historia personal y social, que incluye valores, sentimientos y una particular percepción de la realidad. (Rodríguez, en Ulivarri, 2013)

⁶ “La investigación cualitativa nos acerca a los “sujetos”, a nosotros mismos, a nuestros pacientes, comunidades y compañeros, a uno lo transforma....” Vilda Discaciati, registro textual tomado de modulo Tesis, 28/10/2013.

BIBLIOGRAFIA

- Arnau i Figueras, J., Torán Monserrat, P., Martínez-Carretero, J. M., Forteza-Rey, J., Pinilla Llorente, B., & Brailovsky, C. A. (2008). Introducción del portafolio formativo como instrumento de tutorización de residentes de Medicina Interna: revisión de una experiencia piloto, 2005-2006. *Revista Clínica Española*, 208(9), 447-454.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall, 1986.
- Buckley, S., Coleman, J., Davison, I., Khan, K.S., Zamora, J., Malick, S., et al. (2009). The educational effects of portfolios on undergraduate students learning: a Best Evidence Medical Education (BEME) Systematic Review. *BEME Guide N° 11. Med Teach*; 31, 282-98.
- Donato, A., George, D. (2012). A blueprint for implementation of a Structured Portfolio in an Internal Medicine Residency. *Academic Medicine*, vol 87, N° 2: 185-190
- Dreyfus, H. (2006). From novice to world discloser. Paper presented at the Accreditation Council for Graduate Medical Education Design Conference at the Learning Environment; September 9, Chicago, III. Citado en Durante, E. (2012). La enseñanza en el ambiente clínico: principios y métodos. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10, 155
- Epstein, R.M. *Mindful Practice* (1999). *JAMA* , 282; 833-9.
- Chalis, M. (1999). "AMEE Medical Education Guide N° 11: portfolio-based learning and assessment in medical education", *Medical Teacher*, vol. 21, (4); 370-386.
- Colbert, C; Ownby, A; Butler, P. (2008). A review of Portfolio use in Residency Programs and Considerations before implementation, *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 20: 4,340-345
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Primera edicion. Boston, Heath.
- Dick, B. (2005). "Grounded Theory: a thumbnail sketch". Disponible en <http://www.ecu.edu.au/schools/gcm/arp/grounden.html>, accedido julio 2014.
- Driessen, E.W., Muijtjens, A.M.M., van Tartwijk, J., van der Vleuten, C.P. (2003). Use of portfolios in early undergraduate medical training. *Medical Teacher*, 25 (i):18-123.
- Driessen, E.W., Muijtjens, A.M.M., van Tartwijk, J., van der Vleuten, C.P. 2007. Web- or paper-based portfolios: is there a difference?, *Medical Education*, vol. 41, (11), 1067-1073.
- Durante, E. (2012). La enseñanza en el ambiente clínico: principios y métodos. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10, 149-175.
- Flanagan JC(1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4): 327-358.
- Freyer, E., Pinsky LE., Robins L. (2006). The use of portfolios to assess professionalism. In: Arnold L et al. *Measuring Medical Professionalism*. Oxford, UK: Oxford University Press; 213-233.

Tesis

Fuentes M.P. (2004). Lo que el viento no se llevó.... El registro de campo y su importancia en el proceso de intervención profesional del Trabajo Social. Recuperado 21 julio de 2014 de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000308.pdf>.

Grant, A., Vermunt, J.D., Kinnersley,P., Houston H. (2007). Exploring students' perceptions on the use of significant event analysis, as part of a portfolio assessment process in general practice, as a tool for learning how to use reflection in learning. *BMC Medical Education*, 7: 5.

Hall, D. (1992). Professional development portfolios for teachers and lecturers, *British Journal of In Service Education*, 18, pp 81-86.

Henderson E, Hogan H, Grant A, Berlin A: Conflict and coping strategies: a qualitative study of student attitudes to significant event analysis. *Medical Education* 2003, 37(5):438 -4446.

Iglesias Quevedo, R.R., Suarez Rodriguez, C.O. (2003). El papel de la metacognicion en la sistematización de las habilidades cognitivas. 101. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

Ker, J (2010). *Understanding Medical Education: Evidence, Theory and Practice* Edited by Tim Swanwick © 2010 The Association for the Study of

Medical Education. ISBN: 978-1-405-19680-2

Kalet, A., Sanger, J., Chase, J., Keller, A., Schwartz, M., Fishman, M., Garfall, A., Kitay, A. (2007). Promoting Professionalism through an online Professional Development Portfolio: successes, joys and frustrations. *Academic Medicine*, Vol 82, n° 11, 1065-1072.

Kaufman, D. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: applying educational theory in practice. *BMJ* Volume 326: 213-216.

Knox AB; (1973). *Lifelong self-directed learning*. San Francisco, Jossey-bass.

Marton, F & Saljo, R. (1984) *Approaches to learning*, in F. Marton, D. Hounsell & N.J. Entwistle (Eds). *The experience of Learning*. (Edinburgh, Scottish Academic Press)

Mayan M. (2001). *Una introduccion a los metodos cualitativos: Modulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Qaul Institue Press. International Institute of Qualitative Methodology.

Medio FJ, Morewitz SJ.(1995). *Aprendizaje autodirigido en Robbins JM Podología Atención Primaria*. Buenos Aires, Argentina, editorial Medica Panamericana: 65-57.

Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: theory and practice*. London; Kogan Page.

Padilla Vargas G; Roselló Araya M; Guzmán Padilla S; Aráuz Hernández AG. *Percepción*. 2006; 48(3):129-130.

Pinsky, L., Fryer Edwards, K. (2004). *Divin for Perls. Working and performance portfolios for Evaluation and Reflection on Learning*. *J GEN INTERN MED*;19, 582-587.

Rees, C., Sheard, C. (2004). Undergraduate medical students'views about a reflective portfolio assessment of their communication skills learning. *Medical Education*, vol 38 (2), 125-128.

Rodriguez, A., Gimenez, L., Netto, C., Bagnato, M.J. y Marotta, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en Psicología Comunitaria. *Revista de psicología*, X (002), 101-109. Universidad de Chile. Nuñoa Santiago, Chile.

Tesis

Sandoval Casilimas, C. (2002). Investigación Cualitativa. En Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de educación superior. Citado en Ulivarri, P. pag 81

Serrano-Gallardo, P., Martínez-Marcos, M., Arroyo-Gordo, M.P., Lanza-Escobedo, D. (2010). Análisis del portafolio como herramienta evaluativa de las prácticas de enfermería comunitaria en estudiantes de pregrado. Educación Médica 13 (3), 177-185.

Seymour ,J. O'Cormor, J. ...(1993) Introducing Neuro-Linguistic Programming. EDICIONES URANO, S.A.Barcelona

Schon, DA. (2000). The reflective practitioner: how professionals think in action. Aldeshot: Ashgate/Arena.

Snadden, D Thomas, M. (1998). Portfolio learning in general practice vocational training-does it work?, Medical Education, 32, 401-406.

Strauss & Corbin (1998). Grounded Theory Methodology: an overview. N.K. Denzin and Lincoln (Eds.), Strategies of cualitative inquiry (p. 158-183)

Ulivarri, P y col.(2013) Con los pies en la tierra. Recursos y herramientas para el trabajo comunitario en el ámbito de la salud. Salta: Editorial Hanne, 1ª ed.

Ugartetxea, Josu (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. RELIEVE, vol. 7, n. 2. Consultado en www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm en 24/07/14

Westberg, J., Jason, H.(1999). Fostering learners reflection and self-assessment. Fam Med; 26, 278-82.

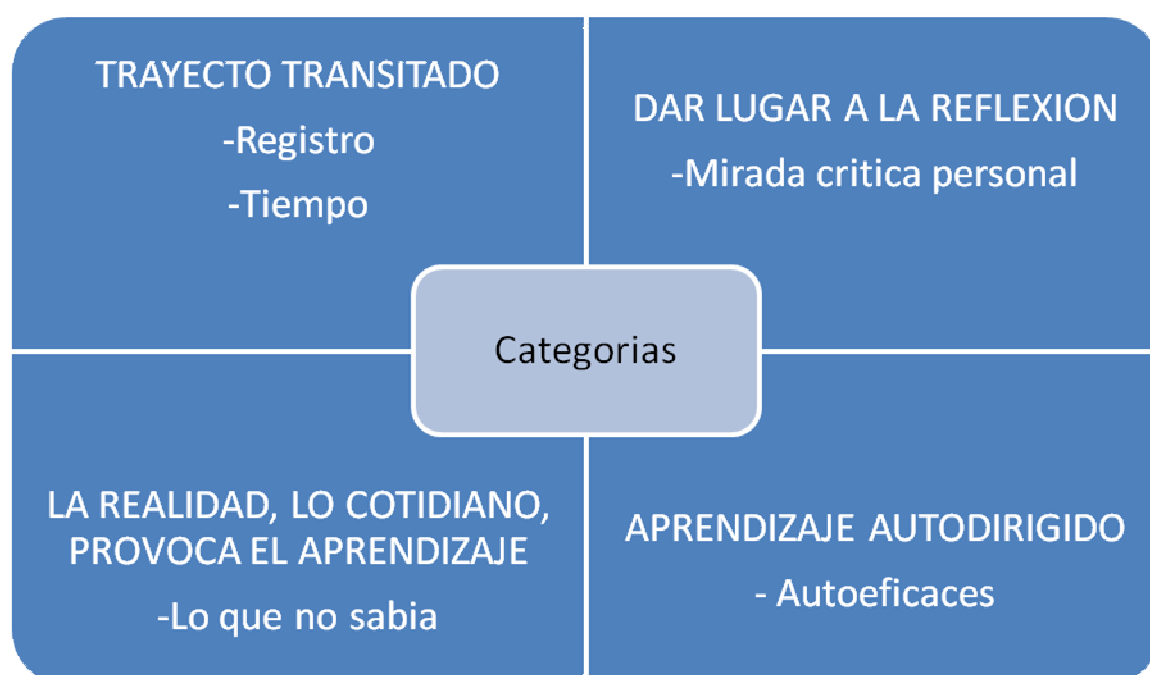
Westberg, J., Jason, H. (2001). Fostering Reflection and Providing Feedback: Helping Others learn from experiencias. New York, Springer Publishing Company.

Woodward, H.C. (1998). Reflective Journal Writing: can student teachers be taught to be Reflective. Reflect: the Journal of Reflection in Learning and Teaching, 4, 92-98.

Tesis

ANEXOS

Mapa de categorías



Tesis

CV

Médico, Facultad de Medicina Universidad Nacional de Tucumán, 1995.

Residencia en Medicina Familiar y Comunitaria. Especialista en Medicina Familiar año 2004, recertificación 2009 y 2014.

Especialista en Medicina Social y Comunitaria. 2012.

Instructor de Residencia Medicina Familiar, 2008-2010

Instructor Área Salud del Adulto Residencia Medicina Familiar y Comunitaria, 2014 a la fecha.

Jefe de Trabajo Practico, Facultad de Medicina Universidad Nacional de Tucumán, Practica Final Obligatoria, año 2002 a la fecha.

Médico de Familia en Centro de Salud Ministerio de Salud Pública de Salta, desde año 1999.

Jefe de Centro de Salud N° 60 durante 5 años, 2003-2008

Jefe de Programa de Residencias Profesionales, Dirección de Recursos Humanos Ministerio de Salud Pública de Salta, desde julio de 2013 a mayo 2014.