

PLANIFICAR, ENSEÑAR, APRENDER Y EVALUAR COMPETENCIAS PROFESIONALES Y PROFESIONALISMO

Dra. Marta Alicia Tenutto Soldevilla

Sello Editorial



Marta Alicia Tenutto Soldevilla

**PLANIFICAR, ENSEÑAR, APRENDER Y EVALUAR
COMPETENCIAS PROFESIONALES Y PROFESIONALISMO**



Editorial REDEM: Red Educativa Mundial

Lima, Perú 2024

PLANIFICAR, ENSEÑAR, APRENDER Y EVALUAR COMPETENCIAS PROFESIONALES Y
PROFESIONALISMO

© De Marta Alicia Tenutto Soldevilla, y para esta edición la Red Educativa Mundial - REDEM.

Para la presente edición:

Editado por Grupo MDM Corp S.A.C.

Para su sello editorial REDEM: Red Educativa Mundial ©

Av. Costanera 2438 Torre "C" Oficina 203 San Miguel, Lima, Perú.

www.redem.org

Diseño de portada: Diana Antonella Domínguez Porras

Primera edición, julio de 2024

ISBN: 978-612-48041-6-8

Depósito legal N° 2024-08086

Publicación E-book

Editado y distribuido por REDEM

Todos los derechos reservados. Este libro no podrá ser reproducido por ningún medio, ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito de su autor y del editor.

Índice

Prólogo	3
Capítulo 1. Introducción	8
Capítulo 2. Textos y Contextos	
Crisis de la sociedad, de las profesiones y de la escuela	10
Propuestas de cambio	11
Capítulo 3. Las competencias entran al escenario	
La noción. Su desarrollo histórico	15
Acuerdos y desacuerdos. La entrada de las organizaciones y los organismos	24
Capítulo 4. Escala de las Políticas Educativas	33
Las Resoluciones. Los estándares	33
Capítulo 5 ¿Y la escala de las instituciones educativas?	
La noción de análisis institucional y de gestión. Su desarrollo histórico	38
Los enfoques	40
Los planes de estudio	42
La noción. Su desarrollo histórico	42
De los Contenidos a las Competencias	54
Capítulo 6. Los programas de estudio	59
La noción. Su desarrollo histórico	59
Los enfoques	
Capítulo 7. Un caso de estudio en la carrera de Medicina	
Decisiones metodológicas de la investigación.....	65
Competencias profesionales transversales y profesionalismo según las voces de los actores	73
¿Y las competencias profesionales transversales?	80

Capítulo 8 Escala del aula. Prácticas de enseñanza y de evaluación	82
La noción. Su desarrollo histórico	82
Capítulo 9. Para finalizar: las propuestas	92
Referencias bibliográficas	97

Agradecimientos

A Raúl, compañero de la vida, quien me ayuda a superarme cada día.

A Maho por desafiarme y enseñarme.

A mis amigos y amigas de la vida.

A los estudiantes con quienes aprendí a ser una mejor docente.

A quienes nuestras coordenadas biográficas permitieron que nos cruzáramos en el espacio vital.

Prólogo

Este texto es fruto, por un lado, de la tesis de doctorado de su autora y, por el otro, de su trayectoria formativa. En él abrevia de sus prácticas docentes y de gestión educativa, de sus prácticas de investigación además de una observación constante y sistemática de lo que sucede en el campo educativo desde hace varias décadas.

En particular, en relación con las investigaciones educativas, la autora las ha desarrollado en el marco de su formación, ha dirigido tesis de grado y posgrado y ha participado en otras como miembro del equipo de investigación, cuya dirección estuvo a mi cargo. En el primer caso, se pueden citar a modo de ejemplo, la que llevó adelante con Manzi, Irigoyen y Pianucci (2021) sobre las voces de los y las docentes en el contexto del aislamiento social, su tesis de doctorado sobre competencias profesionales y profesionalismo en la carrera de Medicina (2020), su tesis de maestría sobre Constructivismo (2008). En el segundo caso, también se pueden citar las investigaciones sobre las miradas y voces de la investigación educativa: formación y desarrollo profesional docente (compilación Sañudo y Ferreyra, 2020), la que ha desarrollado con Di Francesco (2020) sobre Estudios de Prospectiva en educación, currículum, saberes y prácticas; la caracterización de las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en la provincia de Córdoba (2010-2017), la que indagó la relación entre familias y escuelas o el acceso y la finalización de la educación secundaria en la población joven: logros, desafíos y disparidades: un diagnóstico estadístico de la provincia de Entre Ríos (2016a, b, c respectivamente), entre otras.

En el caso de su tesis de doctorado que es objeto este libro, el foco central son las competencias y la propuesta es abonar a un cambio de mirada sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación para pasar de propuestas centradas en los contenidos a otras que contemplen la apropiación de competencias desde un enfoque integral.

La tesis de doctorado mencionada se centró en la formación y en las prácticas médicas debido a que, en las últimas décadas, se han desarrollado diversas investigaciones que demostraron que el desempeño de estos profesionales está condicionado tanto por los conocimientos y competencias específicas de su hacer profesional como por otros factores se juegan en sus prácticas, en especial las competencias transversales y particularmente comunicación y trabajo en equipo.

A modo de ejemplo, según Rodríguez de Castro (2012), en Estados Unidos de Norteamérica¹, se produce una intervención quirúrgica en el lugar erróneo o en un paciente equivocado cada 75 000 operaciones y, en muchos casos, la única causa es la falta de comunicación entre los miembros del equipo de salud. Así, no bastan los conocimientos y competencias específicas para un buen desempeño y estas situaciones remiten a problemas de otro orden, a saber: falta de comunicación (en este caso, con el paciente, con la familia y/o con el equipo de salud), ausencia de reconocimiento del error, dificultades para trabajar en equipo, entre otros.

Lo analizado sobre profesionales de la salud se puede extender a otras profesiones. En particular, en lo relativo a que la propuesta educativa resulta excesivamente teórica, ofrece una metodología poco activa, con evaluaciones centradas en los contenidos, con planes de estudio que excluyen la ética y el profesionalismo (Vera Carrasco, 2015) y que se brinda una insuficiente formación en competencias específicas y/o genéricas (Baños y Pérez, 2005)

En este contexto, se abordan las distintas escalas de la gestión curricular (de las políticas educativas, de la institución y del aula) a partir de un marco internacional, desde una perspectiva que da cuenta de la producción y reproducción de significados que atraviesan y reconfiguran la trama socioeducativa. Los conceptos de producción y reproducción de significados están tomados de Graizer (2010, p.75) para quien “significados” aluden a la construcción socio discursiva en lugar de “sentidos” que hacen referencia a la construcción individual.

El libro está organizado en dos partes. La primera aborda aquellos conceptos (y su historia) que se consideran centrales para el análisis y las propuestas que se presentan en la segunda parte del libro. En ese apartado también se ofrecen orientaciones para desarrollar aquellas prácticas que puedan favorecer la inclusión de las competencias en la escala de las políticas educativas, de la institución y del aula.

Los y las invitamos a recorrer este libro compuesta por los siguientes capítulos. En el capítulo 1, se justifica la decisión de abordar las racionalidades de las escalas curriculares: se trata de reconocer aquellas prácticas que tejen la trama de significados y de alejarse de propuestas centradas en el “deber ser” o “deber hacer”. También se incluyen algunas de las “tentaciones” de los investigadores que abordan el campo educativo. Se las formula desde la mirada de la implicación.

¹ Se presentan datos de los Estados Unidos de Norteamérica porque no se cuenta con datos locales.

En el capítulo 2 se aborda cómo el contexto de cambios facilita la instalación de nuevos significantes a partir de la premisa de que los cambios muestran que la existencia de las crisis: crisis de la sociedad, crisis de la escuela, crisis de las profesiones. Por ello, se trabaja sobre las propuestas de cambio, los sentidos que producen y reproducen significados (Graizer, 2010) y el contexto en que estas propuestas emergen. Se trata de reconocer cómo se prepara el terreno fértil para los cambios. Desde esas coordenadas se desarrolla el capítulo 3 sobre competencias. A partir de este capítulo, cada noción se historiza para luego ofrecer los diversos enfoques desde la que se la aborda.

En el capítulo 4 se trabaja sobre las políticas educativas en la versión de las normativas, en particular se analizan las Resoluciones y los estándares que se aplican a las carreras reguladas y supervisadas por el Estado Argentino.

En el capítulo 5 se ubica la escala de la gestión curricular en la institución educativa. En primer lugar, se presentan los enfoques y luego se hace foco en el plan de estudios. Finaliza con una posible ruta del cambio y con orientaciones prácticas para propiciarlo. Así, al modo de un zoom, el siguiente capítulo (6) tiene como contenido central los programas de estudio (su historia y los enfoques).

El capítulo 7 presenta en forma sucinta el caso de estudio: la formación de médicos y médicas en Argentina. Se comparten las decisiones metodológicas, los instrumentos de construcción de datos y sus resultados.

En el capítulo 8 se hace un nuevo zoom, y esta vez en la escala del aula, sus prácticas de enseñanza y de evaluación y también – aunque en forma sucinta – la planificación y en particular el contenido escolar.

Para finalizar, en el Capítulo 9 se ofrecen propuestas en cada una de las tres escalas: escalas de las políticas educativas, escala de la institución y escala del aula.

En síntesis, es una obra que recupera la historia de los términos, presenta un análisis de los enfoques desde los cuales se los aborda, ofrece orientaciones para concretar el cambio en todas las escalas de la gestión curricular y alienta a formularse nuevas preguntas.

Horacio Ademar Ferreyra

Capítulo 1. Introducción

En este texto se procura dar cuenta del “coro de época” (Elias, 2011) y de sus racionalidades en las distintas escalas de los procesos curriculares. Se trata de reconocer aquellas prácticas que tejen la trama de significados que se presentan como naturales a la sociedad y de distanciarse de aquellos enfoques que abordan al individuo o a la sociedad en forma aislada, a través de pares dicotómicos como: individuo/sociedad, interior/exterior, objeto /sujeto, entre otros, para hacerlo - en cambio- como trama de relaciones. En este sentido, se recupera a González Maura y González Tirados (2008) para quienes las competencias se presentan como alternativas ante las dicotomías vigentes en el siglo XX como memorizar y comprender, conocimientos y habilidades, teoría y práctica, entre otras.

Se ha tomado la noción de escalas de la gestión curricular de Terigi (1999) quien asume que en cada escala se desarrolla una producción curricular. De este modo, se distancia de quienes afirman que cada nivel de concreción curricular (otra denominación usada en forma habitual) conduce a la banalización del currículo. Así, no se trata de ver en las prácticas aquello que subyace ni lo que derrama, sino lo que se produce. Este enfoque procura, también, alejarse de aquellos discursos centrados en el “deber ser” o “deber hacer” fundados en una mirada normativa-moralizante que solo encuentra déficit en la institución, en las prácticas docentes y/o en el desempeño de los estudiantes para, en cambio, situarse en la trama de formaciones socioeducativas.

Estas propuestas se basan en la convicción de que solo trabajando con otros es posible revisar las creencias y avanzar hacia otras formas de trabajo educativo en un contexto de trabajo colaborativo-cooperativo que se desarrolla en tensión entre las orientaciones sobre los modos de hacer y sus fundamentos.

Y, para iniciar esta presentación, se ofrecen algunas de las “tentaciones” que poseen los investigadores que se aproximan al campo educativo. Se las formula desde la mirada de la implicación como categoría que ofrece el análisis institucional y que cuestiona la idea de neutralidad (Loureau 1991, Lapassade, 1979). Se presentan las tentaciones y cómo tratar de evitarlas.

En primer lugar, de la tentación psicologizante que busca hallar algo “debajo de” lo que aparece y espera que aquello que describe sea “lo verdadero”. Para evitarlo se puede recurrir a diversas fuentes, además de incluir solo aquellos datos obtenidos de los documentos analizados o que provienen de la aplicación de instrumentos de recolección (o mejor dicho construcción) de datos validados.

En segundo término, la tentación “naturalizadora”, que convierte los hechos sociales en naturales. Para distanciarse – aunque sea solo en parte- se puede historizar las propuestas y trabajarlas, por lo menos en forma sucinta, desde la trama de relaciones que teje la producción y reproducción de significados.

En tercer lugar, de la tentación de “transparencia” por la que se puede llegar a creer que estas acciones permitirán “transparentar” lo que sucede (frase escuchada con suma frecuencia en el ámbito educativo). El lenguaje está atravesado por el equívoco y el malentendido – como afirma el psicoanálisis- por lo que esta transparencia es una tarea imposible. Por ello no se trata de transparentar sino de mostrar/presentar/ofrecer aquello que se produce y reproduce.

En cuarto lugar, se ha trabajado sobre la posición del pedagogo y, en este sentido, evitar la tentación “moralizante” que les dice a los demás qué deben hacer y la actividad permanente de querer enseñar en forma constante.

Finalmente, de la tentación “normalizadora/homogeneizadora”, que solo ve equivalencias cuando la sociedad se encuentra conformada por diferencias.

En síntesis, la vacancia que espera ofrecer este texto es el abordaje integral de la formación de las competencias profesionales y el profesionalismo en las escalas de las políticas educativas, de la institución escolar y de la escala del aula para- al decir de Castoriadis (1993)- abonar a un trabajo de elucidación crítica, en la que “los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan” (p.12)

Capítulo 2. Textos y Contextos

Crisis de la sociedad, de las profesiones y de la escuela

Los cambios socioeconómicos y culturales, acaecidos en las últimas décadas condujeron a las propuestas de cambio en educación, cambios que configuran transformaciones societales que se presentan como cambios epocales.

En ese contexto, numerosos discursos se han instalado a partir de la premisa de que los cambios son muestras de las crisis: crisis de la sociedad, crisis de la escuela, crisis de las profesiones. Por ello, se trabaja sobre las propuestas de cambio, los sentidos que producen y reproducen significados (Graizer, 2010) así como el contexto en que estas propuestas emergen.

Las políticas de reforma desarrolladas en las últimas décadas se inscriben en propuestas de cambio que tienen como propósito inventar nuevas tradiciones y nuevas identidades. Esas diversas texturas arman una configuración discursiva sobre la escuela, discursos que crean una movilización de predisposiciones en arenas donde los símbolos del cambio enmascaran los intereses políticos a los que sirven (Popkewitz, 1994). Los argumentos que recorren las propuestas de cambio de las profesiones se sustentan en la crisis. Crisis en el pasado y crisis en y del presente de las profesiones, crisis de los valores.

En síntesis, es a través de la llamada crisis como se procura producir y reproducir significados que incluyen la percepción de una necesidad de cambio. Las propuestas de cambio son diversas, en algunos casos son estructurales y en otros, focalizadas.

Esta “sensación de crisis” se traduce en una profusa bibliografía sobre el par sociedad- instituciones escolares y se reconoce en reflexiones que construyen una noción de escuela² anquilosada, que permanece inalterable, que se encuentra alejada de una sociedad que cambia en forma constante. Prédica que colabora en la producción de discursos sobre la necesidad de estandarización de las prácticas y de sus evaluaciones en la educación en general y en la educación superior en particular.

² Se trabaja con una noción de escuela en sentido amplio, que incluye todos los niveles educativos.

Di Pietro (2003) estudió el discurso empresarial sobre educación de la década de 1990 a partir de las publicaciones de la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas (FIEL). En ese discurso resultaba frecuente la apelación al “mito de la crisis” que sostiene una urgente necesidad de un cambio en educación, visión compartida por otras entidades empresariales, como, por ejemplo, la Unión Industrial Argentina (UIA).

FIEL advertía sobre los problemas evidenciados en indicadores como: la baja eficacia del sistema (medida por la enorme diferencia entre la tasa bruta y la neta de escolarización en todos los niveles excepto el inicial), la baja efectividad (tomada en base a la relación entre el período “normal” para completar cada nivel y la duración real de los estudios), el insatisfactorio índice de graduación (la relación entre la matrícula del último año y la del primero en cada nivel) y la alta tasa de repitencia. Estos resultados fueron atribuidos a la ausencia de mediciones de la calidad y a la falta de exigencia manifestada en la implementación de políticas como la promoción automática de los alumnos. Además, con el paso del tiempo, este diagnóstico se aproximó a un listado de aquello que faltaba en el funcionamiento de las instituciones escolares, de aquello que no se encaminaba en la dirección “adecuada” así como aquellas medidas que no se habían tomado. El déficit se ubicaba del lado de la escuela estatal en tanto el camino que marcaba “el deber ser” se situaba en la escuela privada, aunque ésta no era la única propuesta.

Propuestas de cambio

Una teoría que tuvo una fuerte influencia en las propuestas de cambio fue la llamada La Teoría del Capital Humano (TCH). Nació en la década de 1960, en el contexto de la guerra fría y se caracterizó por un fuerte optimismo en el “desarrollo”, particularmente científico y tecnológico. Procuró instalarse a través de organismos internacionales. Afirmaba que el rendimiento de los recursos humanos se deriva de la inversión en este capital (el humano) y se basa en los presupuestos de que el aumento de la inversión en educación conduciría al aumento de la renta nacional y que el aumento de los años de estudio del individuo incrementaría su productividad, así como sus ingresos.

De estas primeras versiones, donde el foco se encontraba en los contenidos, se produjo un giro – en la década de 1980- hacia las competencias. Por entonces se afirmaba que éstas le permitirían al profesional desempeñarse en contextos de incertidumbre, bajo la prédica de que el centro de la enseñanza debía ser el alumno y era necesario formar

futuros profesionales “competentes”. Esta vez fue de la mano de organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Además de la instalación de las TCH, otros organismos y actores disputaron la producción y reproducción de significados. Así, si bien desde décadas atrás, agencias internacionales, analistas políticos, analistas simbólicos, líderes políticos, expertos y grupos de interés, en particular organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros, identificaron a la educación como el principal instrumento para el desarrollo, pero recién en la década de 1990 resurgió el interés por el cambio educativo. En ese contexto -como ya fue mencionado- las competencias fueron incluidas en el debate educativo, campo donde una heterogeneidad de escuelas y enfoques pugnarón -y pugnan- por producir y reproducir significados en el discurso educativo. Pero, las fronteras entre discurso político y discurso pedagógico -como discurso académico, teórico y profesional- no pueden establecerse en forma fija, sino que, por el contrario, debe analizarse en sus relaciones “precarias y contingentes” (Abratte, 2008, p.18).

Fueron Braslavsky y Cosse (1996) quienes diferenciaron las propuestas de reforma de la década de 1960 de aquellas acaecidas en la década de 1990. Advertieron que en el primer caso se trataba de un momento clave en América Latina ya que se forjaron una serie de políticas y estrategias de cambio en las relaciones entre el centro de conducción de los sistemas y cada una de las instituciones que ofrecen servicios educativos. Esas políticas persiguieron, en su mayoría, objetivos económico-financieros, en particular el mejoramiento del equilibrio fiscal. Por el contrario, en la década de 1990 se erigieron con una intención de “refundación”. Como indicadores de lo mencionado se pueden citar la sanción de las leyes generales de educación o la adopción de amplios planes nacionales de reforma, que incluyen principios y propuestas organizacionales, administrativas, curriculares y pedagógico-didácticas diferentes a las características de etapas anteriores.

En Argentina, se instaló la necesidad de un cambio como promesa de “un futuro mejor”, bajo un formato lineal-causal, sentido que retoma la llamada “teoría del derrame” que fuera dominante en esa década (1990) bajo promesas que incluían como uno de términos dominantes el “impacto”. La teoría del derrame fue denominada de este modo por quienes muestran a través de una imagen (el derrame) las consecuencias que posee

una teoría del cambio basada en el presupuesto que acumulación económica derivaría en una distribución de la renta.

Se trata de un derrame que nunca va a derramar. Por otra parte, el impacto alude a una imagen donde lo impactado es un sujeto – objeto que recibe el impacto. Estos relatos invocan una imagen que coloca lo deseable en la acción de ser impactado. Se trataba de una prédica donde se argüía que la reforma de la escuela era un instrumento que permitiría la reanimación económica, la transformación cultural, y propiciaría la solidaridad nacional (Popkewitz, 1994).

Como ya se mencionó, desde décadas atrás, organismos como UNESCO, la OCDE, el BM y el BID reconocieron a la educación como un instrumento potente para el desarrollo de los países, el crecimiento de las economías, el aumento de la productividad y la disminución de la pobreza. Fue en el marco de las propuestas de reforma del Estado de la década de 1990 cuando la educación fue concebida como el medio estratégico principal para lograr estos propósitos. El peso del cambio de un hecho complejo y atravesados por múltiples factores se colocó en un solo factor del cambio: la educación. Podemos anticipar sus resultados.

Estas propuestas de reforma ubican como antecedente central la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990 bajo los auspicios conjuntos el Programa para las Naciones Unidas y el Desarrollo (PNUD), la UNESCO, la *United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF) y el BM. En el Informe mundial sobre la educación de la UNESCO (1993) se delinearon las opciones de política que podrían adoptar los países de ingreso bajo y medio para hacer frente a los problemas educacionales a medida que avanzara el siglo. El Banco Mundial se constituyó, entonces, en el organismo asesor de las políticas educativas en América Latina y lo hizo a través tanto de “sugerencias” como del “aporte” (a través de créditos que luego conformaban parte de la deuda externa, lo que permite no solo monitorear las decisiones que asumen los gobiernos sino particularmente influir sobre ellas) de recursos humanos y financieros.

El sentido del cambio y las teorías que lo sostienen, favorecieron y favorecen un trabajo al modo de pinzas interno y externo que cierran un círculo que va lleva a la ciudadanía al sentido común instalado de la competitividad. Los gobiernos latinoamericanos respondieron concretando esas propuestas de reforma.

De este modo, en la década de 1990, convergieron escenarios económicos con escenarios políticos y se multiplicaron los discursos en los que se instaba a los países a

integrarse a un nuevo orden económico mundial para lo cual debían abrirse y competir entre sí y con otros mercados.

Por entonces se alentó a los países de Latinoamérica que encararan un proceso de reestructuración, de reducción de personal y de descentralización político-administrativa (Cunill Grau, 1997). Así se sancionaron leyes en los siguientes años: Chile: 1991, Paraguay: 1992, Argentina: 1993, México: 1993, Colombia: 1994, República Dominicana: 1997, Brasil: 2000 y Perú: 2001.

En el capítulo siguiente se trabaja lo relativo a las competencias: una breve historización y los enfoques desde las cuales se las aborda.

Capítulo 3. Las competencias entran al escenario

Todos gritan que son lo nuevo, la nueva política, la nueva era. Y se gritan que son lo viejo, la vieja política, lo mismo de siempre o más de lo mismo. Todos chamuyan la verdad y mienten al mismo tiempo con sincera deshonestidad. (Deleuze, 2014)

La noción. Su desarrollo histórico

Se reconocen dos acepciones del término competencia, ambas provienen del latín: *competentia* (de competir) y *compētens* (de competente - que tiene competencia). En el primer caso alude a la disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa; situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio; persona o grupo rival. En el segundo caso, se hace mención de incumbencia; pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto, cuestión de competencia, según la RAE. Estas dos acepciones revelan la tensión entre “ser competente” y “competir con”.

Diversos autores lo han definido como competir, como contender aspirando a una misma cosa, fue tomado del latín en el siglo XV y tiene el mismo origen que *competere* que significa ir al encuentro de una cosa o encontrarse, aunque otros sostienen que viene de la palabra griega *agon*, término del que provienen las palabras agonías y agónicas y que tuvo, en un primer momento, un sentido de lucha, de combate entre la vida y la muerte. *Agonistes* era el que se había preparado para ganar en las competencias olímpicas con el compromiso de salir victorioso. Y, según Mulder, Weigel y Collins (2008), el primer uso conocido del término competencia se encuentra en el código babilónico de Hammurabi (S. XVIII AC), en un párrafo que se tradujo como: “Estas son decisiones que la justicia de Hammurabi, rey de jurisdicción competente, haya decidido a encaminar al país, de acuerdo con la verdad y el orden justo” (p. 3). Hay que recordar que el Código de Hammurabi es una estela de diorita negra que tiene una altura superior a los dos metros. Se regía por la Ley del Talión. reglamentaba las penas corporales y controlaba la pena a afligir, evitando la venganza, aunque se le haya atribuido esa práctica. Además, su creación suponía la consagración de la vida económica del país y la necesidad de regular las formas y competencias de la privatización de las tierras, del trabajo asalariado, del alquiler, entre otros.

A partir de Pitágoras y de Platón el sentido se desplaza desde las habilidades y destrezas físicas para triunfar, hacia ser el mejor en el saber, vinculado a la construcción de teorías que dirigen los proyectos políticos. También se usaba *agon* en el proceso que enfrenta al acusador con el acusado, ante la asamblea. En el tratado de la amistad (*Lysis*), Platón (siglo IV AC) utilizó el concepto empleando la palabra *ikanótis* (ικανότης), cuya raíz etimológica es el término griego *ikano*, que se deriva de *iknoumai*, que significa llegar. En el griego antiguo se retoma *ikanótis* que puede traducirse como la “cualidad de ser capaz” (viene de *ikanos*), es decir, poseer la habilidad o la destreza de conseguir algo. La expresión del griego antiguo *epangelmatikes ikanotita* se traduce como “competencia y capacidad profesional”.

Las vertientes

El término “competencia lingüística” fue introducido por Noam Chomsky (1965) quien formuló la teoría conocida como *Gramática Generativa Transformacional* para explicar cómo los hombres y mujeres se apropian y usan el lenguaje. Criticó los abordajes empiristas del lenguaje (basados en el aprendizaje por medio de la repetición) y rescató el término de la filosofía de las facultades del siglo XVIII. Avanzó sobre la distinción propuesta por Ferdinand de Saussure al diferenciar competencia de actuación (*competence* y *performance*) Es decir, distinguió la capacidad que desde muy pequeños tienen los humanos de entender frases nuevas y de producir mensajes nuevos (competencia) de la actuación, que es la realización de esa capacidad (*performance*).

En la vertiente que proviene del ámbito laboral, se identifica a McClelland (1973, 1985, 1987) de la Universidad de Harvard, como su antecedente central. Sin embargo, algunos autores -como Molina Molina, Mora Salazar, Parra Rincón, Gomez (2006), entre otros- sostienen que los aportes de Parsons (1949) y de Atkinson (1958) le anteceden. En tanto, Hyland (1994) y Mertens, 1996), ubican el inicio del uso de las competencias comenzaron en la década del 1960, cuando se modifican los procesos de organización del trabajo.

Para Parsons (1949), los profesionales participan de unas características o “rasgos” que comparten con otros que viven en la sociedad. En tanto actores, adquieren una competencia técnica específica fundada en un corpus de conocimientos científicos altamente generalizados y sistematizados (teórica y empíricamente), y asumen contenidos específicos en la práctica profesional. Para él, el profesional es un “técnico experto”. Elabora un marco conceptual para valorar a una persona en función de los resultados.

Fue McClelland (1985, 1987) quien cuestionó el uso de los test de inteligencia y los antecedentes como predictores de la adaptación, y por lo tanto del éxito profesional. Propuso el concepto de motivación: *Desempeño/Calidad*. El *desempeño* se relaciona con la necesidad de logro o resultados cuantitativos y la *calidad* en el trabajo con los resultados cualitativos. Planteó los posibles vínculos entre las necesidades de logro y el éxito profesional. Sostuvo que si se determinan los mecanismos o niveles de necesidades se podrían seleccionar personas con un adecuado nivel y, a partir de esto, formar a las personas. Estas ideas se aplicaron en la India en 1964 y, luego de dos años, las dos terceras partes de los participantes habían incorporado lo planificado.

En síntesis, en esta vertiente, el mejor método para predecir la eficiencia de un trabajador es contrastar las características personales, profesionales y laborales de aquellos trabajadores exitosos con las de los que presentan una eficiencia media; las características diferenciales que generan un rendimiento superior son las competencias. De este modo, las competencias son buenos predictores del rendimiento laboral, y, además, una vez identificadas, permiten el ahorro de tiempo y dinero. En esta línea que quería hallar las variables que resulten mejores predictoras del rendimiento laboral se propuso cambiar el uso del término “inteligencia” por el de “competencia”.

Además de autores y enfoques, en esta vertiente, cabe mencionar el informe de la *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS)*, elaborado por el Departamento del Trabajo de los Estados Unidos a partir de un estudio que pretendía conocer el grado de preparación de los jóvenes cuando egresaban de la escuela (publicado en 1992). El título de este informe es por demás potente en cuanto a la producción de sentidos: “Lo que el trabajo requiere de las escuelas: Informe de la Comisión *Scans* para América 2000”. Allí se definieron aquellas competencias que –según esta comisión– debían estar presentes en los “trabajadores eficaces”. Esas competencias son:

- Competencias básicas: *habilidades básicas*: lectura, redacción, aritmética y matemáticas, expresión y capacidad de escuchar; *aptitudes analíticas*: pensar

creativamente, tomar decisiones, solucionar problemas, procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información, saber aprender y razonar; *cualidades personales*: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, gestión personal, integridad y honestidad.

- Competencias transversales: *gestión de recursos*: tiempo, dinero, materiales y distribución, personal; *relaciones interpersonales*: trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas; *gestión de información*: buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar computadores; *comprensión sistémica*: comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeño, mejorar o diseñar sistemas; *dominio tecnológico*: seleccionar tecnologías, aplicar tecnologías en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos.

Los enfoques

Las competencias, habilidades, capacidades y contenidos son categorías abordadas por distintos autores y enfoques. Nominaciones y clasificaciones que delimitan espacios y demarcan territorios en base a los marcos teóricos referenciales que las sostienen (Tenutto, Brutti y Algañarás, 2010). Estos marcos configuran y reconfiguran un proceso donde el profesor toma decisiones y selecciona, secuencia y organiza los contenidos a los fines de la enseñanza y el aprendizaje, en un contexto atravesado por la incertidumbre.

En este proceso, se encuentran algunos significantes “con pretensiones hegemónicas” que se sostienen en el coro de época, creencias que tienden a la transformación de las sociedades en el sentido deseado/esperado.

En relación con las clasificaciones, éstas pueden resultar potentes a nivel analítico en tanto permiten dar cuenta de los supuestos que han permitido esa organización categorial. Por ello, se ha organizado a continuación, la presentación de autores y enfoques que abordan a las competencias, en relación con tensiones que hacen visible la disputa por la producción y reproducción de significados en base a la propuesta de Hawes (2009).

Hawes (2009) propone: saber hacer- saber actuar; atributo – atribución; contenidos – saberes; repertorio – desempeño y adición – integración articulada. A partir de ellos se proponen los polos en tensión que abren el campo de significación en una versión adaptada.

Las tensiones propuestas para el análisis son:

- *unidimensional - multidimensional*: toma en consideración solo una dimensión o bien una multiplicidad de dimensiones, aunque no necesariamente en forma exhaustiva;
- *individual - social*: desde características que porta el individuo hasta rasgos que son construidos colectivamente;
- *saber técnico-normativo- desempeño en situación*: desde propuestas sostenidas en el “deber ser” plasmadas en normas y sostenidas en un saber técnico “neutro” hasta situaciones vinculadas a las actividades profesionales basadas en un repertorio de recursos y en un posicionamiento ético-político;
- *elementalista a integral*: desde un abordaje que sostiene que la suma de las partes produce el todo hasta aquellos donde las partes son reguladas por leyes.

Según Barnett (2001) es posible distinguir tres enfoques o perspectivas desde las cuales se abordan a las competencias:

- Perspectiva *academicista unidimensional*: cómo la educación debe favorecer que los estudiantes adquieran las competencias técnicas y las capacidades analíticas (que excluyen las valoraciones) requeridas por la sociedad actual. El estudiante procura captar lo que el profesor enseña, reproducirlo en los exámenes y con ello obtendrá su certificación. El saber de la escuela está separado del saber fuera de ella. Se juega en las tensiones: individualista, elementalista y técnico normativo.
- Perspectiva *operacionalista unidimensional*: busca educar “individuos capaces de operar a partir de sus conocimientos y con la habilidad para desplegarlos en el mundo del trabajo, con el fin de operar con más eficacia” (p. 39). Resulta tan reduccionista como la anterior. Se trata de la educación para el trabajo, que sostiene que saber es saber hacer, es decir, un hacer vinculado a cuestiones prácticas. La competencia se asocia a competitividad. Es un enfoque utilitarista que se encuentra próximo a la conceptualización de la competencia como “competir con”. Las competencias son diseñadas desde un enfoque que solo mira la ejecución de tareas según estándares prescriptos, ligados a la calificación profesional para el desempeño de tareas en puestos laborales concretos, es decir, como un conjunto de destrezas para realizar una

función productiva. También se lo puede calificar de individualista, elementalista y técnica normativa.

- Perspectiva *multidimensional*. “El conocimiento y la comprensión van de la mano con la competencia” (p. 116). Se trata de una propuesta – como su nombre lo indica- multidimensional, además de social y vinculada al hacer profesional. En ese enfoque se ubica la propuesta de autores como Tardif (2003), quien define competencia como: “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones” (p. 22).

Por otra parte, Perrenoud (2000), retoma y suma su aporte distintivo con un cuarto enfoque. Los enfoques son: 1) conductista, 2) genérico, 3) holístico y 4) superador.

El primer enfoque es el conductista o *behaviorista*: surge en Estados Unidos de Norteamérica y es tributario de la teoría homónima, que sostiene la necesidad de descomponer aquello que se va a enseñar, en este caso la competencia, en comportamientos elementales – observables. En este enfoque se ubica, entre otros, a McClellan (1973, 1985, 1987), cuyos aportes ya fueron mencionados precedentemente. Para hallar la mayor eficiencia en el desempeño laboral se debe que estudiar a las personas en el trabajo y contrastar a los más exitosos con los que tienen un desempeño promedio. Así las competencias se vinculan con el lugar donde se concreta ese desempeño.

En educación, supone un currículo organizado sobre la base de resultados de aprendizaje y, en él, es necesario definir con claridad el desempeño exitoso. Sus orígenes se encuentran en Bobbit (1918), seguidor de Taylor quien introdujo en la educación, conceptos de la teoría de la administración de las fábricas. En este enfoque, el docente diseña una lista de tareas a enseñar y evalúa a través de la observación directa provisto de registros minuciosos.

En los distintos países, se respondió en virtud de las demandas propias. En la Argentina, tuvo un desarrollo destacado en la década de 1970 a través de propuestas que se centraron en los resultados observables de los programas educativos y buscaban que los docentes expresaran los objetivos como cambios observables en el comportamiento de los alumnos.

Se trata de un enfoque que se juega en las tensiones: *individualista, elementalista y técnico- normativo*, sujeto a estándares “de calidad”. Es el contexto (que se podría llamar “contexto de salida”) de dónde proviene la definición de las competencias ya que éstas se vinculan con el lugar donde se concretará ese desempeño.

El segundo enfoque propuesto por Perrenoud (2000) es el genérico, nace en Gran Bretaña y considera a las competencias atributos generales, ignorando el contexto en que éstas podrían aplicarse. La crítica de este enfoque está basada en las dudas sobre las posibilidades de aprendizaje descontextualizado y de su transferencia a otras situaciones. Así, por ejemplo, se pretende enseñar pensamiento crítico. También se lo ubica como *individualista, elementalista y técnico- normativo*.

El tercer enfoque, holístico, incluye al contexto. La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Incorpora la ética y los valores como elementos del desempeño competente, la importancia del contexto, y el hecho de que es posible ser competente de diferentes maneras. Perrenoud (2000, 2004) ubica a Lévy-Leboyer, (1997) y Gonczi y Athanasou (1996), entre otros autores, en este enfoque. Si bien es *multidimensional, social y vinculado al hacer profesional*, según la perspectiva de Perrenoud (2000), mantiene la dicotomía acción/ conocimientos disciplinares, por lo que propone un cuarto enfoque.

El cuarto enfoque es el superador de la dicotomía acción/conocimientos disciplinares. La competencia se define como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. La competencia nunca es el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos, por el contrario, se trata de “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (Perrenoud, 2000, p.19).

Se desarrollan en forma conjunta conocimientos, habilidades y actitudes en las competencias y resultan pertinentes para resolver un problema, desestimando los recursos que se hallen fuera del contexto planteado; requieren de la formación permanente en tanto el contexto resulta cambiante; se manifiestan en la acción y son indisociables de la práctica; implican reflexión. No contemplan la repetición mecánica de pautas de actuación sin analizar el propósito y las consecuencias de dicho accionar. En este sentido,

Rué (2007) sostiene una posición similar en tanto, para él, la competencia exige contexto, acción y conocimiento.

Así, para Perrenoud (2004, 2010a), la competencia representa la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, la capacidad de movilizar recursos cognitivos (entre los que se encuentran los conocimientos). No hay competencias sin saberes, es necesario que estos se movilicen para hablar de competencias y esta movilización acontece en situación. En el sentido descrito en último término, se ubica a Correa Bautista (2007), para quien la competencia integra saberes y formas de actuar complejas propias de la condición humana, que incluyen aspectos cognitivos, emocionales, biológicos, comunicativos y sociales dentro de un contexto. Por ello,

las competencias deben ser consideradas de naturaleza multidimensional, su relevancia radica en su posibilidad de formar para la vida, permitiendo una educación integral de la persona, por lo que facilitan mejorar el desempeño de cualquier actividad humana y se apropian de manera paulatina; se desarrollan en la acción e involucran distintas capacidades del individuo colocándolas a prueba dentro de un contexto específico (p. 25)

Si se analizan las propuestas presentadas en primer término, es posible reconocer que se encuentran sostenidas en enfoques tecnicistas con una fuerte impronta del “saber hacer”, que enfatizaban la división técnica del trabajo. Esos modelos preconizan el análisis detallado de todas las operaciones que forman parte del proceso de transformación de las materias primas en producto elaborado, en pos de su aceptación en el mercado.

El término “tarea” es otro concepto central en el proceso. Se trata de una concepción rentable y eficientista de la educación, donde el entrenamiento, la enseñanza y el aprendizaje de competencias específicas son los elementos claves. Se coloca el énfasis en el diseño, el cambio y el perfeccionamiento controlados (Tenutto, 2012), que ofrece un lenguaje “científico”, relativamente sencillo, donde los conceptos de eficiencia, control y predicción resultaban centrales (de Alba, 1993).

En cambio, cuando se afirma que la competencia se desarrolla en situación se invierte la relación propuesta por el taylorismo ya que “situación y acontecimiento

(eventualidad, incidente) se relaciona con la toma de iniciativa. Y, si bien las competencias son individuales, son el resultado de un trabajo cooperativo que tienen objetivos comunes y, como afirma Mastache (2007), van más allá de las habilidades básicas o el saber hacer.

En este sentido, Corominas *et. al.* (2006) definen como notas distintivas de las competencias: tienen relación con la acción, se desarrollan, se actualizan en la acción; están vinculada a un contexto, a una situación dada; integran diferentes elementos: saberes, procedimientos, actitudes, normas; facilitan la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas y es educable. Se trata de un enfoque es multidimensional, social y vinculado al hacer profesional.

Para Tobón (2015), el aprendizaje se encuentra centrado en un proyecto ético de vida, que, sin desconocer el aula, coloca el énfasis en entornos sociales y comunitarios donde se desarrollan propuestas de integración de saberes y formas de actuar complejos, que resultan potencialmente significativos para los estudiantes en tanto se aprenden en situación, ante desafíos que se despliegan en contextos inciertos y en los que se juega tanto lo subjetivo como lo intersubjetivos. A fin de distinguir algunos conceptos, se retoman y presentan las definiciones de Tobón (2005) en la siguiente Tabla.

Tabla 1 *Cualificaciones, capacidades, destrezas, habilidades, actitudes según Tobón*

Concepto	Definiciones
Cualificaciones profesionales	Capacidades generales que permiten desempeñar un conjunto de tareas y actividades relacionadas con un oficio y están apoyadas en una certificación. Son un elemento previo para la definición de las competencias porque enfatizan los procesos personales y profesionales específicos, donde lo central es la adaptación al cambio y la flexibilidad en el desempeño de actividades.
Capacidades	Condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender. Las competencias tienen incluyen a las capacidades como uno de sus componentes.
Destrezas	Mediadoras entre las capacidades y las habilidades y su adquisición supone el dominio para ejecutar la tarea, se caracterizan por la eficacia y la flexibilidad. Las competencias se sustentan en las destrezas como base para la actuación, pero además incluyen el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos a corto y largo plazo.
Habilidades	Cualidades que permiten realizar tareas y actividades con eficacia y eficiencia. Las competencias, requieren de habilidades, entre ellas: comprensión de la situación, conciencia crítica, espíritu de reto,

Actitudes	<p>responsabilidad por las acciones y desempeño basado en indicadores de calidad.</p> <p>Disposiciones afectivas para la acción y constituyen el motor que impulsa al comportamiento en los seres humanos; inducen a la toma de decisiones y a desplegar un determinado tipo de comportamiento acorde con las circunstancias. Las competencias son un proceso de actuación amplio y las actitudes uno de sus componentes.</p>
-----------	---

Elaboración propia. Fuente: Tobón (2005).

Acuerdos y desacuerdos. La entrada de las organizaciones y los organismos

Un apartado especial merece las organizaciones en tanto han participado en la producción y reproducción de significados sobre competencias, ya sea en relación con las profesiones en general como en lo relativo a la profesión médica en particular.

Un referente de la instalación en el discurso educativo de las competencias es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuyo proyecto *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) fue presentado hacia fines de la década de 1990. El proyecto partía de la pregunta: ¿qué competencias personales se consideran imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad? Su objetivo: brindar un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos.

En ese marco, DeSeCo estableció como competencias:

- 1) el uso interactivo de diferentes herramientas: usar el lenguaje, ¡los símbolos y el texto; utilizar el conocimiento y la información; usar la tecnología,
- 2) la interacción social en grupos heterogéneos: relacionarse bien con los demás, habilidad para cooperar o trabajar en equipo, gestionar y resolver conflictos, ser capaz de desenvolverse en sociedades cada vez más diversas y pluralistas, de empatizar y ponerse en el lugar de los demás, de manejar las propias emociones y de promover el capital social y
- 3) la autonomía: actuar dentro de un contexto más grande, formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales, defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades. Fijó como competencias claves o básicas para cualquier individuo: la comunicación en lengua materna; la comunicación en una lengua extranjera, la

competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, aprender a aprender, las competencias interpersonales y cívicas, el espíritu emprendedor y la expresión cultural.

En 1997, la OCDE puso en marcha el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment, PISA*). Se trata de pruebas estandarizadas que se aplicaron por primera vez en el año 2000 (OCDE, 2009). Este estudio sostiene que el reconocimiento de las competencias que alcanzan los alumnos en ciencias, matemática y lengua permite obtener información sobre la calidad del sistema educativo. Las evaluaciones estandarizadas son instrumentos elaborados a partir de criterios o normas establecidos que brindan información sobre en qué medida los alumnos están aprendiendo lo que se espera de ellos al finalizar ciertos grados o niveles, y qué efectos tienen en los logros educativos las inversiones en programas educativos, los cambios en el sistema, los cambios curriculares, los programas de formación, la adquisición de material, etc. Pueden constituyen un indicador de la calidad educativa, pero no deben usarse como instrumentos únicos. Ravela *et al.* (2008) sugieren combinar las pruebas estandarizadas nacionales con estudios cualitativos que permitan profundizar en los procesos escolares y en los procesos que acontecen en las aulas. En este punto es posible preguntarnos si la información sobre los resultados de una prueba escrita estandarizada aplicada a gran escala puede dar cuenta del sistema educativo.

En Europa, en el año 2000 (con posterioridad al pasaje de Comunidad Europea a Unión Europea) y en el marco de la búsqueda de acuerdos en tanto ya no existían fronteras entre los distintos estados miembro, un grupo de universidades europeas comenzó a trabajar para responder a las formulaciones vertidas en la Declaración de Bolonia (1999). Este proceso, que se inició con la Declaración, tuvo como objeto crear un sistema de títulos académicos que puedan reconocerse y compararse fácilmente, fomentar la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, y garantizar un aprendizaje y una enseñanza de alta calidad, elaboró un proyecto piloto denominado «*Tuning* - Sintonizar las estructuras educativas de Europa» (el término proviene de: afinar en términos musicales). Los integrantes de este proyecto solicitaron colaboración a la Asociación

Europea de Universidades (EUA) para ampliar el grupo de participantes, y contaron con apoyo financiero de la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates.

En el proyecto citado se diseñó una metodología para analizar los planes de estudios y hacerlos comparables. Se eligieron cuatro grandes ejes de acción: 1) competencias transversales o genéricas, 2) competencias disciplinarias específicas, 3) el papel del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) como sistema de acopio y 4) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

En la primera fase del proyecto (2000 a 2002), se identificaron las competencias transversales o genéricas y las específicas que debían alcanzar los graduados de diversas titulaciones, consideradas puntos de referencia para diseñar los currículos y las estrategias de evaluación. En un principio, participaron 100 instituciones de distintos países de la Unión Europea (UE) y del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Propusieron determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y específicas de cada disciplina en estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química.

Clasificaron las competencias, en un continuo generalidad-especificidad en:

- a) *básicas*: son aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que los individuos necesitan para su realización personal, inclusión y empleo. Resulta esperable que los estudiantes cuenten con ellas al salir de la educación obligatoria,
- b) *genéricas o transversales (competences clés en francés)* comunes a varias ocupaciones o profesiones. Se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, conocimientos y valores. Se presentan en la Tabla 2.
- c) *específicas*: propias de una ocupación o profesión. Se expresan a través de los conocimientos relacionados con los contenidos disciplinares y habilidades específicas de las prácticas profesionales del perfil.

Tabla 2

Competencias transversales, Proyecto Tuning

Transversales Instrumentales	<p>Capacidad para el análisis y la síntesis. Capacidad para organizar y planificar. Conocimientos básicos generales. Fundamento de los conocimientos básicos de la profesión. Comunicación oral y escrita en lengua materna. Conocimiento de una segunda lengua. Habilidades informáticas fundamentales. Habilidades para gestionar la información: recuperar y analizar información de diferentes fuentes. Resolución de problemas.</p>
---	--

En el año 2004 se inició el Proyecto *Tuning* América Latina con el objetivo de propiciar la reflexión y el intercambio entre los profesionales de la educación superior en la región. Siguiendo el proyecto europeo se tomaron cuatro grandes ejes de trabajo: 1) competencias genéricas y específicas, 2) enfoques de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias, 3) créditos académicos y 4) calidad de los programas.

Una de las primeras tareas fue identificar las competencias transversales o genéricas para América Latina. Participaron 182 universidades, provenientes de los 18 países de América Latina (Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) organizadas 12 grupos de trabajo. Además, cada país participa a través de los *Centros Nacionales Tuning (CNT)* cuya finalidad es ser el nexo entre el proyecto y el país.

El informe destacaba la importancia del diseño y desarrollo curricular basado en competencias para instituciones, docentes, estudiantes, graduados, empleadores, sistema educativo y sociedad en general. Lo justifica con el señalamiento de que se estima que una persona cambiará varias veces de empleo durante su etapa laboral activa y por ello, la versatilidad resulta, cada vez más, una característica fundamental para desarrollar en la formación profesional. Es decir, la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas y la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana y en ello deberá recaer su “entrenamiento”. Para ello, será necesario “patrocinar” una formación que permita realizar ajustes permanentes, demostrar equilibrio ante los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contextos de vida democráticos. (Informe final Proyecto *Tuning* América Latina 2004- 2007).

Este proyecto *Tuning* América Latina culminó con la presentación de una lista consensuada de 27 competencias transversales o genéricas, a saber:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio sociocultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.
26. Compromiso ético.
27. Compromiso con la calidad (p. 44-45).

Luego, cada universidad consultó a 150 graduados, 30 empleadores, 30 académicos y 150 estudiantes que debían indicar en un cuestionario: el grado de relevancia de la competencia (la importancia de la competencia, en su opinión, para el trabajo en su profesión) y el grado de realización de la competencia (el logro o alcance de dicha competencia como resultado de haber cursado dicha carrera universitaria). Se recibieron 22 609 cuestionarios.

Se observó que las 27 competencias habían recibido una valoración alta, más de 3 puntos en una escala de 1 a 4, hubo un alto grado de correlación entre las respuestas de los cuatro grupos y, además, competencias como el compromiso ético y el compromiso con la calidad se encontraban entre las cinco más importantes para los cuatro grupos.

En relación con las otras líneas de trabajo del Proyecto *Tuning* Latinoamérica, como ya se mencionó, se propuso identificar: los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas (en la segunda línea de trabajo), el impacto y la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante y su medida y conexión con el tiempo, medido en término de créditos académicos (en la tercera) y finalmente el diseño del currículo basado en competencias (en la cuarta línea de trabajo).

Si se retoma lo relativo a la denominación de estas competencias, Rué (2007) propone evitar algunos equívocos, tales como: denominar con el mismo término actuaciones humanas diversas (tanto a las simples como a las complejas), emplear este concepto para definir indistintamente las propiedades individuales y aquellas que requieren un contexto; establecer una relación causal entre formación y ejecución profesional de una actividad, entre otras. Para este autor, el Proyecto *Tuning* cae en algunos de estos errores al “mezclar propiedades individuales, rasgos del contexto de aprendizaje y criterios de evaluación en relación a un proceso educativo no contextualizado” (p. 66).

Al respecto, cabe preguntarse si es posible en un mundo atravesado por la polisemia y el malentendido abordar los términos desde un único enfoque o si bien es necesario explicitar desde qué enfoque se lo aborda para así levantar la mirada y hacer visible (aunque sea de un modo opaco), desde dónde se afirma aquello que se sostiene.

Por su parte, Díaz Barriga (2009) cuestiona las imprecisiones conceptuales y técnicas que contiene la propuesta por competencias, reconoce que ésta exhibe un serio cuestionamiento de la función enciclopedista del sistema educativo. Y es precisamente el desconocimiento el que “puede llevar primero a la ilusión y luego a la desilusión en cuanto a que cada propuesta educativa tiene sus aciertos, así como elementos que contribuyen a enfrentar de la mejor manera los problemas que surgen en el trabajo escolar, pero al mismo tiempo se ve acotada por sus límites y sus dificultades” (p. 36) y, tal como lo señala Barnett (2001) como en el mundo de la vida, las situaciones son abiertas y hay que aceptar todos los tipos de conocimientos para conocer mejor el mundo.

Si se retoma a Díaz Barriga (2006), las competencias suponen la combinación de una información, el desarrollo de una habilidad y puestos en acción en una situación inédita. Para este autor mexicano, se presentan problemas en relación con las competencias. En primer lugar, que no se puede establecer que la competencia se haya logrado. Su adquisición mantiene su carácter de inacabado, ya que es un aprendizaje que se va a sostener a lo largo de toda la vida y, en segundo término, que su formulación posee un grado de generalidad que muchas veces procuran compensarlo colocando indicadores de desempeño que constituyen un retroceso a la pedagogía por objetivos.

Además, un dato a considerar es en qué medida las competencias son incluidas en la planificación y cómo se concreta esta inclusión. Si bien se hace explícita mención a la necesidad de apropiarse de ellas en forma progresiva, usualmente se proponen niveles, como los que ofrece Pinilla (2000, en Correa Bautista, 2007), a saber:

- Nivel 0. Aprender a saber: se presentan conocimientos sueltos.
- Nivel 1. Aprender a conocer: se reconocen conceptos, categorías, sistemas del campo disciplinar. En este nivel se pasa de memorístico a significativo.
- Nivel 2. Aprender a hacer: hace uso de lo conocido y lo comunica.
- Nivel 3. Aprender a emprender: adquiere el dominio conceptual y procedimental que le permite hallar alternativas nuevas.
- Nivel 4. Aprender a ser: alcanza la madurez cognitiva y procedimental.

Esta propuesta de niveles parte del supuesto de que es posible pasar de las partes aisladas al conocimiento significativo. Nuevamente aparece bajo formatos novedosos la idea de taxonomía ya que inclusive se lo representa de ese modo los escalones que conducen a una meta y el uso de término cuya distinción no queda explícita. Por ejemplo: saber y conocer que corresponde a los primeros dos niveles.

Por otra parte, merece una mención especial una de las voces se ha erigido en relación con la propuesta de competencias: la noción de *saberes socialmente productivos* (SSP) de Puiggrós y Gagliano (Puiggrós y Gagliano, 2004; Puiggrós, 1996), en tanto constituye una preocupación que no es solo académica sino político-cultural (Puiggrós y Gagliano, 2004).

Finalmente, Mulder, Weigel y Collins (2008) ilustran las críticas más importantes sobre el uso del constructo competencias en la Unión Europea y, en particular la formación profesional en competencias en Inglaterra, Francia y Países Bajos. En el Reino Unido se inicia, en la década de 1980, con la creación de las cualificaciones profesionales (*National Vocational Qualifications* o NVQ). Los cuestionamientos más relevantes y frecuentes están referidas al enfoque basado exclusivamente en los resultados. Esta propuesta se sostiene un enfoque conductista que niega el hecho de que la acción está relacionada con el pensamiento, la comprensión y la reflexión y solo tiene en cuenta los resultados. Además, queda reducida a un conjunto de habilidades y destrezas.

En la misma década, Francia utiliza el enfoque ETED (Tipo de Empleo Estudiado en su Dinámica- *emploi-type étudié dans sa dynamique*-) en el análisis de los empleos, su evolución y las competencias puestas en práctica. En tanto en los Países Bajos, su aplicación exige de un mayor énfasis en la flexibilidad y en la profesionalidad de los centros de formación profesional (ROCs, *Regionaal opleidingencentrum*) para permitirles organizar las formas de desarrollar las competencias para profesionales jóvenes y reorganizar la oferta aún dispersa de cursos que, por un lado, no consigue esa anhelada flexibilidad y por otra, restringe la autonomía institucional.

Capítulo 4. Escala de las Políticas Educativas

La verdad cuya madre es la historia, émula del tiempo, depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso del presente, advertencia de lo porvenir. (Borges, 1990)

En este texto, como fue mencionado, se abordan las escalas del desarrollo curricular de las Políticas educativas, de la institución y del aula, a partir de formulación de Terigi (1999), planteo concordante con lo expresado por Short (1985). Este último autor diferencia los campos de actividad e investigación curricular de la Política curricular (procesos, aspectos sustantivos, y formas asociadas con la política curricular), del Desarrollo curricular y evaluación y del Cambio curricular. En cada escala (Bernstein y Díaz, 1984), se juega la “gramática del discurso” que establece cuáles son las prácticas que se consideran legítimas.

Las Resoluciones. Los estándares

Las Políticas Públicas nacen de un proceso, se manifiestan en regulaciones y se concretan en acciones, pero no se agotan en el discurso expresado en una ley o en un decreto.

Las normativas, no son exhaustivas, dejan espacios e intersticios que posibilitan la toma de decisiones (Martínez Nogueira, 2008). Los modos en que se producen esos significados y sus intersticios configuran un modo de control social que se emplaza en una arena de disputas de producción y reproducción de significados.

Son discursos reglados, prescriptivos, que establecen qué debe hacerse y qué no, quién está autorizado a decirlo y cómo debe decirse. No constituyen un documento homogéneo, por el contrario, en esos discursos legales y políticos se pueden escuchar voces, enfoques y perspectivas de diversos autores y escuelas de pensamiento que luchan por la producción y reproducción de los significados

El lenguaje jurídico o el lenguaje administrativo es un *tecnolecto*³ usado por técnicos de la administración y representantes del quehacer jurídico y administrativo. Poseen un carácter formal, suponen una preparación y revisión, carecen de marcas de autor, hecho que crea un efecto de verdad y objetividad. Además, presuponen un contexto conocido por los lectores, y buscan generar adhesión o cumplimiento o bien modificar lo que sucede en alguna dirección y sentido (Pini, 2010).

³ El tecnolecto es definido como vocabulario propio de una especialidad o profesión.

Según Bernstein (1977, 1985), las Políticas Educativas se ubican en el “campo de control simbólico”, se localizan en un espacio específico, se sitúan en la trama de relaciones y regulaciones en que se desenvuelven. Además, “procesan discursos, producen y reproducen significados” (Graizer, 2010, p. 75). Sus estrategias no resultan ingenuas ya que “producen nuevas formas mediante las cuales se normalizan los modos de ver el mundo, se inscriben en propuestas de cambio, y tienen como propósito: «inventar» nuevas tradiciones, así como una nueva identidad democrática” (Popkewitz, 1994).

El Campo de control Simbólico es definido en Bernstein (1988) como un campo constituido por agentes y agencias cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la reproducción cultural, controlando las relaciones de clase a través de medios simbólicos (principio de comunicación) (p. 146).

En este sentido, quienes dominan el campo de control simbólico, son los que realizan las traducciones del poder al discurso (y viceversa) y las llevan a otros campos. El autor diferencia: los agentes de las prácticas pedagógicas (trabajadores intelectuales de la educación), que en el marco de la división del trabajo les fueron circunscriptas acciones de carácter reproductivo (de sus discursos y de sus prácticas), de los “intelectuales de la educación”, cuyas funciones son de carácter productivo.

En el caso de las resoluciones, ostentan un triple atravesamiento: el determinado por las características de un tratamiento jurídico, el del marco educativo en general y el de la carrera en particular.

Se analizará el caso de Argentina. En educación superior se cuenta con la Ley de Educación Superior N.º 24 521 (LES) de 1995. Algunos artículos de interés son:

- El artículo 29 de la Ley de Educación Superior establece que las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende, entre sus atribuciones, la de otorgar grados académicos y títulos habilitantes conforme a las condiciones que se establecen en dicha Ley.
- El artículo 41 donde se enuncia que el reconocimiento oficial de los títulos que expidan las instituciones universitarias será otorgado por el Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) y tendrán validez nacional.
- El artículo 42 expresa que los títulos con reconocimiento oficial certificarán la formación académica recibida y habilitarán para el ejercicio

profesional respectivo en todo el territorio nacional y los conocimientos y capacidades que esos títulos certifican, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, serán fijados por las instituciones universitarias, debiendo los respectivos planes de estudio respetar la carga horaria mínima que para ello fije el MCyE en acuerdo con el Consejo de Universidades.

- El artículo 43 se establece un subconjunto de títulos de las profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. Incluye que a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el MCyE en acuerdo con el Consejo de Universidades y b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El día 15 mayo de 2018 se sancionó la Resolución N.º 1254 en la que se ddetermina que:

- Se denomina “alcances del título” (antes incumbencias) a aquellas actividades, definidas por cada institución universitaria, para las que resulta competente un profesional en función del perfil del título respectivo sin implicar un riesgo directo a los valores protegidos por el artículo 43 de la Ley de Educación Superior.
- Las actividades profesionales reservadas exclusivamente al título son un subconjunto limitado dentro del total de alcances de un título, que refieren a aquellas habilitaciones que involucran tareas que tienen un riesgo directo sobre la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. En este caso, solo aquellas profesiones que posean esas actividades están habilitadas para desarrollarlas.

En la elaboración de un plan además de estos atravesamientos (actividades reservadas, alcances del título) se encuentran, en carreras incluidas en el artículo 43, los

estándares. Estos constituyen los parámetros bajo los cuales son evaluadas las carreras cuando se presentan a la acreditación ante la CONEAU.

Cabe aclarar que el concepto de estándar alude a norma, pauta, tipo o regla. Se usó por primera vez en educación en Inglaterra en 1862, en el marco de una ley que preveía el pago de subsidios a cada escuela en función de los logros de sus alumnos. Se fijaron seis niveles diferentes de logro (“estándares”), los supervisores eran los encargados de clasificar a los alumnos en exámenes anuales de lectura, escritura y cálculo y, en base a los resultados, les asignaban un estándar a las escuelas a las que estos concurrían. Esta ley de “pago por resultados” se suprimió formalmente en 1895. El concepto de estándar fue introducido en Estados Unidos a comienzos del siglo XX, en el dominio de la evaluación de aprendizajes en el marco del enfoque psicométrico o de medición científica (Camilloni, 2009)

En relación con las carreras incluidas en el artículo 43 de la LES, son sometidas en forma periódica a procesos de acreditación de carreras de grado por la CONEAU.

La Ordenanza N.º 58 de 2011 de CONEAU establece las siguientes fases: autoevaluación, actuación de los comités de pares y decisión final por parte de la CONEAU. La autoevaluación se realiza durante un período de hasta cuatro meses y el producto de esta etapa es un informe que incluye tanto la producción de información sistematizada y comparable como un análisis pormenorizado de las condiciones en que se desarrollan las carreras y sus resultados. Finalmente, incluye, si fuese necesario, la formulación de planes de mejoramiento que permitan alcanzar a futuro el cumplimiento de los requisitos de calidad previstos por los estándares. La actuación del comité de pares comprende el análisis del informe de autoevaluación y otras informaciones pertinentes que se produzcan para cada convocatoria, la visita a la sede de la carrera y la elaboración de un informe de evaluación; este último contiene un juicio evaluativo seguido por recomendaciones. Los comités de pares pueden recomendar tanto la acreditación por el período que corresponda como la no acreditación de la carrera. La instancia final es la toma de decisión por parte de la CONEAU, que se apoya en la información recibida, las actuaciones realizadas y los informes de los pares. Los resultados posibles son (Argentina. CONEAU, 2013):

- a) Acreditación por un período de seis años para aquellas carreras que cumplan con el perfil previsto por los estándares.
- b) Acreditación por un período de tres años para aquellas carreras que:

- a. reúnan el perfil previsto, pero no tengan un ciclo completo de dictado y, por lo tanto, carezcan de egresados;
- b. a pesar de no haber logrado el perfil previsto por los estándares presentan elementos suficientes para considerar que el desarrollo de los planes de mejoramiento permitirá alcanzarlo en un plazo razonable.
- c) No acreditación para aquellas carreras que no cumplan con los criterios de calidad previstos y cuyos planes de mejoramiento sean considerados no factibles o insuficientes para poder alcanzar el perfil de calidad fijado en la resolución ministerial. En todos los casos, las carreras podrán presentar un recurso de reconsideración.

Cumplido el plazo de validez de la acreditación otorgada por tres años, se organiza la segunda fase que tiene por objetivo verificar el cumplimiento de los compromisos de mejoramiento y evaluar la marcha de la carrera a la luz del perfil de calidad establecido por los estándares. En caso de que la evaluación resulte favorable, se extiende la acreditación por otros 3 años; en caso contrario, la carrera no acredita.

Por lo tanto, un primer análisis vinculado con competencias es el análisis del perfil de egreso, los estándares para identificar en qué medida las competencias se encuentran (o no) enunciadas en forma explícita y las actividades reservadas son incluidas en el perfil. Esto se puede organizar en tablas.

En el siguiente capítulo se hace foco en la institución educativa, en particular en los planes de estudios.

Capítulo 5 ¿Y la escala de las instituciones educativas?

El pasado es arcilla que la presente labra a su antojo. Interminablemente. (Borges, 1985)

La noción de análisis institucional y de gestión. Su desarrollo histórico

En este apartado se ubican abordará la escala de la gestión curricular en la institución educativa. En primer lugar, se presentan los enfoques, en segundo término, se hace foco en lo específico de la institución educativa para, en tercer lugar, trabajar sobre el plan de estudios.

Para iniciar el análisis se aborda lo relativo a la gestión escolar.

En la década de 1960, surge el movimiento del Análisis Institucional (AI) representado por la Psicoterapia institucional y por la Pedagogía institucional. La primera es introducida por médicos psicoterapeutas y la segunda por el Grupo de Técnicos Educativos. Este movimiento abreva particularmente en los aportes filosóficos de Jean-Jacques Rousseau, en la orientación democrática de John Dewey y en los principios psicopsicológicos de la vida de los grupos. Pretende introducir la autogestión en la escuela (Lourau, 1975, 1977, Lapassade, 1977, 1979) apoyados en una orientación no-directiva a la par que espera poner en evidencia la dominación existente en los establecimientos escolares.

Afirman que la escuela, en tanto institución, dispone de mecanismos de permanencia que se encuentran en la inercia y en la impersonalidad del funcionamiento burocrático. De este modo, estudian aquello que fue dejado de lado por otros enfoques: lo informal, la vida de los grupos, las normas no institucionales, entre otros temas. Se opone a la corriente objetivista de Émile Durkheim y a la orientación estructural-funcionalista de Talcott Parsons y no se limita al análisis de una realidad existente, sino que incluye la tensión entre lo instituido y lo instituyente y su resultado (la institucionalización). Sostiene que, para facilitar su supervivencia, la institución biologiza o naturaliza sus normas lo que genera que se lo que distancie de lo que acontece y tenga a posibilidad de formar personas dogmáticas, conservadoras, incapaces de cuestionar lo establecido. Las figuras emblemáticas son Lapassade (1977, 1979) y Lourau (1975, 1977) quienes ofrecen una propuesta de Análisis Institucional (AI) una base al Socio psicoanálisis.

Por otra parte, cuando la mirada recae sobre la gestión, resulta necesario retransitar el camino con el que fue tradicionalmente asociado este concepto.

El concepto de gestión se puede rastrear desde principios del siglo XX, en el contexto de una sociedad industrial, cuando se inició -según Tauber (2008)- la escuela clásica de la administración que interpretaba los objetivos de la organización y los traducía en acción institucional mediante conceptos como: previsión, organización, mando, coordinación y control de las actividades. Esta concepción se consolidó, según el autor, en la segunda mitad del siglo XX, como un “proceso de planificación, organización, dirección y control de actividades y el empleo de recursos, espacios, tiempos y capacidades humanas; con el propósito de alcanzar con eficacia y eficiencia, las metas establecidas por una organización” (p.627).

La gestión, en ese período, se identificaba con los procedimientos de la administración clásica (enfoque instrumental), es decir, como un conjunto de acciones contenidas en un plan, destinadas a formular, ejecutar y evaluar una serie de procedimientos jerarquizados para alcanzar objetivos específicos. En las décadas de 1960 y 1970, se incorporaron los aportes de la escuela gerencial, que portaba discursos economicistas. En la década de 1980, la crisis del sistema financiero mundial, los cambios en las relaciones entre Estado y sociedad condicionaron la emergencia de la noción de *New Public Management* (NGP). Según Martínez Nogueira (2008), esos fueron intentos dirigidos a brindar mayor autonomía a los ejecutores de políticas por medio de la desregulación, la flexibilización y la gestión por resultados.

En relación a la gestión educativa, Casassus (2000) da cuenta de un desarrollo que se inicia en la década de 1960 en Estados Unidos, en la década de 1970 en el Reino Unido⁴ y en la siguiente, en América Latina. En la actualidad, afirma, es un espacio en el que interactúan los planos de la teoría, de la política y de la pragmática aún en proceso de desarrollo. Para comprender la naturaleza del área de la gestión educativa propone 1) conocer los planteamientos teóricos subyacentes en las disciplinas madres que la generan y la contienen: el área de la gestión y el área de la educación; y 2) entender el sentido y los contenidos de las políticas educativas.

⁴ En Estados Unidos el término usado con mayor frecuencia es el de “administración”. Existen carreras universitarias y revistas especializadas, tales como *The Educational Administration Journal*. Sin embargo, en Gran Bretaña el término utilizado es *management*. En las universidades los cursos son de educacional management, pero también existen algunos compromisos en el uso de la terminología como por ejemplo en el caso de la *British Educational Management and Administration Society* (Casassus, 2000, p.5).

Los enfoques

Para Martínez Nogueira (2000), se pueden reconocer tres conceptualizaciones de la gestión:

1. Perspectiva estrecha: captación, ordenamiento, afectación y utilización de los recursos necesarios para el cumplimiento de los fines organizacionales. En el manejo cotidiano de los recursos se distribuyen atribuciones y responsabilidades y se define el esquema de división del trabajo. Esta perspectiva reduce el análisis a las funciones administrativas clásicas: planificación, organización, dirección, coordinación y control, con énfasis en la incorporación, distribución y gestión de recursos (financieros, materiales o humanos), o en los procesos de formulación e implementación de decisiones políticas que operacionalizan y concretan los objetivos organizacionales. Se corresponde a lo que la literatura entiende por *management*.
2. Perspectiva más amplia que incorpora las dimensiones vinculadas al *gobierno* definido como el desarrollo de la capacidad para:
 - a) la definición de la misión y del diseño institucional,
 - b) la fijación de la orientación estratégica,
 - c) la determinación de los objetivos operacionales y de las ofertas académicas,
 - d) el dictado de las políticas que regulan su funcionamiento, la naturaleza y atributos de los destinatarios de sus servicios,
 - e) la definición de estándares de calidad para sus actividades,
 - f) el establecimiento de los criterios para la captación de recursos y su asignación entre las diversas funciones,
 - g) el seguimiento y la evaluación de la ejecución de las acciones que se derivan de las definiciones y mandatos anteriores.

Esta definición supera la a la anterior al incluir los comportamientos y decisiones efectivas que se adoptan como consecuencia de esas atribuciones y funciones. Se corresponde con la noción de *governance* o gobernanza en la literatura sobre teoría de la organización.

3. Perspectiva expandida que introduce la idea de *governabilidad*, expresión de la capacidad de hacer efectivas las decisiones y de preservar la unidad institucional, sus contenidos simbólicos y su proyección temporal. El análisis trasciende a los órganos formalmente establecidos y a las funciones asignadas: dirige la atención

a los procesos decisorios y de implementación sobre los que las estructuras de gobierno tienen incidencia, a las respuestas y consecuencias de las políticas institucionales y a los niveles de legitimidad y consenso alcanzados. “Su propósito es identificar los factores intervinientes para explicar las capacidades de orientación y conducción institucional, así como las predisposiciones para percibir, atender y encauzar la creciente complejidad en que se debate la institución universitaria. Comprende la capacidad para establecer compromisos creíbles, para generar confianza en las políticas adoptadas y para reducir la incertidumbre derivada de los comportamientos oportunistas de los actores (Martínez Nogueira, 2000, p.13).

Las dos últimas concepciones de la gestión institucional son aristas del tema y, por lo tanto, resultan complementarias. Además, como señala el autor, la gestión universitaria presenta problemas analíticos y metodológicos que, a menudo, resultan difíciles de superar.

De este modo, la gestión institucional en las universidades está compuesta por un conjunto de factores (recursos, procesos y resultados) que deben estar al servicio y contribuir positivamente al desarrollo de la docencia, la investigación y la extensión. “Como característica general, el proceso de evaluación institucional debe determinar si lo que se entiende por gestión institucional contribuye o es adecuado a los fines básicos y objetivos institucionales y actividades centrales de las universidades” (CONEAU, 1998, p.19).

Martínez Nogueira (2000) diferencia un *análisis estático* de uno *dinámico*. En el primer caso, centra su atención sobre los medios institucionales y sobre los marcos que constituyen la infraestructura de la gestión, los insumos utilizados, los mecanismos establecidos y las condiciones de la acción, identifica decisiones críticas y examina sus consecuencias y para ello, atiende a los diseños y a las estructuras, a las normas, las regulaciones y los procedimientos, a las disposiciones estatutarias, a los sistemas de información, a las dotaciones de recursos, etc. En tanto, en el *análisis dinámico* se privilegian los procesos, las conductas, los aprendizajes y los impactos. En este sentido, se concibe a la gestión como una confrontación permanente con diversas tensiones.

En la escala de la institución es necesario analizar su visión, misión y valores para, reconocer -una vez más- la formulación explícita de las competencias en estos componentes.

Los planes de estudio

La noción. Su desarrollo histórico

La noción de plan de estudio proviene de la expresión latina: *ratio studiorum*, que según Furlán (1996), significa organización racional de los estudios. Es una propuesta desarrollada por los jesuitas desde finales del siglo XVI. Denominaban de este modo al documento pedagógico que servía de referencia para los Estudios Superiores. Pero no se reduce a ello ya que, según Labrador Herraiz (2013), es un método de enseñanza-aprendizaje, una respuesta metodológica a una serie de principios o finalidades, un manual práctico, un reglamento interno de disciplina académica preparado para servir de guía a los maestros, un conjunto de reglas para aplicar en los Colegios y en particular, es un sistema organizativo completo que persigue la educación integral de los estudiantes.

Como fue presentado en el apartado que tematiza los currícula, otros enfoques han cuestionado un abordaje técnico instrumental. En el siguiente apartado se hará foco en la escala institucional del currículo.

Los enfoques

En el currículo escrito se juega el “mito de la prescripción” (Goodson, 1995) que lleva a concebir una producción social como una materialidad desprovista de intereses y de ideologías en lugar de ver en ella una producción sociohistórica que responde a intereses y creencias.

Para analizar los planes de estudios resultan centrales los aportes de Bernstein (1977, 1981, 1985, 1990) quien, como numerosos investigadores, ha ido modificando su teoría a lo largo de las décadas. La teoría de Bernstein (1985) sobre códigos sociolingüísticos articula diferentes fases en el proceso de transformación del concepto de código que se inicia en la década de 1950 cuando procura explicar la relación entre el conocimiento de las relaciones entre clase social y logros académicos. Esto lo conduce establecer dos formas de lenguaje: el *público*, (propio de la clase obrera) y el *formal*, (propio de la clase media). Más tarde se reformulan los conceptos de lenguaje público y lenguaje formal en los de códigos elaborados y restringidos.

Según Díaz (1985), la distinción entre órdenes de significados *particularistas* y *universalistas* le permitió, a este autor, la combinación de diferentes modelos de comunicación que será retomada en desarrollos posteriores del concepto código.

En la década de 1960, con la definición de códigos del habla Bernstein (1962) estableció una relación entre el complejo orden de significados de la estructura social y las formas específicas del habla o códigos y vincula los códigos a las clases sociales y a la división social del trabajo. Sostuvo que la escuela orienta a los niños hacia una estructura de significados diferentes al orden de significados del contexto cultural primario del niño y diferencia *significados independientes del contexto* (explícitos), y *significados dependientes del contexto* (implícitos). La ubicación y distribución de las orientaciones hacia los significados estaba determinada –decía– por los principios de la división social del trabajo del modo de producción (Díaz, 1985).

En un principio, Bernstein (Díaz, 1985) diferenció en la cultura escolar dos órdenes: un orden instrumental (que transmite habilidades académicas) y un orden expresivo (que transmite actitudes y valores). Las tensiones y conflictos entre estos dos órdenes fueron analizada con posterioridad en términos de las oposiciones consensual/diferenciado, estratificado/diferenciado y posteriormente estratificado/diferenciado será remplazado por la oposición entreabierto y *cerrado*.

El análisis de estas oposiciones, junto con el desarrollo de los conceptos de la división social del trabajo y de la diferenciación social, ocupacional y educativa permitieron generar finalmente los conceptos de *clasificación, enmarcación y código educativo*. Estos conceptos sustituyen e incluyen las oposiciones anteriores, integran los rasgos estructurales paradigmáticos) e interaccionales (sintagmáticos) de la transmisión y tienen su fundamento en la distribución del poder y los principios de control. Igualmente, los conceptos permitieron pasar de un análisis centrado en tipologías y modelos en oposición o conflicto de los eventos educativos a un análisis de los principios subyacentes de la transmisión cultural en diferentes niveles (p.12).

Los conceptos de clasificación, enmarcación y su aplicación al control sobre la distribución de los órdenes de significado y sobre las reglas especializadas de su transmisión en la escuela (pedagogías) le permitió construir una teoría sobre la gramática

profunda que constituye, así como distinguir las formas especializadas de transmisión cultural, la división social del trabajo de sus agencias y agentes, y sus relaciones sociales intrínsecas (Díaz, 1985). Así fue que, entre 1956-1987 elaboró su propuesta sobre códigos elaborados y restringidos (Bernstein, 1990), y posteriormente abordó una teoría del discurso en relación con su teoría general acerca de los códigos que regulan, “la reproducción de clases y la producción de recursos discursivos” (Bernstein, 1981, en Bernstein y Díaz, 1984, p. 7).

Para Bernstein (1977), la sociedad al seleccionar, clasificar, transmitir y evaluar el conocimiento educativo que considera público “refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social” (p.1). En este sentido, el conocimiento educativo es uno de los “mayores reguladores de la experiencia” (p.1). El conocimiento educativo formal se realiza a través de: un currículum que define cuál es el conocimiento válido, la pedagogía que define la transmisión válida y la evaluación que define a qué se considera una manifestación válida de ese conocimiento por parte del aprendiz.

En el ámbito escolar se crean conocimientos y transforman saberes que provienen de diversos ámbitos (como por ejemplo la ciencia) de acuerdo a regulaciones. En este enfoque “los discursos institucionales tienen funciones constitutivas y regulativas específicas. Estas funciones constitutivas consisten en la orientación del sujeto a posiciones deseadas; a través de la producción de enunciados reguladores con funciones ubicadoras” (Bernstein y Díaz, 1984, p.10). El Estado lo hace para la organización del consenso.

Bernstein y Díaz (1984) llaman discurso oficial (DO) al aparato discursivo legal de legitimación y regulación del universo escolar que se genera a partir de que “las agencias del Estado producen legislaciones específicas, regulaciones y el que junto con sus textos administrativos mantienen el control legal y político sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la cultura de la escuela y la producción de conciencia” (p. 12). En tanto el Discurso Pedagógico Oficial (DPO) es el efecto del trabajo de las prácticas políticas del Estado sobre los discursos, las prácticas y las relaciones sociales.

Los tipos de registro que sostienen su existencia son heterogéneos: textos formales y estrictamente reguladores con un sistema de enunciación codificado y normativo (regulaciones legislativas, decretos, resoluciones, leyes, etc.), enunciados descriptivos que articulan diferentes clases de objetos, conceptos y teorías (guías, unidades programas,

informes, etc.) que demarcan y fijan los límites a una modalidad pedagógica de reproducción.

El DPO celebra los principios dominantes y, además legitima la cultura dominante de la escuela, los modos específicos de adquisición y de razonamiento. La función básica de este discurso es el ejercicio del poder y es la dimensión legal del universo pedagógico (discursos, prácticas, contextos). De este modo, contribuye a preservar el dispositivo establecido de reproducción de la cultura de la escuela a través de la provisión del marco legítimo y de los límites dentro de los cuales las agencias educativas pueden operar y dentro de los cuales la reproducción de los principios dominantes puede realizarse. El DPO se concreta en

la predeterminación discursiva de los patrones de conducta (reforzando las normas existentes, cambiando las normas viejas y produciendo nuevas normas); en el reconocimiento y legitimización de todos los instrumentos y medios de organización del trabajo social de reproducción de la cultura escolar (agentes, discursos y prácticas académicas y administrativas) y en la legitimización e institucionalización de los lugares específicos para la realización de prácticas pedagógicas (p.12).

El Discurso Pedagógico Oficial produce un principio selectivo al seleccionar los límites del “qué” y del “cómo” enseñar, es decir qué contenidos serán pedagogizados.

Por otra parte, los discursos que pertenecen a diferentes contextos llegan a ser desubicados o reubicados en el espacio pedagógico (recontextualización). Los nuevos textos producidos (recontextualizados) proporcionan un soporte para la implementación de los principios dados en decisiones políticas (Burton y Carlen, 1979 en Díaz y Bernstein, 1984), y para la regulación del espacio pedagógico.

Los autores diferencian dos campos de recontextualización:

- 1) El Campo de Recontextualización Oficial (CRO) regulado directamente por el estado, políticamente a través de la legislación y administrativamente a través de sus servicios civiles.
- 2) El Campo de Recontextualización Pedagógica (CRP) principios y prácticas que regulan la circulación de teorías y prácticas del contexto primario de su producción a los contextos de reproducción pedagógica. Puede estar integrado por departamentos de educación, facultades de educación, escuelas,

medios especializados, revistas, semanarios, y secciones para el mundo de la publicidad.

El Discurso Pedagógico (DP) se constituye por medio de un complejo conjunto de relaciones entre campos y de posiciones dentro de los campos, mientras que lo que se reproduce en las escuelas puede estar mediado por el campo de recontextualización establecido entre la escuela y el contexto cultural primario del estudiante. El DP institucionaliza los principios y las reglas que estructuran, integran y especializan el tiempo (de adquisición y de transición), el espacio (demarca el espacio pedagógico legítimo y el que no lo es) y el discurso en el contexto de reproducción.

El modelo permite una considerable dinámica en la producción, distribución, reproducción y cambio del Discurso Pedagógico.

- a) Los principios dominantes se refieren más a una arena de conflicto, que a un conjunto de relaciones estables.
- b) Existe una fuente potencial o real de conflicto, inercia, y resistencia, entre los rasgos políticos y los rasgos administrativos del CRO.
- c) Existe una fuente potencial o real de conflictos, inercia y resistencia entre las posiciones del CRP y entre éste y el CRO.
- d) El contexto cultural primario de los alumnos, mediado a través de la familia y la comunidad puede afectar los principios y prácticas de recontextualización de la escuela. Por lo tanto, es un asunto de considerable interés saber dónde, cuándo y por qué la circulación de principios y prácticas realizados en el discurso pedagógico se innovará desde abajo o es impuesta (p.27).

Las categorías sociales (agentes o discursos) están constituidas por la división social del trabajo y las prácticas por relaciones sociales. Las agencias del Estado son el medio por el cual un orden general del universo de categorías y prácticas.

Bernstein y Díaz (1984) definen la práctica pedagógica como aquella que regula las relaciones entre transmisores y adquirentes. El Discurso Pedagógico es una categoría que articula sus propios principios y las reglas que constituyen la “gramática del discurso”, regulan la práctica legítima, fijan los límites teóricos, ideológicos y metodológicos de las prácticas pedagógicas y sus diferentes modelos, es decir, dentro del repertorio de lo

posible este discurso restringe el rango y el tipo de las prácticas de transmisión, adquisición y evaluación dentro de un orden legítimo específico.

Según Graizer y Navas Saurin (2011), Bernstein rechaza tanto el análisis empírico sin base teórica como el uso de la teoría que no permita su transformación a partir de los datos empíricos. Propone un modelo de discurso pedagógico con el que pretende averiguar cómo funciona el proceso de transmisión-adquisición, prestando especial atención a los principios que lo hacen posible “susceptible de ser utilizado en cualquier contexto en el que haya una comunicación pedagógica, un proceso de transmisión-adquisición” (p.137). Con esta teoría espera hacer explícito el proceso por el cual el poder y el control se traducen en principios de comunicación. Estos principios se encuentran desigualmente distribuidos entre las clases en los contextos sociales e históricos. Poder y control se traducen en principios de comunicación que dan forma a la práctica pedagógica. Así, la propuesta aborda una unidad social de la teoría no del individuo aislado, sino la *interacción* entre transmisores y adquirentes y sus controles (Bernstein, 1990). Propone, así, un modelo del discurso pedagógico (Bernstein, 1986, 1990a) con el que procura señalar los «principios que conforman la práctica comunicativa especializada» (Graizer y Navas Saurin, 2011).

Bernstein (1977), toma de Karl Marx y de Émile Durheim los términos enmarcación (o enmarcamiento según las traducciones) y clasificación en tanto revelan la estructura del poder y los principios del control. Con enmarcación se refiere a las relaciones de orden social y clasificación a las formas en que se regulan los modos de la comunicación. Según Graizer y Navas Saudin (2011),

para proceder a la descripción de los elementos que intervienen en el modelo (agencias, relaciones y prácticas) hay que analizar en términos de relaciones de poder y de control (clasificación y enmarcamiento) las recontextualizaciones que se generan en la realización distintiva del discurso (texto privilegiante) en los diferentes niveles (macro y micro) (p.140).

El poder produce el aislamiento entre categorías (las especializa). “En el nivel objetivo, en la superficie, establece un orden social, una distribución «espacial» y «de relación» de las posiciones. Y en el interno, en el nivel subjetivo, el poder suprime dilemas y contradicciones” (p. 139).

Así, la práctica pedagógica puede ser analizada en dos dimensiones: la estructural en función de la clasificación y de interacción en función del enmarcamiento.

La clasificación [C] se define “como el grado de mantenimiento de la frontera o fuerza de aislamiento entre categorías (agencias, agentes, recursos), generado, mantenido y reproducido por el principio de la distribución de poder de la división social del trabajo. (Graizer y Navas Saudin, 2011, p.144) y el enmarcamiento [E] como “el grado de mantenimiento o de aislamiento entre las prácticas comunicativas de las relaciones sociales generado, mantenido y reproducido por los principios de control social. Es el principio que regula la realización de las relaciones de poder entre las categorías” (p.12).

Para Bernstein y Díaz (1984) la práctica pedagógica articula dos prácticas reguladas por el Discurso Pedagógico: la práctica instruccional relacionada con la selección, transmisión y evaluación del conocimiento y competencias legítimas que deben adquirirse y la práctica regulativa incluida en lo instruccional y relacionada con la ubicación de los alumnos en un orden legítimo. La transmisión de un sistema dominante de reglas (símbolos) de orden, relación e identidad ocupa un lugar central. Así, la práctica pedagógica presupone la existencia de un orden específico constituido, legitimado y regulado por las reglas y principios del Discurso Regulatorio. Pero ese orden puede romperse, rechazarse o resistirse en las prácticas pedagógicas.

La práctica pedagógica reproduce competencias específicas cuyos rasgos y relaciones son legitimados por el Discurso Instruccional. Esta reproducción implica la regulación de transmisión, adquisición y evaluación. Por su parte, la evaluación condensa la gramática y sus realizaciones. “La evaluación es el momento en el cual el poder habla explícitamente” (p.32).

Para Graizer y Navas Saudin (2011), el análisis de la práctica pedagógica se relaciona con cómo un discurso instructivo se inserta en un discurso regulador. Las reglas discursivas se inscriben en cuatro grupos:

- Reglas de selección: son principios que regulan quién controla la selección de la transmisión-adquisición. Cuando es controlada por el transmisor, el enmarcamiento es más fuerte; cuando el adquiriente tiene algún control, el enmarcamiento es más débil.
- Reglas de secuencia: son reglas que regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de esa transmisión, con lo que regulan el desarrollo de un currículo, de un programa y de un sistema de evaluación. Cuando

son explícitas, los currículos y las programaciones son claramente definidos, las categorías de edad y de sexo están bien diferenciadas y el concepto de progresión es explícito. Cuando son implícitas, los currículos y los programas están menos definidos, las categorías de edad y de sexo están menos diferenciadas y el concepto de progreso es implícito (el transmisor apenas lo conoce).

- Reglas de ritmo: son reglas que definen la tasa de adquisición que se espera de las reglas de secuencia. Un ritmo débil se corresponde con una transmisión regulada, generalmente, por reglas de secuencia implícitas. Cuando el ritmo es controlado por el transmisor, los valores de enmarcamiento son fuertes; cuando el adquirente tiene algún control, el enmarcamiento es débil.
- Criterios de evaluación: son los criterios que el adquirente deberá usar para evaluar su comportamiento y el de los otros, en cualquier relación de transmisión-adquisición. Los criterios pueden ser explícitos o específicos.

Por otra parte, según Díaz (1994), Bernstein el retomar la metáfora espacial de campo (desarrollada por Michael Foucault y Pierre Bourdieu) le permite dar cuenta de la estructura y formas de poder que surgen de los procesos de producción discursiva. Diferencia el campo intelectual de la educación del campo de la reproducción o campo pedagógico, es decir, producción de reproducción del discurso educativo.

El campo intelectual de la educación es un subcampo de control simbólico que es definido por Bernstein (1990, citado en Díaz 1994) como un conjunto de agencias y agentes especializados en los códigos discursivos que ellos dominan. “Las relaciones de poder y control que subyacen a la división social del trabajo pedagógico configuran las posiciones, oposiciones y disposiciones de los maestros y estructuran su experiencia en el campo pedagógico” (Díaz, 1994, p.12). Esta división social del trabajo del campo pedagógico se expresa básicamente en la división entre los currícula y, más específicamente, dentro de cada *currículum* en la división entre las materias y en el agrupamiento de los maestros en torno a éstas. “El campo de control simbólico traduce las relaciones de poder en discurso y el discurso en relaciones de poder” (p.4).

En relación con el profesionalismo o la profesionalización, para Bernstein (1990) esta ideología ha transformado los viejos principios de la vocación y ha creado un

mercado (de calificaciones y servicios) que han influido, a su vez, en el status social de los agentes en el campo, pero no ha logrado transformar su bajo status en el contexto de las profesiones.

El campo pedagógico está estructurado y, a su vez, estructuras prácticas pedagógicas. El conflicto de identidad entre los campos intelectual y pedagógico se expresa en la distancia entre docencia e investigación. Díaz (1995) ubica a la universidad como el lugar de una lucha para determinar las condiciones de pertenencia y jerarquías legítimas a uno u otro campo. Y “la pluralidad de principios de jerarquización propios del espacio universitario y de sus campos (docencia e investigación) constituyen realizaciones racionalizadas de la distribución del poder presentes tanto en su campo intelectual (producción) como en su campo pedagógico (reproducción)” (p.16). La jerarquización se hace visible en la división *entre y dentro de* las disciplinas con sus respectivas autonomías, dependencias, fuentes y modalidades de legitimación; en la delimitación de regiones (interface entre un campo de conocimientos y un campo de prácticas) que coinciden con lo que conocemos como profesiones y que reciben de sus posiciones, intereses o adhesiones disciplinarias la fuente de su poder discursivo y prestigio social y se materializan en la jerarquización entre Facultades (espacios de producción y reproducción de disciplinas y regiones).

En lo relativo a las experiencias de evaluación de esos planes, según Díaz Barriga (2005) se registran experiencias de evaluación de programas académicos con fines de acreditación desde algo más de un siglo. Dos son las referencias clásicas: una es la que concretaron los organismos acreditadores en los Estados Unidos en 1885 (*Middle States Association for Colleges and Schools*) y otra es el primer ejercicio de acreditación institucional en 1925 atribuido a Hugues. Para Díaz Barriga (2005), en la evaluación curricular, tres son los temas que generan una posición polémica y se deben considerar a la hora de la toma de decisiones. Ellos son: evaluar todo el plan de estudios o sólo de una parte; decidir el enfoque de la evaluación como una actividad técnica o como una investigación en el ámbito de las ciencias sociales, así como cuál es la finalidad de la evaluación: tomar decisiones u ofrecer elementos para comprender el fenómeno educativo.

El diseño del plan de estudio se encuentra atravesado por los hilos que tejen la historia de la institución universitaria. El currículum, como ya se mencionó, no se reduce al currículum formal, es decir no basta con el análisis del plan de estudios o *mallla curricular formal*, hay que incluir la dimensión de lo vivido, lo que acontece en la institución escolar, es decir la *mallla curricular real* o *mallla curricular en acción*. Goulart, I. (2006) diferencia: malla curricular como conocimiento escolar y experiencia de aprendizaje, malla curricular como el conjunto de experiencias por vivir por parte del estudiante con la orientación de la escuela, malla curricular como una serie estructurada de resultados pretendidos de aprendizaje, malla curricular formal y malla curricular real.

La malla curricular, entonces, es definida como un discurso al servicio de la producción de significados e instalación de comportamientos normados. encuestas a estudiantes y profesionales.

A diferencia de lo que afirma Goulart (2006) acerca de que en la malla curricular se especifica qué debe enseñarse, pero no el cómo, en esta tesis se sostiene que el qué y el cómo de la enseñanza resultan indisociables. Es decir, el enunciado de los contenidos y los modos en que esto se realiza explicitan, (o por lo menos anticipan), los modos en que serán enseñados. Así, es posible afirmar que la organización de la malla curricular alude al qué y cómo se enseñará y se evaluará en los diversos espacios formativos.

Para analizar la malla curricular, se retoma la propuesta de Bernstein (1977) para quien tanto la distribución del poder como los principios de control social se pueden reconocer en el modo en que una sociedad “selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo” (p.1) que considera debe ser público. El autor, en virtud de los límites entre los contenidos, clasifica al currículum en tipos: “agregado” a aquel en el que los contenidos están claramente delimitados y aislados entre sí, e “integrado” a aquel cuyos contenidos se presentan en una relación abierta, las fronteras son débiles o están borradas.

Al hacer referencia al grado de mantenimiento de los límites entre los contenidos, lo que pretende es focalizar la atención hacia la fuerza de los límites como rasgo distintivo crítico de la división del trabajo del conocimiento educativo que ofrece la estructura básica del sistema de mensajes: el *currículum* (Bernstein, 1985)

Y aporta la categoría de enmarcamiento (o enmarcación) para determinar la estructura del sistema de mensajes de la pedagogía que permite reconocer qué puede y qué no puede ser transmitido. Así la enmarcación fuerte articula opciones reducidas y la débil un amplio número de opciones.

Rifà Valls (2003) lo retoma, y sintetiza las principales características de los currículos de colección y de integración. Se presenta una adaptación en la Tabla 3.

Tabla 3 *Diferencias en el currículo de colección y el currículo de integración a partir del análisis de la fuerza de clasificación de enmarcamiento.*

Clasificación (C)			
	Fuerte (F)	Débil (D)	Currículo integrado
	<p>Los Departamentos son unidades cerradas y jerárquicas con respecto al conocimiento, el profesor está vinculado con ellos como símbolo de su categoría que otorga cohesión interna.</p> <p>Los contenidos no están abiertos a discusión, las materias escolares y su contenido están bien delimitados.</p> <p>Las identidades se forjan en base a una organización vertical, dada la especialización y además la reproducción del discurso pedagógico es débil.</p> <p>Se crea una identidad específica en profesores y alumnado, un sentido claro de pertenencia a un colectivo o a una clase.</p>	<p>Los límites entre Departamentos y entre profesores son permeables, se prioriza la coordinación pedagógica, es un modelo vulnerable en sus relaciones con el exterior.</p> <p>Los contenidos mantienen entre sí una relación abierta, son discutidos para facilitar la transversalidad.</p> <p>Las relaciones de poder son más complejas y el profesorado trabaja para un proyecto común que orienta el discurso pedagógico.</p> <p>Las identidades docentes conforman una red social fuerte y se preocupan por integrar las diferencias que surgen (entre profesores y alumnos).</p>	
	Enmarcamiento (E)		Currículo agregado
	<p>La selección de lo enseñable y su forma vienen determinadas por el profesor y la administración.</p> <p>Las relaciones entre profesores y alumnos están marcadas por el control posicional que ejerce el docente sobre la interacción.</p> <p>La organización de las tareas se basa en la ejecución y la individualización más que en el trabajo compartido en el grupo.</p> <p>El ritmo de la transmisión y la velocidad del aprendizaje se rigen por la planificación que efectúa el docente.</p> <p>Se da una estricta temporización del conocimiento que se transmite y se recibe en la relación pedagógica, la regulación social se intensifica.</p>	<p>Los estudiantes intervienen junto con el profesor en la toma de decisiones que afecta al conocimiento y al aprendizaje.</p> <p>Las relaciones entre profesores y alumnos están reguladas por la interacción en el aula y el docente ejerce un control de tipo personal.</p> <p>Se gestiona el aprendizaje mediante los grupos de trabajo cooperativos y la participación, no existe aislamiento entre estudiantes ni tampoco entre tareas.</p> <p>El ritmo de la transmisión y la secuenciación del aprendizaje están guiados por el desarrollo curricular que puede modificar la planificación.</p> <p>La temporización del conocimiento que se transmite y se recibe en la relación pedagógica es flexible, se priorizan los aspectos de formación personal.</p>	

Fuente: Rifá Valls (2003).

Para Varela, (2009), la naturaleza arbitraria de las relaciones de poder es disfrazada y ocultada por el principio de clasificación cuando aparecen como naturales tanto el orden como las identidades que construye. En este sentido, la prédica sobre la necesidad de que las ciencias básicas se enseñen como las bases de las ciencias clínicas perdura hasta nuestros días, en un formato híbrido en relación con la demarcación, en la carrera de Medicina de la UF.

Bernstein (1990), al igual que otros autores ha ido modificando sus formulaciones. Así en un trabajo de 1990 retoma los conceptos de códigos elaborados y restringidos de acuerdo con las reglas de clasificación y enmarcamiento para ponerlo en relación con los de la agencia transmisora. De este modo, está analizando el vínculo entre macroestructuras y prácticas comunicativas micro interactivas en tanto la postura y la oposición ideológicas se llevan a la práctica, se transmiten y se legitiman mediante las reglas de clasificación y enmarcamiento. Bernstein (1990) establece relaciones entre el *código* y la *competencia*. Así el código se transmite y se adquiere en interacciones específicas que presuponen la actuación de terceros especializados. El concepto de código presupone competencias (lingüísticas/cognitivas) que todos adquieren y comparten, se refiere a gramáticas semióticas específicas reguladas por distribuciones de poder y principios de control especializados que tienen, entre otras realizaciones prácticas, realizaciones lingüísticas específicas. Según el autor, se comparten competencias lingüísticas pero los códigos operan de forma selectiva sobre cómo, cuándo, dónde y por qué estas competencias se llevan a la práctica de manera diferente en contextos especializados.

De los Contenidos a las Competencias

En los últimos años se ha generado una creciente preocupación sobre la necesidad de incluir las competencias en el plan de estudios de las carreras universitarias. A esta preocupación se suma la de analizar cómo lograr que esos compromisos se traduzcan en prácticas de enseñanza y de evaluación que contribuyan al perfil de egreso y que contemplen los alcances del título.

Para generar un cambio es necesario planificar distintos momentos en el trabajo.

Las fases de este proceso son:

1. Sensibilización: definición de la propuesta, conformación del equipo coordinador y socialización de un cronograma de acciones.
2. Recolección de datos: identificación de aquellos datos que permitan describir el o los problemas; elaboración y aplicación de los instrumentos de construcción de datos y sistematización de esa información.
3. Identificación de temas/problemas prioritarios: reuniones de trabajo sobre lo relevado, identificación de logros y de desafíos.
4. Diseño del plan de mejora: elaboración de objetivos, formulación de indicadores, cronograma o diagrama de Gantt, previsión de recursos, asignación de roles a diversos actores institucionales y determinación de formas de monitoreo de las acciones y evaluación final.

Se asiste a dos situaciones. En el caso de los planes de estudios que están en desarrollo es necesario, en primer lugar, tomarlo como objeto de investigación y en el del diseño del plan se parte del conocimiento de contexto. Un primer trabajo es abordar los supuestos que tenemos sobre cómo hay que cambiar con todos los actores educativos.

Un modo posible de llevar adelante el análisis del plan actual (de manera espiralada) y su propuesta de mejora es el siguiente:

1. Intercambio sobre cómo podemos favorecer el **cambio**.
2. Consensuar una definición/enfoque de **competencias** y la **clasificación** que van a adoptar.
3. Analizar **qué competencias se han desarrollado** con este plan de estudios según los y las graduado/as, el colectivo estudiantil, el equipo docente y el equipo de gestión. Compartir los resultados. Acordar posibles cambios.
4. Analizar **el perfil de egreso, la malla curricular y los alcances del plan de estudios**. Compartir los resultados. Acordar posibles cambios.
5. Acordar **qué competencias** transversales y específicas **se van a desarrollar**.
6. Elaborar una **matriz de tributación**: identificar el aporte de los distintos espacios curriculares en el plan de estudios.
7. **Trabajar sobre las propuestas de enseñanza y de evaluación por competencias**.

8. **Revisar los programas de estudio** en virtud de lo acordado/trabajado.
9. **Establecer formas de monitoreo de la puesta en práctica.**

Primer momento: la ruta del cambio (punto 1). Su desarrollo se presentó en el capítulo 6 del texto *Aulas híbridas y bimodalidad. Entornos integrados de aprendizaje* compilado por Barrionuevo Vidal y Tenutto (2021) de la editorial Novedades Educativas. En este caso se presentará en la Tabla 4 El camino del cambio.

Tabla 4
El camino del cambio

1.	<u>Definición del cambio deseado</u> : ¿cuál es el propósito del cambio?, ¿quién o quiénes lo deciden?, ¿qué se quiere cambiar?, ¿en qué aspectos estamos visualizando el cambio?, ¿quiénes son los actores involucrados en el proceso de cambio?, ¿qué hábitos y prácticas tenemos que revisar?
2.	<u>Explicitación de supuestos de partida</u> : ¿qué supuestos tenemos sobre la situación de partida?, ¿cómo es posible cambiar?, ¿qué propiciaría el cambio y qué lo obstaculizaría?
3.	<u>Análisis del contexto, de las condiciones</u> : ¿cuáles son las condiciones políticas, sociales y económicas que afectan o son afectadas por el proceso de cambio? ¿qué conclusiones extraemos de otras experiencias que han tratado de introducir cambios similares?, ¿cuáles son los puntos de conflicto y cuáles son sus causas?, ¿qué otras iniciativas están en marcha y podrían sumar fuerzas al proceso de cambio?
4.	<u>Diseño de una ruta de cambio</u> : ¿qué condiciones son simultáneas y cuáles son secuenciales?, ¿cuáles se tienen que dar al corto, mediano y largo plazo?, ¿cómo se va a producir el cambio: de arriba-abajo, ¿de abajo-arriba o en forma horizontal?
5.	<u>Definir algunas estrategias de facilitación</u> : ¿cuáles son las alianzas estratégicas a establecer con los actores del entorno?, ¿qué otros actores debemos incluir en este proceso?
6.	Definir indicadores. ¿Cómo nos damos cuenta?
7.	Establecer formas de monitoreo. ¿Cómo vamos a reconocer el cambio a lo largo del tiempo?

Fuente: Tabla 1. El camino del cambio en Barrionuevo Vidal y Tenutto (2021)

El segundo momento incluye:

4. Análisis del **perfil de egreso, la malla curricular y los alcances del plan de estudios**. Compartir los resultados. Acordar posibles cambios.
5. Establecimiento de acuerdos acerca de **qué competencias** transversales y específicas **se van a desarrollar**.
6. Elaboración de una **matriz de tributación o de aporte**: identificar el aporte de los distintos espacios curriculares en el plan de estudios.

Se espera que el análisis del **perfil de egreso** se realice en forma colegiada, es decir, participen docentes, equipo de gestión, estudiantes y graduados. Estos colectivos pueden dar cuenta de las superposiciones y vacancias en la formación.

Una vez acordado el nuevo perfil de egreso, sobre la base de lo analizado, es necesario reconocer si el plan de estudios responde a esa formación. A partir de allí se revisa la malla curricular y los alcances del plan.

Un ejemplo de Malla curricular de la Especialización en docencia universitaria orientada a las Ciencias Agropecuarias (Universidad Nacional de Rosario). Las materias que están a la izquierda ofrecen los fundamentos, los de la derecha resultan centrales para la formación y los que están en la base atraviesan la formación.

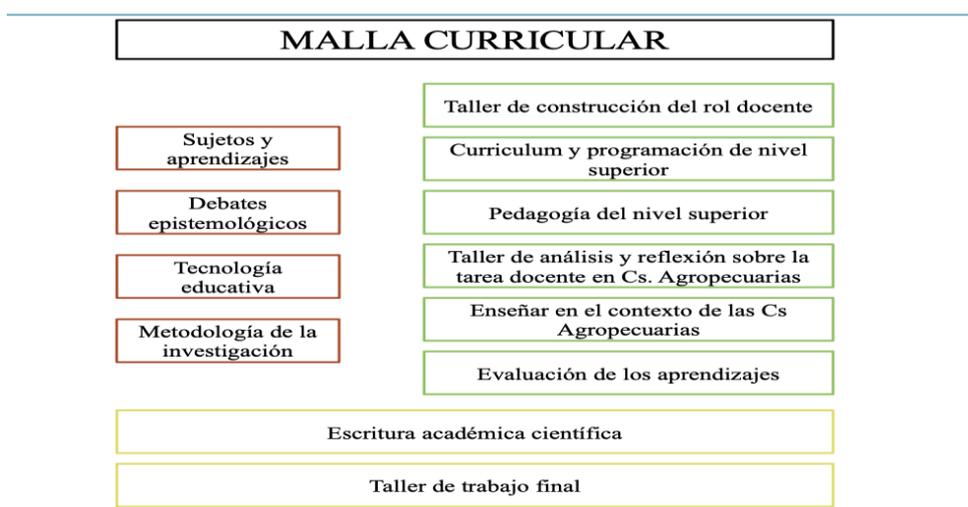


Figura 1. Malla curricular. Especialización en docencia universitaria orientada a las Ciencias Agropecuarias, UNR.

Cada espacio curricular selecciona aquellas competencias (específicas y transversales) en las que hará foco, sin que esto impida desarrollar otras. Pero se trata de un compromiso. Estas decisiones se pueden plasmar en **matrices de tributación o de aportes**. En esta tabla es posible reconocer fácilmente quiénes aportan.

Se presenta un ejemplo en la siguiente tabla.

Tabla 5.
Matriz de tributación o aportes

Materias	Competencias genéricas				Competencias transversales			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Derechos								
Ética								
Sociología								
Salud Pública.								
Economía								
Trabajo Final								

Esta **matriz de tributación** presentada solo fue elaborada a los fines de mostrar un ejemplo. En ella se puede reconocer qué competencias se comprometen a desarrollar en forma específica cada materia. También visualiza, por ejemplo, que la competencia genérica número 3 aún no ha sido elegida por ningún espacio curricular.

Este trabajo demanda tiempo y exige generosidad por parte de quienes participan ya que demandará diversas reuniones en las que se van a establecer acuerdos.

Las etapas finales del cambio se abordan en los capítulos siguientes.

En el capítulo 6 se hace foco en los programas de estudio.

Capítulo 6. Los programas de estudio

El *curriculum* es una herramienta de la política educativa con valor estratégico y una herramienta de trabajo para los equipos docentes que expresa y orienta el sentido formativo de la experiencia escolar a la par que genera un proyecto de trabajo en cada institución escolar (Terigi, 1999). En ese marco, se abordan los procesos de prescripción/realización que tienen como efecto la especificación curricular en las distintas escalas, en tanto indica, prescribe y comunica a la par que habilita.

La noción. Su desarrollo histórico

Con relación a los programas de estudio, el término “programa” viene del griego (*programma προγράμματος*) a través del latín. Los antiguos griegos lo usaban para referirse a las actividades planeadas y prescritas que servían como guía durante funciones organizadas. *Programa* proviene del verbo *prografo*, *pro* significa “antes” y *grafo* “escribir” (Ruiz y Tenutto, 2007). Programar consiste, entonces, en decidir anticipadamente lo que se quiere hacer, en prever cómo realizar algo que es deseable o que se estima valioso. De este modo, cuando se elabora un programa de estudio se anticipan acciones, se ordena y vincula cronológica, espacial y técnicamente, las actividades y recursos necesarios para alcanzar, en un tiempo dado, determinadas metas y objetivos. Aunque, como toda anticipación posee intersticios y zonas de indeterminación ya que no es posible anticipar todo, y como ya hemos dicho, hay que diferenciar el currículo prescripto del currículo real que en la carrera de Medicina se desarrolla en las aulas, los laboratorios, los hospitales y otros espacios formativos.

Los enfoques.

El currículo formal, según Camilloni (2004), en la versión de la programación (o planificación) articula tres funciones del proceso de enseñanza:

- Una función de *regulación y orientación de la acción*: traza un curso de acción y una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea.
- Una función de *justificación, análisis y legitimación* de la acción: permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones.
- Función de *representación y comunicación*: plasma y hace públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto, que

puede presentar grados de formalización variable.

Con relación al programa, fue Schön (1992) quien recuperó la distinción aportada por Jürgen Habermas entre racionalidad técnica y racionalidad práctica (la racionalidad alude a modos históricos de entender la realidad que circulan a través de la comunicación). La racionalidad técnica, heredada del positivismo, se encuentra orientada hacia el control o dominio de la realidad y su preocupación está guiada por una concepción en la que la práctica es una mera “aplicación de”. Así, la práctica se guía por los principios de las ciencias aplicadas y éstas de las ciencias básicas, distinción presente en numerosos planes de estudio de Medicina.

En lo relativo a la elaboración de los programas, la manera idiosincrática en que cada docente lo desarrolla está guiada – fundamentalmente- por sus concepciones sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre la programación además de los modos en que concibe el aprendizaje, la enseñanza, al estudiante, las relaciones con la institución, entre otros factores. En numerosas ocasiones, los profesores están más preocupados por el cumplimiento de cuestiones administrativo-burocráticas (Ruiz y Tenutto, 2007).

Por otra parte, el programa se halla atravesado por un acto de comunicación donde profesores y estudiantes establecen las bases de un trabajo conjunto. En el caso particular de la planificación de programas de estudio en base a competencias requiere de un perfil formativo definido por la institución, es decir, con un perfil del profesional que se espera formar, y en este caso, se trata de un médico generalista que posea una formación integral tanto en lo relativo a competencias específicas, genéricas como habilidades sociales, porque –al decir de Alicia en el cuento Lewis Carroll le pregunta al gato de Cheshire qué camino debía tomar y el gato le responde: “Eso depende mucho del lugar adonde quieras ir. Si no sabes adónde quieres ir, no importa qué camino sigas”

Las materias son amalgamas de tradiciones y el plan de estudios se constituye en un “texto social, una obra en cooperación, porque supone un grupo de educadores interactuando entre ellos y con sus alumnos. No debería ser resultado de decisiones “individuales” yuxtapuestas porque en ese caso no sería un texto, sino un agrupamiento sin sentido de palabras” (Argumedo, 1999, p. 45).

Con respecto a la elaboración de programas de estudio por competencias, Tardif (2003) propone tener presente los siguientes momentos cuando se decide planificar:

2. Determinación de las competencias que componen el programa.
3. Determinación del grado de desarrollo esperado por cada una de las competencias al término del programa de formación.
4. Determinación de los recursos internos – conocimientos, actitudes, conductas - a movilizar por las competencias.
5. Determinación de las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa.
6. Determinación de las modalidades de evaluación de las competencias durante la formación y a su término.
7. Escalonamiento de las competencias sobre el conjunto de la formación.
8. Determinación de la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje.
9. Establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Resulta necesario reconocer cuáles son los compromisos (en tanto acuerdos formalizados) enunciados en los programas, en las propuestas de enseñanza y en las propuestas de evaluación en tanto oportunidades para el aprendizaje.

Para el análisis de programas de estudio, en aquellas que están incluidas en el artículo 43 de la LES, se pueden tomar como referente los estándares de la carrera. Por ejemplo, si tomamos Medicina, las competencias se presentan organizadas en dimensiones, componentes y actividades-tareas. Se le puede colocar un color a cada dimensión (como el ejemplo que se presenta en la Tabla 6) y si ha optado por trabajar por niveles o por grados de apropiación de la competencia se puede incluir un gradiente.

Tabla 6 Códigos cromáticos por dimensión y grado de profundidad de la competencia

Dimensiones	Grado de apropiación de la competencia				
	1	2	3	4	5
1. Práctica clínica					
2. Pensamiento científico e investigación					
3. Profesionalismo					
4. Salud poblacional y sistemas sanitarios					

Fuente: Res. MCEyT N.º 1314 de 2007. Elaboración propia.

Para comenzar este análisis y, a fin de visualizar en forma rápida las decisiones, se pueden registrar en una Tabla la síntesis de lo que aparece en los programas de estudio y, elaborar así un **mapa de competencias**.

Se toma de cada programa de estudio la información acerca de las competencias fueron seleccionadas por cada equipo docente. Este tipo de registro permite visualizar en forma rápida tanto qué competencias fueron seleccionadas, cuáles no lo fueron y cuál es el nivel de profundidad de cada una. El análisis realizado en la tesis se presenta a modo de ejemplo de esto se presenta en la Tabla 7.

Tabla 7

Ejemplo de Mapa de competencias de la Res. MECyT N° 1314, 2007 declaradas en los programas

Materias	Competencias (tareas-actividades)																			
	1	2	10	12	13	14	15	16	20	21	22	23	24	25	26	27	30	31	39	40
I		4		2	4	2														
II	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4		4	5	5	5	
III	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4
IV	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4

Una vez que tenemos todos los programas de estudio analizados, podemos identificar la frecuencia con que se trabajan las competencias. Para ello se puede trabajar según lo indicado en la Tabla 8.

Tabla 8 *Frecuencia e intensidad del tratamiento de las competencias.*

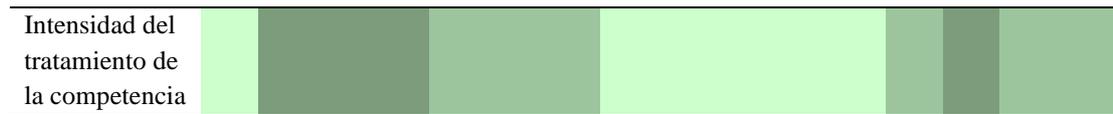
Frecuencia	Intensidad	Gradiente de representación
Entre 0 y 4 %	Baja	
Entre 5 y 9 %	Media	
10 % o más	Alta	

Fuente: Elaboración propia.

De ese modo, se puede reconocer la intensidad del tratamiento de la competencia como muestra la Tabla 9 por ejemplo.

Tabla 9 *Intensidad del tratamiento de las competencias de la MECyT N° 1314, 2007 en los programas de estudio.*

Totales	Competencias (tareas-actividades)															
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33



Fuente: Elaboración propia.

Otra forma de relevar en qué medida se desarrollan las competencias en la carrera se puede aplicar una encuesta breve a graduados. Se le pide que identifiquen qué competencias han desarrollado y cuáles les quedaron vacantes y las necesitan en la formación.

Una fuente de información muy importante son los estudiantes y los docentes. En estos casos sería deseable aplicar la misma encuesta a ambos actores para, luego, poder identificar en qué medida ambos actores tienen apreciaciones similares (o diferentes).

Resulta central reconocer el estado de situación de la carrera porque podemos correr el riesgo de cambiar algo que funciona y no cambiar aquello que no funciona bien. Estas primeras acciones, además, tienen por objetivo sensibilizar a los actores e integrarlos a la propuesta que tiene que conformarse de un modo lo más cooperativo posible.

En un segundo momento hay que trabajar con los actores en la conformación del nuevo plan de estudios. Para ello hay que definir: ¿cuál es el problema al que queremos dar respuesta? ¿Solo colocar el foco en las competencias? Porque es posible que estas decisiones colaboren en dar respuestas a otros problemas como por ejemplo el tiempo que les demanda a los estudiantes el cursado de ese plan. Y, en cada caso hay que definir y acordar: ¿Cuál sería el escenario ideal? y ¿Cuál sería el escenario catastrófico? Un ejemplo de una situación ideal es que sea una experiencia conjunta y una situación catastrófica que no cambie nada, en particular las prácticas.

Para generar el cambio es necesario que un plan de estudios que incluya el trabajo con foco en competencias tiene que:

- Enfocarse en la actuación, la práctica y no solo en el contenido.
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende.
- Evitar la fragmentación tradicional de programas de estudio.
- Facilitar la integración de contenidos vinculados con actividades auténticas.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas e inciertas.
- Favorecer la autonomía de los individuos.
- Transformar el papel del profesorado.

En este rediseño del plan es necesario incluir para un trabajo posterior el desarrollo de materiales y el monitoreo de la propuesta.

En síntesis, en esta primera etapa (rediseño) hay que trabajar sobre: el Perfil de egreso y los alcances del título, la Malla Curricular, la malla de contenidos, el plan de estudios (en sus relaciones horizontales y verticales), la Matriz de tributación y luego el Programa de estudio.

Si el análisis se ubica en Argentina, hay que tener presente que, en las carreras de grado, las carreras incluidas en el artículo 43 de la LES, también hay que considerar las actividades reservadas al título y los estándares.

Lo relativo a la escala del aula, es abordado en el capítulo 8 en particular, pero es bordeado en su tratamiento en el 7.

Capítulo 7. Un caso de estudio en la carrera de Medicina

Decisiones metodológicas de la investigación

En este capítulo se presentan las características de la tesis doctoral que dio origen al libro. Esta investigación tuvo como objetivo fue describir y explicar las prácticas en la formación de las competencias profesionales transversales y del profesionalismo de los futuros médicos y médicas en la carrera de grado en Argentina, en las escalas de las políticas educativas, de la institución y del aula. Al incluir el término “profesionales” cuando se alude a competencias transversales, se asume una posición. Estas competencias pueden ser abordadas desde, por lo menos, dos enfoques. El primero, en un sentido genérico, como “competencias para la vida”, propias de los niveles educativos iniciales o básicos y el segundo, que se adopta en esta tesis, como aquellas que integran los aprendizajes de las profesiones. Se incluye al profesionalismo como una exigencia de desempeño que se encuentra integrado no solo por conocimientos y competencias específicas sino, en particular, por el compromiso ético y social. Además, en ocasiones, la propuesta de formación del profesionalismo se solapa con la de competencias, por lo que no es posible eludirlo.

Se optó por la formación del médico y la médica porque es una profesión entronizada por la sociedad desde hace siglos, sociedad que les asigna el lugar del saber y son ello/as quienes, al asumir ese lugar, se constituyen en productores y reproductores de significados que atraviesan la trama social. Sus discursos y prácticas intervienen en el despliegue vital de niños, jóvenes y adultos con decisiones que pueden marcar no solo la calidad de vida de las personas sino, particularmente, la frontera entre la vida y la muerte.

La investigación se ha realizado en una universidad privada que brinda estudios superiores de grado y postgrado, que se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires. Su historia hunde sus raíces en dos vertientes: por un lado, el marco que regula la creación de universidades privadas en la Argentina y, por el otro, en los hechos y las figuras emblemáticas fundantes de la institución que se recuperan en los diversos relatos.

Se ha optado por un estudio de caso en tanto permite abordar un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real (Stake, 1999). Se lo ha seleccionado atendiendo al criterio representatividad, con la finalidad de dilucidar y esclarecer determinado fenómeno (Neiman y Quaranta, 2006).

Para Díaz de Salas, Mendoza Martínez y Porras Morales (2011), a pesar de que el estudio de casos posee un desarrollo relativamente reciente (a partir de la década de 1980), puede rastrearse hasta el siglo XIX, en particular gracias a los aportes de Karl Marx, Max Weber y Èmile Durkheim y también de Sigmund Freud.

Por su parte, Chetty (1996) sostiene que es una metodología que resulta adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren, permite estudiar un tema determinado, estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen, es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas, juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado.

Bent Flyvbjerg (2006, en Kazez, 2009) analizó cinco prejuicios habituales acerca de la falta de rigurosidad científica de los estudios de casos que denominó “malos entendidos”. Estos malos entendidos son: sobrevaloración del conocimiento teórico por sobre el práctico; imposibilidad de generalización a partir de un único caso; generación de hipótesis y desarrollo de teoría vinculada a fenómenos concretos; sesgo potencial hacia la verificación en este tipo de estudios y presentación sistemática de resultados obtenidos.

El autor lo reformuló del siguiente modo:

1. Se puede generalizar sobre la base de un caso único, y el estudio de caso puede ser central para el desarrollo científico por la vía de la generalización como un suplemento o como una alternativa frente a otros métodos. La generalización formal está sobrevaluada como fuente de desarrollo científico, donde la “fuerza del ejemplo” está subestimada (p.6).
2. El valor del estudio de caso dependerá de las exigencias en cuanto a la validez que los investigadores dispongan para su estudio y el estatuto de dichas exigencias en el discurso para el cual ese estudio resulta una contribución. Como otros artesanos, los investigadores sólo pueden utilizar su experiencia e intuición para valorar un caso como interesante en un contexto paradigmático y si éste puede ofrecer razones aceptables para su elección (p.7).
3. El estudio de caso no contiene un sesgo hacia la verificación de los preconceptos del investigador mayor que otros métodos de investigación (p.7).

4. Los buenos estudios de caso deberían ser íntegramente leídos como narraciones (p.8).

A la crítica clásica de que las conclusiones del estudio de caso no son generalizables, Yin (1994), responde que, por el contrario, sus resultados sí pueden generalizarse a otros que representen condiciones teóricas similares porque no se trata de una generalización estadística sino de una generalización analítica. Además, según diversos autores, este cuestionamiento no considera que el objetivo del investigador sea comprender los procesos, la estructura y las relaciones (y no las correlaciones o relaciones de causa y efecto).

Como señalan Marradi, Archenti y Piovani (2007), en su carácter de estudio denso narrado en su diversidad, el estudio de caso permite “desentrañar sentidos generales, metáforas, alusiones, alegorías que se expresan a través de múltiples marcas en la unicidad del caso” (p. 240). En la presente indagación, se procura, así, comprender, precisamente, esta especificidad.

El enfoque desde el cual se analizan los datos es el interpretativo. Sus iniciadores fueron teólogos protestantes que en el siglo XVI lo emplearon para la interpretación de la Biblia. Siglos más tarde, fue impulsado por la antropología y la psicología. El objetivo de este método es profundizar y generalizar el conocimiento acerca de por qué las personas, grupo y sociedad en general actúan del modo en que lo hacen.

Para Vain (2012), cuando se investiga desde este enfoque se ponen en juego dos narrativas que, a menudo, se mezclan, se confunden o se solapan: las que hacen los sujetos sociales acerca de sus prácticas y sus discursos, y las narraciones que hacen los investigadores a partir de lo que esos sujetos relatan. Para evitar algunos de los sesgos que el autor menciona, se han explicitado los supuestos y se ha trabajado procurando sostener una vigilancia sobre las interpretaciones apresuradas para, en cambio, colocar interrogantes sobre aquello que aparecía como obvio.

Por otra parte, se ha elegido la carrera de Medicina, en virtud de dos criterios: accesibilidad y efectos de esta formación en el despliegue vital de los sujetos (como fue mencionado precedentemente). La profesión médica se hace escuchar –como dice Bourdieu (1981)– porque es un lenguaje autorizado investido de autoridad “que autoriza

lo que designa al mismo tiempo que lo expresa, fundando su legitimidad en el grupo sobre el cual ejerce su autoridad y al que contribuye a producir como tal ofreciéndole una expresión unitaria de sus experiencias” (p.98).

Y, como afirma Batallán (1995), se ha procurado “documentar el presente, historizarlo, o producir su “reconstrucción genética” (...) oficio que requiere habilidades técnicas y principios éticos” (p.7) ya que no resultan suficientes los enfoques sostenidos en una racionalidad técnica en tanto “el lenguaje en uso y la precomprensión del intérprete obligan a un diálogo que sólo puede interpretarse indexicalmente. El contexto define el significado, el conocimiento es una fusión de horizontes entre la precomprensión del intérprete y las tradiciones que se intenta conocer” (p.7). En este marco, el investigador percibe el mundo social tanto desde la perspectiva del actor como desde su propia reflexividad. El papel recursivo del lenguaje exige un riguroso autoexamen acerca de las formulaciones lingüísticas con las que describe su problema en su anclaje histórico, conceptual y experiencial. Tal distanciamiento (reflexividad) permite la modificación permanente de sus hipótesis iniciales y señala la necesidad de profundizar la noción de participación en el registro de la información de campo (Batallán, 1995).

Este abordaje se aparta de aquellos que ven en las prácticas del aula desviaciones de lo que se prescribe en la escala de las políticas educativas o de la institución escolar, para analizar cada una de estas prácticas desde una lógica propia, acordando con Rockwell (1986), en que es necesario conocer la lógica del otro, antes de pretender cambiarla. Por ello, se aborda la propuesta de competencias transversales y profesionalismo en cada una de esas escalas.

Se adopta la propuesta de Terigi (1999) para quien los procesos curriculares pueden comprenderse mejor si se realizan recortes de escala y se analizan las dinámicas que operan en cada caso.

En relación con la institución, se abordó desde el mito fundacional hasta la actualidad. Para ello, se analizan los documentos que exponen la misión y visión de la universidad y de la carrera de Medicina, el Credo de la institución y el perfil del egresado. Asimismo, se examinó la propuesta curricular: el plan de estudios y los programas de estudios ya que es en ellos donde se formulan los compromisos entre los estudiantes y la

institución. Se trata de representaciones –objetivaciones– concretas (Terigi, 1999), que permiten “hacer hablar a la institución” (Lourau, 1977). En los programas de estudios se relevan las competencias profesionales transversales y el profesionalismo en virtud de las competencias seleccionadas de la Resolución vigente y de lo enunciado en los objetivos, prácticas de enseñanza y de evaluación.

En relación con la escala del aula, se releva lo que en ella acontece según los estudiantes y profesionales de esa universidad y de otras instituciones. Se ha incluido, también, a otros profesionales que se desempeñan en servicios de salud que no pertenecen a la institución a fin de pesquisar aquello que resulta (o no) característico. Se indagan aquellos atributos que tipifican al profesionalismo, así como las competencias profesionales transversales, los espacios curriculares en que se enseñan, qué y cómo se enseñan, así como qué y cómo se evalúan, según estos actores.

Se procura ir más allá de la preocupación por la recolección de datos (Willis, 1980), para, en cambio, “construir un ámbito en que la participación se realice en propiedad, incluyendo la reflexividad del investigador y de los interpelados” (Batallán y García, 1990, p.85).

Para comprender los distintos significados, es necesario tener presente la historia de la palabra, su relación con los cambios de significados y de contextos históricos. Los conceptos, en especial los relacionados con la vida social, nacen del debate, de la confrontación y en general son una respuesta a los problemas (Creham, 2002). Por ello, se procura poner en diálogo el contexto de producción, con los debates a los que pretende dar respuesta con la intención de no caer en la tentación que un investigador a menudo posee, como es la de ofrecer una “traducción” de aquello que aparece.

En relación con los discursos, se procura dar cuenta de aquellas prácticas que se colonizan mutuamente (Chouliaraki y Fairclough, 1999, Pini, 2013). Así, en la década de 1990, el discurso economicista inundó el espacio público y privado al procurar instalarse como un lenguaje universal. De este modo, se profundizó, amplió y naturalizó la colonización simbólica del discurso educativo por el discurso económico o del dominio público por el dominio privado (Fairclough, 2008).

En síntesis, a la par que los discursos hegemónicos se presentan como universales y neutrales quedan opacas las relaciones de control, de poder y de dominación a través de diversas prácticas con las que procuran mantener el *status quo* (Fairclough, 2008).

En relación con las competencias y el profesionalismo, son constructos que tienen pretensiones de centralidad en el campo educativo. En esta tesis, se los aborda desde el

enfoque de la complejidad, como un saber actuar en situación o “saber de situación” (Testa, Figari, Spinosa, 2009). Para ello, en primer lugar, se presentan algunas de las numerosas voces que cuestionan la enseñanza de las competencias en educación, propuestas que provienen de diversos enfoques: desde los instrumentales, individualistas, elementalistas y técnicos-normativos hasta los enfoques multidimensionales.

La presentación de los resultados del análisis de los programas de estudio fue presentado en el capítulo anterior, en particular se puede visualizar en la Tabla 7.

Se llegó a la conclusión de que el plan de estudios presenta un modelo híbrido ya mantenía parcialmente el modelo flexneriano. Abraham Flexner fue contratado por la *Carnegie Foundation* para estudiar las escuelas de Medicina de los Estados Unidos y Canadá. Este autor sostuvo que era necesario que la enseñanza se hiciera con menor número de conferencias y lecturas y con una mayor frecuencia de actividades junto a la cama del paciente, hablando con ellos. Afirmaba que se aprendía haciendo y que los estudiantes debían participar en la investigación. Introdujo el sistema alemán de capacitación al incluir el internado de posgrado de un año, seguido por una residencia de varios años de duración. Flexner tuvo una notable influencia en la configuración de la enseñanza de la Medicina y, posteriormente, en la de otras profesiones de la salud. Los resultados de sus estudios fueron publicados en 1910 bajo el título: *Medical Education in the United States and Canadá*. Versaron sobre el plantel docente, el compromiso de la comunidad académica con la universidad, los procedimientos de ingreso, la infraestructura, entre otros temas. Su propuesta estaba sostenida en un paradigma biomédico cuyas características perduran en la actualidad, en particular en lo referido a la segmentación en ciclos básico y clínico (o profesional), enseñanza basada en disciplinas o especialidades y docencia ambientada predominantemente en el hospital.

Las recomendaciones de Flexner tuvieron un alto grado de aceptación en las escuelas médicas fueron:

- Plan de estudios de cuatro años: dos años de ciencias básicas y dos años de enseñanza clínica en hospitales y servicios clínicos.
- Vinculación de la escuela de Medicina con la universidad.
- Adopción de requisitos de ingreso en Matemáticas y Ciencias.

Estas propuestas dejaron huellas en la formación de médicos y médicas, en particular en lo referido a la enseñanza de las ciencias básicas y clínicas y se extendieron a otras profesiones de la salud. A pesar de que Flexner sostuvo que se debía alcanzar la integración de ambas en los cuatro años de estudio, en numerosas ocasiones, la propuesta fue interpretada como una organización en dos ciclos. El autor citado proponía estimular el aprendizaje activo, limitar el aprendizaje memorístico y desarrollar tanto el pensamiento crítico. Una de las críticas que ha recibido el enfoque *flexneriano* es que giraba en torno a la enfermedad. Pero, recién en las últimas décadas ha cambiado desde un abordaje centrado en la patología a uno centrado en la salud (y por lo tanto en la prevención), enfoque que aún pugna por instalarse.

A continuación, se ofrecen las conclusiones de lo relevado en la escala del aula. Para ello, se aplicó una encuesta a estudiantes y profesionales, con la que se buscó favorecer la manifestación de diversas voces. Se trabajó a partir de lo relevado, sin desconocer que esa práctica es solo una aproximación posible al tema.

Según Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011) la “voz” es un constructo usado en diferentes movimientos sociales y educativos para defender los derechos de grupos invisibilizados. Se alude a voces para dar cuenta del objetivo de distanciarse de una pretensión de homogeneidad o de uniformidad, para, por el contrario, favorecer que las voces hagan visible lo diverso. En este sentido, se trata de *una voz* que se convierte en voces ya que los estudiantes no poseen una única voz, y, por el contrario, es posible reconocer texturas, matices, sentidos. La propuesta se enmarca en el enfoque que se conoce como el movimiento de “la voz del alumnado” (VA), que reconoce los derechos de los estudiantes. Los estudiantes tienen derecho a hacer escuchar su voz, a que se les consulte sobre su aprendizaje como testigos expertos, hecho que constituye una práctica ética.

Es en el marco de un interés creciente por escuchar las diversas voces, que se ha aplicado una encuesta a estudiantes de todos los cursos de la carrera de Medicina de la universidad y a 100 (cien) profesionales que se desempeñan en diversos servicios de salud (50 % profesionales que pertenecen y 50% que no pertenecen a esa institución) Todos se desempeñan en instituciones de salud como profesionales de la salud o en cargos de gestión. Con la decisión de incluir en la muestra a profesionales que no pertenecen a la institución se ha procurado abrir un intersticio en los discursos endogámicos para hacer

visible, además, en la medida de lo posible, aquello que resulta idiosincrático de una institución, es decir, poder establecer si lo dicho era propio de ella o no.

En relación con el modo en que fue aplicada la encuesta, en el caso de estudiantes se concretó cara a cara, en tanto que, a los profesionales, le fue enviada (y recibida) vía email. En todos los casos, se garantizó el anonimato y por ello se usó un sistema de codificación de los respondientes. Para el contacto con estos profesionales se usó la técnica de “bola de nieve”, lo que favoreció la conformación de una muestra heterogénea en relación a edades, profesiones y procedencia de instituciones formadoras y de salud.

En relación al diseño, la encuesta está compuesto por: preguntas abiertas (A) y por preguntas cerradas dicotómicas del tipo Sí/No y de selección múltiple. Se indagaron los atributos⁵ del profesionalismo y de las competencias profesionales transversales que los definen, aquellos que consideran centrales, cuáles se enseñan en la carrera de Medicina, en qué espacios curriculares, cómo se enseña y cómo se evalúa. Además, se incluyeron dos preguntas en cada tópico para relevar qué explicaciones ofrecían sobre lo previamente descrito y qué proponían ante eso. En este caso, se ha optado por colocar esas preguntas en cada apartado (profesionalismo y competencias profesionales transversales) en lugar de hacerlo únicamente al final para incrementar la tasa de respuestas. Como se preveía, las respuestas fueron diversas: en algunas oportunidades apelaron a los mismos argumentos en los dos casos y en otros, a diferentes.

La aplicación de la encuesta fue voluntaria para los estudiantes. En primer lugar, se presentan los resultados de *profesionalismo* y *competencias profesionales transversales* desagregado por atributos según cada grupo. Finalmente, las respuestas sobre enseñanza y evaluación, las explicaciones que ofrecen y las propuestas que formulan. Para organizar las explicaciones y las propuestas se lo ha sistematizado en relación con las escalas de las políticas, de la institución y del aula.

⁵ La RAE define atributo como: “las propiedades, características o cualidades de un ser”. Se ha optado por este término en tanto se consideró que era posible que fuera comprendido en forma similar tanto por estudiantes como por profesionales.

Competencias profesionales transversales y profesionalismo según las voces

de los actores

En primer término, se presentan aquellos atributos del profesionalismo que resultan insustituibles para profesionales y estudiantes, en segundo término, lo expresado sobre cómo se enseña y se evalúa, y finalmente las explicaciones acerca de por qué sucede lo descrito.

Los estudiantes generaron 51 categorías para atributos del profesionalismo. Los atributos del profesionalismo se presentan organizados en: específicos, integrales y personales. Se observa que los porcentajes más altos de profesionales específicos los reciben: *humanismo médico* (35.7%) y *conocimientos* (21%), en tanto, atributos integrales son seleccionados: *responsabilidad* (40.3%), *respeto* (37.2%) como lo muestra la Tabla 10 y el Gráfico 1.

Tabla 10 Atributos del Profesionalismo según estudiantes en porcentajes

Atributos del profesionalismo					
Específicos		Integrales		Personales	
Humanismo médico	35.7 %	Responsabilidad	40.3 %	Humildad	13.2 %
Conocimientos: manejo sólido	21 %	Respeto	37.2 %	Amabilidad/cordialidad	10.9 %
Capacidad para trabajar en equipo	16.6 %	Empatía	29.5 %	Solidaridad	10.9 %
Confidencialidad	13.2 %	Buen trato.	28.7 %	Honestidad	9.3 %
Actualización	11.6 %	Compromiso	13.2 %	Autoconocimiento	6 %
Ética	11.6 %	Comunicación	12.1 %	Paciencia	7.8 %
Aplicación del conocimiento a la práctica	5.4 %	Dedicación	9.3 %	Seriedad	7 %
Ver a paciente como un todo.	5.4 %			Puntualidad	5.4 %

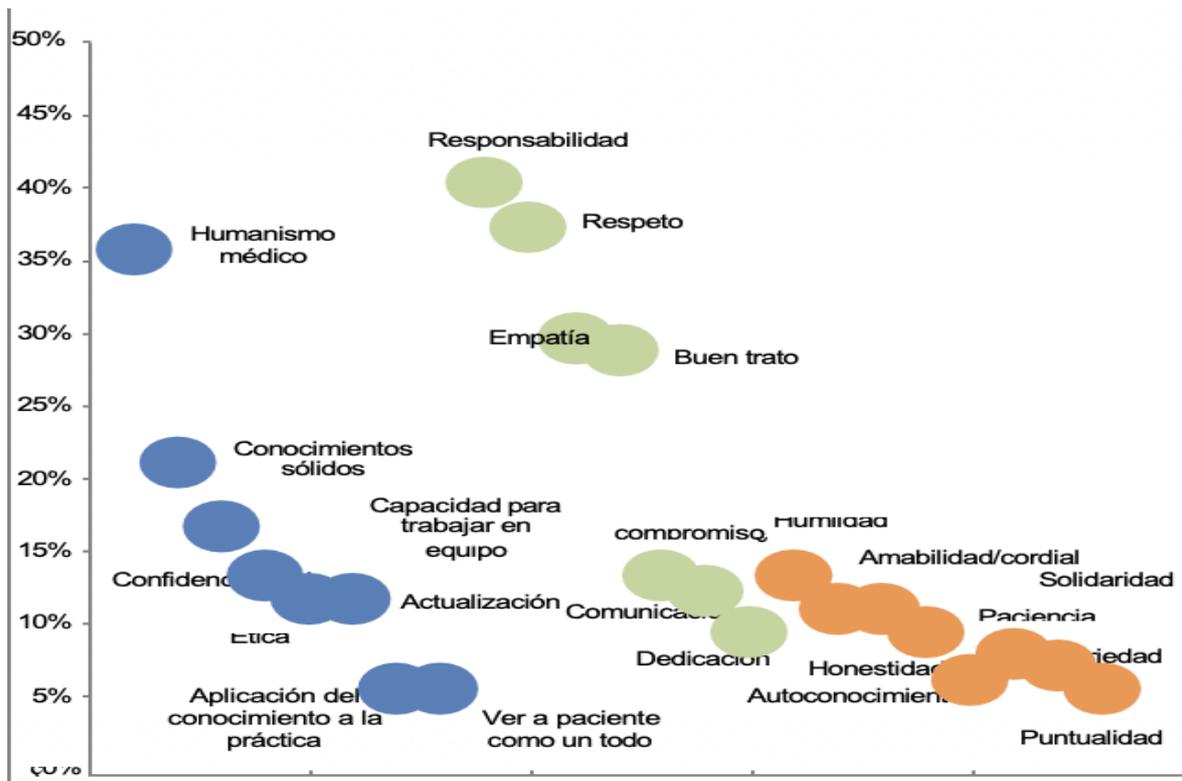


Gráfico 1. Atributos del profesionalismo según estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Los profesionales generaron 74 categorías sobre profesionalismo. La mitad de las respuestas se ubican en *actualización* como su principal atributo. Entre un 1/3 y 1/4 optaron por *empatía* (29%), *respeto* (27%), *compromiso*, *conocimientos sólidos* y *ética* (con 26% cada uno). Una quinta parte de las elecciones recayó en: *responsabilidad* (22%), *humanismo* (20%), *honestidad* (18%), *capacidad para trabajar en equipo* (17%) y *comunicación* (16%) y *dedicación* (11%) y *buen trato* (11%). Y por debajo se encuentran *amabilidad/cordialidad*, *confidencialidad*, *atención a la calidad* (8% cada uno), *autocrítica* (7%), *altruismo*, *humildad*, *ver al paciente como un todo*, *autoconocimiento* e *idóneo* (6% cada uno), y un 5 % cada uno: *capacidad para tomar decisiones*, *vocación de servicio*, *docencia*, *interés por la ciencia* y *vocación*. En el Gráfico 20 se presentan estos datos con un punto de corte en un 5%. Si se discrimina los que pertenecen de los que no pertenecen a la universidad, en ambos casos la *actualización* es el atributo que se mantiene en primer término, pero mientras en la universidad *el compromiso* y *la ética* son los atributos que le siguen en orden de importancia (32%), en los que no pertenecen esos atributos se encuentran en séptimo y octavo lugar y en su lugar se encuentran: *conocimientos* y *empatía* (32%).

A continuación, se retoma en profesionales, el análisis de los atributos en tres dimensiones: específicos, integrales y personales.

Tabla 11 *Atributos del Profesionalismo según profesionales en porcentajes.*

Atributos del profesionalismo					
Específicos		Integrales		Personales	
Actualización	50 %	Empatía	29 %	Honestidad	18 %
Conocimientos: manejo sólido	26 %	Respeto	27 %	Amabilidad/ cordialidad	8 %
Ética	26 %	Compromiso	26 %	Altruismo	6 %
Humanismo médico	20 %	Responsabilidad	22 %	Humildad	6 %
Capacidad para trabajar en equipo	17 %	Comunicación	16 %	Autoconocimiento	6 %
Dedicación	11 %	Buen trato.	11 %		
Confidencialidad	8 %	Autocrítica	7 %		
Atención a la calidad	8 %	Capacidad para tomar decisiones	5 %		
Ver al paciente como un todo	6 %				
Idóneo	6 %				
Vocación de servicio	5 %				
Docencia	5 %				
Interés por la ciencia	5 %				
Vocación	5 %				

Fuente: Elaboración propia.

Para una mejor visualización, la información se presenta en el gráfico 2.

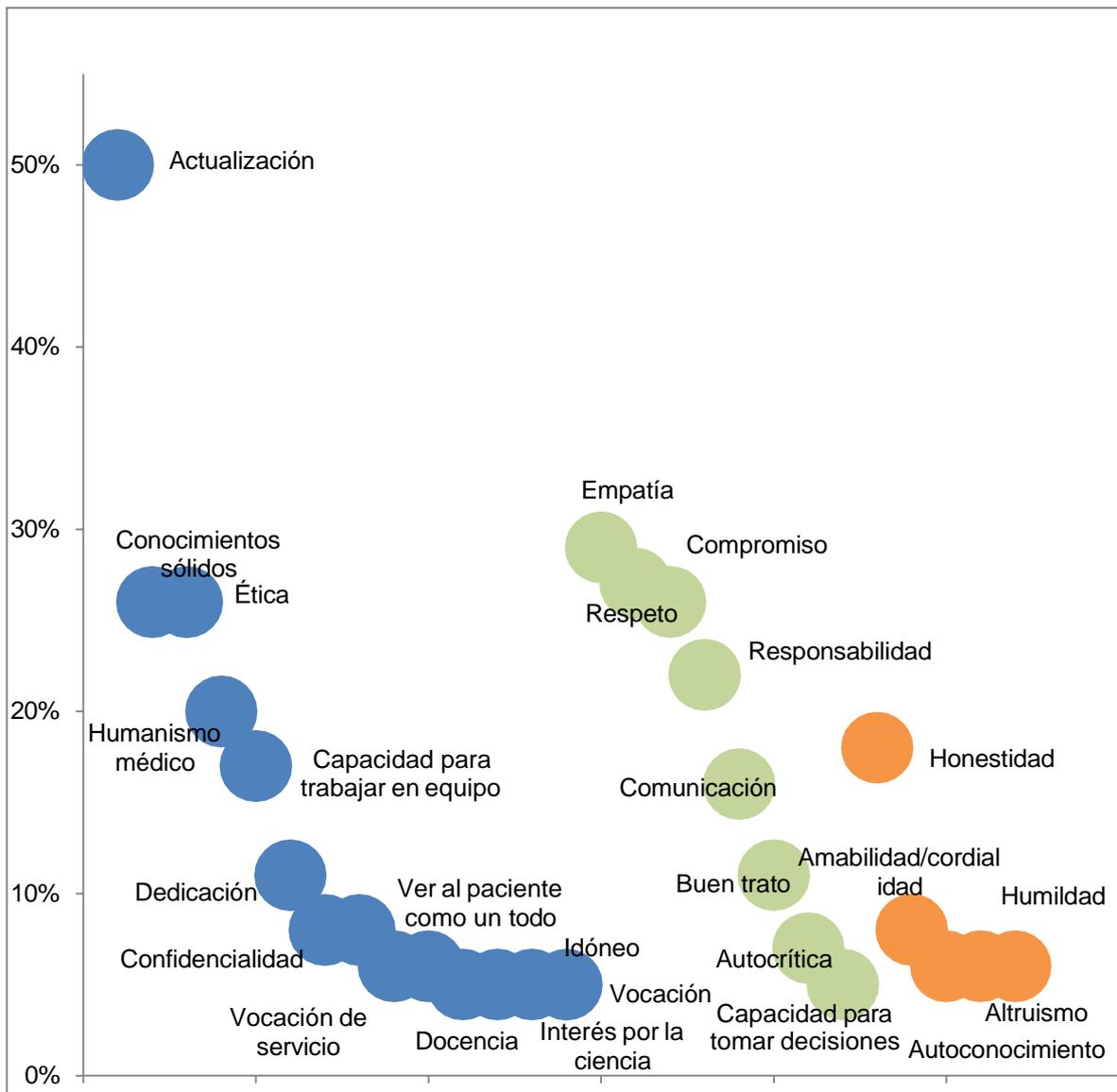


Gráfico 2 Atributos del profesionalismo según profesionales en porcentajes. Nota. El color azul: atributos específicos, verde: integrales y naranjas personales. Elaboración propia.

Si se organiza la información en virtud de las respuestas de los encuestados y por dimensiones, los atributos de la dimensión específicos, los estudiantes han elegido en mayor medida el *humanismo médico*, en tanto los profesionales han optado por *actualización*.

En el caso de los atributos que fueron ubicados en la dimensión personales, la *humildad* es destacada por estudiantes (13.2%) y por profesionales que no pertenecen, aunque en menor medida (8%).

Para los profesionales resulta la *honestidad* elegida en primer lugar y si bien lo estudiantes la eligieron, no posee ese lugar. En todos los casos, la *amabilidad/cordialidad* es un atributo seleccionado. El *autoconocimiento* solo aparece en UF (estudiantes y profesionales), el *altruismo* solo en profesionales de la universidad y la *solidaridad, paciencia, seriedad y puntualidad* solo en estudiantes.

Se les preguntó cuáles resultaban insustituibles y si se enseñaban y evaluaban. Para un 40.3% de los estudiantes son todos insustituibles y en el caso de los profesionales lo es para un 39 % y solo algunos para los estudiantes (58.9%) y un valor similar (59 %) para profesionales.

Cuando se indaga si estos atributos se enseñan, son diferentes las respuestas de estudiantes y profesionales. Un 45.7 % de los estudiantes sostiene que se enseñan todos, un 49.6 % solo algunos y un 3.9 % que no se enseñan. En tanto el porcentaje para profesionales es sensiblemente menor, el 28 % de los profesionales responden que se enseñan todos, un 53% algunos y 15 % que no se enseñan.

En relación con, —en qué espacios formativos se enseñan, los estudiantes afirman que en los espacios formativos agrupados como integrales con un: 51.2%, en las materias clínicas: 43.1%, en todas las materias: 25.2% y en prácticas con la comunidad el 18.7%. y, en menor medida, en materias teóricas (6.5%), actividades de integración (7.3%) y un 4.1% dice que —no es enseñable.

Los profesionales sostienen que se enseñan, en mayor medida, en las materias clínicas (40%), en toda la carrera (32%), en prácticas con la comunidad (22%) y en cuarto lugar aparecen las materias integrales con un 17 %. Es probable que esta diferencia se encuentra sostenida en que los profesionales, se focalizan en las actividades clínicas y también en que en su formación tal vez no tuvieron la posibilidad de esos espacios formativos. Tanto los profesionales como los estudiantes señalan que se aprende con el ejemplo, en el contacto con pacientes con demostraciones y mostraciones.

Además, los estudiantes reconocen que se les enseña mediante ateneos, clases de comportamiento, clases teóricas, charlas, videos, debates, trabajos grupales, entrevistas, observando a otros médicos y concurrencias en actividades de la comunidad, entre otros. No dejan de mencionar la relación con la industria farmacéutica incluyendo a la Bioética como ejercicio de la profesión. Ambos aluden a los servicios de salud ya que se trata de los espacios donde se espera que los estudiantes aprenden a desempeñarse como médicos.

Por ello, señalan, es necesario contar con un jefe de servicio que posea vocación docente y enseñar con el ejemplo a fin de trabajar aquellos atributos (como honestidad) que si bien se aprenden desde niños resultan centrales para el desempeño profesional. Se acentúa la necesidad de fortalecer la práctica en relación con la teoría. En un caso, la propuesta es enseñarlo en las Residencias Médicas. En este punto, es necesario tener en cuenta que no todos los/as médicos/as las realizan y además habría que esperar más de 6 años para comenzar este trabajo.

En relación con la *evaluación del profesionalismo*, así como algunos profesionales expresaron que no se enseñaban, también surgen voces que afirman que no se evalúa o que no se evalúa ahora o bien que casi no se evalúa. También se escuchan voces que problematizan este tema, como, por ejemplo:

- Creo que evaluarlo, requiere haberlo enseñado y no todos los docentes están de acuerdo en qué se debe enseñar, ni logran sostener lo que piensan frente a las necesidades y exigencias de los servicios. Especialmente en lo que tiene que ver con comportamientos. También influye la relación docente alumno ¿cuántos alumnos se deben evaluar en cuánto tiempo? ¿a qué problemas me enfrento al señalar una actitud?
- No creo que se puedan evaluar en el alumno, ya que muchos de esos atributos no son mensurables. Se puede valorar puntualidad, pero es difícil medir compromiso.
- La evaluación del desempeño nos permite inferir algunos de estos aspectos a partir de conductas observables. Hay que hacer la salvedad de que la generalización a partir de un único encuentro o práctica observada no nos permite asegurar que el profesional actuará de la misma manera ética/ empática y reflexiva siempre.
- Todos pueden ser evaluados, la mayoría con estudios de campo con pacientes y con evaluaciones constantes basadas en progresos, tipo portfolio.
- Creo que debería ser individual, y con seguimiento a largo plazo, para realizar correcciones, muchas de las cuales son irremediables, todo pasa por el ser de cada uno.

Por su parte, para los estudiantes se puede reconocer que lo que expresan resulta consistente con lo que ya mencionaron en relación con la enseñanza. Para ellos, se evalúa

en primer lugar mediante *prácticas con pacientes* (31.3%) y mediante *observaciones de las prácticas* (21.2%), que se podría integrarse con las *simulaciones* (4.4%). En tercer lugar, se mencionan instrumentos de evaluación centrados -en mayor medida- en los conocimientos como: *pruebas de opciones múltiples* (POM) con un 17.2%, *pruebas de desarrollo* y *exámenes orales* (16.2% cada uno). También se menciona la evaluación continua, *clase a clase* (9.1%). Finalmente, como sucedió con la enseñanza, una quinta parte ha optado por *no se evalúa* (21%) y por *no sabe* (9.1%). Esto ratifica las diversas expresiones que mencionaban que, si bien enseñarlo era difícil, aún más lo era evaluarlo.

¿Y las competencias profesionales transversales?

Se trabajó a partir de las competencias transversales de Tuning LA. Al consultar si eran suficientes, el 89.9 % los estudiantes y el 82% de los profesionales respondieron afirmativamente. En relación con las tres competencias insustituibles, las seleccionadas por profesionales y por estudiantes son: *capacidad de trabajo en equipo*, *compromiso ético* y *capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*. En relación con la enseñanza, para el 79.1% de los estudiantes, se enseñan todas, el 5.4% solo algunas y el 14.7% afirma que no se enseñan. En tanto los profesionales poseen una mirada más crítica ya que el 37% sostiene que se enseñan todas, el 18% que algunas y el 41% que no se enseñan. Una vez más, aparecen las voces de quienes sostienen que no se enseña:

- La vocación no se la puede enseñar, aunque posiblemente nazca en alguien cuando se siente o cuando identifica a alguien como su ejemplo o espejo a mirarse, aunque muchas veces ese ejemplo/persona ni siquiera lo sepa.
- La contención del paciente tiene varias facetas, algunas de las cuales tienen directa relación con la vocación y, otra vez, no creo que puedan enseñarse. No se enseña o es muy difícil para mí, la moral, la ética, el compromiso está en cada persona.

Para estas posturas, el estudiante posee (o no) la competencia, por lo que la posibilidad de enseñarla (y aprenderla) es prácticamente nula. Además, en un

mismo grupo, un estudiante sostiene que se enseña desde el primer día y otro que solo en teoría, afirmaciones que no son necesariamente contradictorias.

Tanto profesionales como estudiantes afirman que se enseña en teoría, además, algunos profesionales sostienen que les enseñaron de un modo conductista, ejecutivo, centrado en la Biología (como expresaron en profesionalismo) y con prácticas hegemónicas. Otros, por el contrario, que se enseña a ser críticos y esto se aprende con ejemplos clínicos y con el ejemplo, con simulaciones, trabajos de investigación, con pacientes y con la comunidad. Así, tanto profesionales como estudiantes, explicitan algunos de los modos en que se evalúa:

- Es más rápido evaluar exámenes escrito y más si son de elección múltiple, que tomar exámenes orales o de resolución de casos (P, M, 46, 18).
- Se evalúa parcialmente que integrando a aspectos más específicos de la práctica profesional OSCE, MiniCex, evaluaciones orales a partir de casos clínicos, Observación directa de la práctica (P, M, 37, 22).
- Algunas competencias se evalúan en el proceso formativo, interviniendo inmediatamente por ejemplo en un juego de roles (P, K, 37, 29).

Nuevamente proponen incluirlas en el plan para que no quede librado —a la experiencia en terreno para adquirir todas esas capacidadesl (P, N, 31, 35). Además, afirman, —es tan importante evaluar el saber cómo el saber hacer. El saber puede evaluarse con métodos tradicionales. Para el saber hacer una alternativa podría ser la simulación (P, M, 55, 43). En relación a los instrumentos de evaluación, ofrecen diversos instrumentos, cuestionando el uso de los tradicionales:

- Evaluar con instrumentos no tradicionales, como el MINICEX (P, M, 48, 4).
- [Evaluar] alguna actividad con nota y otras muchas sin nota sino con una revisión de la sumatoria de Trabajos que al final se revise en una charla junto al docente para saber qué aprendió? ¿Qué se lleva? (P, N, 43, 33).
- Hacer simulaciones genera espacios para introducir a la par, aspectos biomédicos con aquellos agrupados dentro del profesionalismo (P, M, 45, 47).
- Mediante observación de la actividad de los alumnos en simulaciones de

atención, donde se puede observar tanto el conocimiento teórico como aspectos menos tenidos en cuenta como compromiso y la preservación del medio (¿utiliza los descartadores de manera correcta o tira todos los residuos en el mismo tacho?) o compromiso con el medio socio cultural (¿tiene en cuenta el medio del cual proviene el paciente? ¿Le ofrece solución o alternativas ante la falta de recursos económicos? (P, M; 33, 32).

- Toma de decisiones, interrelación con paciente y familia, intervenciones al respecto (P, P, 60, 74).
- Puede evaluarse el trabajo en equipo. Desarrollo de proyectos grupales/redes. Habilidades en la aplicación de la Epidemiología. Construcción de otras herramientas enfocadas al cuidado del Medio Ambiente. Elaboración de un plan o programa de –Salud Comunitaria‖ incluyendo a la comunidad (P, E, 41, 42).
- Tienen que hacer visitas a hospitales, y con la asistencia y darle un puntaje, rotaciones, y con resolución de situaciones problemáticas, con simulación de toma de decisiones donde se corrijan entre los alumnos con los docentes, intercambiando opiniones, y si son casos reales, que sepan cómo se desarrolló el caso. Estudio de casos. Concurrencia a ateneos médicos reales (P, CP, 49, 26).
- Las habilidades y competencias deberían ser evaluadas en forma integral en la realización de tareas médicas sean estas simuladas o reales (P, M, 33, 84).
- Deberían ser varias las evaluaciones y no solo una porque es una ciencia muy humana (E, 6, 23,10).

Finalmente, cuando se indaga por qué creen que sucede lo descrito en relación con las competencias profesionales transversales, en el caso de los estudiantes más de la mitad no responde a esta pregunta (53.5 %) en tanto un poco más de un tercio (37.3 %) esboza alguna explicación. En cambio, el 68% de los profesionales ofrece una explicación y el 29% no responde.

Capítulo 8 Escala del aula. Prácticas de enseñanza y de evaluación

En este apartado se trabaja sobre la enseñanza y la evaluación, y para ello también – aunque en forma sucinta – la planificación y en particular el contenido escolar.

La noción. Su desarrollo histórico

Según Castellano y Mársico (1995), enseñar viene de *insignare*, que significa colocar un signo (la raíz indoeuropea es *sekw*, cuyo significado es seguir). En la enseñanza, un término que se usa a menudo es transmitir, que deriva de *transmittere*, un compuesto del verbo latino *mittere* que remite a la idea de “dejar ir”, “lanzar”, “enviar”. Por la asociación con la preposición *trans*, que indica “más allá”, toma el sentido de hacer llegar un contenido, básicamente lingüístico, a otro. También, explicar deriva de una forma intensiva del verbo *plecto*, que significa “plegar”, “trenzar”, “entrelazar” que da lugar por agregado del prefijo *ex-*, que indica “desde el interior”, es decir: “desplegar desde adentro”, “desentrañar”, “desenredar”.

Por otra parte, “alumno” está emparentado semánticamente con el verbo educar. Educar tiene dos raíces etimológicas, del latín *educare*, “criar”, “alimentar” y con producir, a su vez viene de *educere*, un compuesto de *ex* y *duco* que significa “hacer salir”, ‘tirar hacia afuera’). Alumno se relaciona con la vertiente que viene de “alimentar”. Docente, viene del verbo *doceo* que deriva de una raíz que tiene el sentido básico de “aceptar” y a partir de allí, “hacer aceptar”. En tanto, profesor viene del latín *professor*, y éste del verbo *profitari*, compuesto de *pro* y *fateri*, que quiere decir “declarar ante”, “proclamar”.

En relación con los espacios donde se desarrolla la enseñanza, si bien en la actualidad aula se reserva para el que se desarrolla en la universidad, en Grecia, aludía al espacio al aire libre (*aulé*, préstamo latino aula) aunque Homero lo usó para designar al patio que estaba delante de la casa, rodeado de construcciones para caballeriza o establos para las habitaciones de los servidores.

Conceptualizar las prácticas de enseñanza y de evaluación como construcción social e histórica implica reconocer que tuvieron sentido en el momento en que surgieron y que en numerosas ocasiones se perpetúan “reproduciéndose al modo de un mecanismo, un automatismo que se perpetúa sin interrogación” (Tenutto, 2001, p.12). De ahí la importancia de dar cuenta de los contextos de producción.

En lo que atañe a la evaluación, una breve historización alude en primer lugar al examen de competencia (siglo XIII AC) diseñado como un instrumento de selección creado por la burocracia china, con la finalidad de seleccionar aquellos hombres eruditos y "de buena crianza" que podían ingresar a la burocracia China, hasta la fecha, la sociedad se ha modificado sustantivamente. Además, cabe preguntarse qué ha cambiado en relación específicamente al instrumento, muchas veces idolatrado llamado examen, introducido en los primeros tiempos de la Edad Media, para discriminar entre los estudiantes, otorgar los grados de competencia, concretar la promoción jerárquica y dar títulos; pasando por las escuelas lasallanas (del siglo XVII) hasta su desarrollo en el siglo XIX en el marco del surgimiento de las naciones-estado para la acreditación de saberes.

Con posterioridad a esos hitos, se registran aportes que los autores organizan en "generaciones". Hacia fines del siglo XIX, en el marco de corrientes positivistas, evolucionistas, del desarrollo de la estadística y de la planificación sobre la población se desarrolla un creciente interés por controlar las conductas humanas. En ese contexto surge la Psicometría (con sus prácticas estandarizadas) que genera sumo entusiasmo en las décadas de 1920 y 1930 especialmente.

En Francia, se escucharon algunas voces que parecen contemporáneas, que cuestionan la distancia que se produce entre enseñanza y metas educativas. Proponen para "solucionarlo" la elaboración de taxonomías de objetivos; diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos y tests; unificación de criterios de corrección a partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas y revisión de los juicios de valoración mediante diversos procedimientos como la doble corrección, o la media de distintos correctores. Las generaciones de la evaluación son tituladas por Guba e Lincoln (1989) como: 1) medición, 2) descripción, 3) juicio de valor y la toma de decisiones con las figuras como Scriven (1967) que incluye la evaluación de proceso (formativa) y 4) concertación. La figura destacada es Stake (1972) propone que evaluación sea pluralista, flexible, interactiva, holística y orientada hacia el servicio y que los resultados, antecedentes, procesos, normas y juicios y debe estar al servicio de todos los implicados en la educación.

Los enfoques.

Ahora bien, la preocupación por las prácticas de enseñanza ha conducido, a menudo, a revisar algunos supuestos. Además, los términos teorías y prácticas admiten múltiples sentidos y han sido abordadas desde diversas conceptualizaciones y miradas.

Durante décadas, y en el marco del Conductismo, se sostuvo que existía una relación causal, lineal entre enseñanza y aprendizaje, enfoque unidimensional y reduccionista, como fue mencionado precedentemente. Un autor que reflexionó sobre este tema fue Fenstermacher (1989) quien afirmaba que entre aprendizaje y enseñanza existe una relación ontológica (que Bolívar califica de ontológica y semántica) y que resultaba

fácil confundir relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales. Debido a que el concepto de enseñanza depende de un concepto de aprendizaje, y debido a que con tanta frecuencia el aprendizaje se produce después de la enseñanza, podemos fácilmente tender a pensar que una cosa es causa de la otra (p153).

En ese sentido, se sostiene que la enseñanza es un campo de tensiones y conflictos, en una arena de disputa por la producción y reproducción de significados. Se distancia así, de aquellos para los que basta con la concreción de una buena planificación en el espacio de la enseñanza para que efectivamente se genere un determinado aprendizaje. Se aleja de metáforas mecanicistas.

En cambio, esta propuesta se sitúa en un abordaje donde las instituciones son encarnaciones sociohistóricas que preceden a los actores y los suceden, y estos son sujetos con experiencias, saberes, capacidades, y no materiales a moldear. Por otra parte, también se aleja de aquellos que afirman la baja incidencia que posee la elaboración de un programa a la hora de enseñar y evaluar.

En relación con el qué se enseña y el cómo se enseña resultan indisociables, al igual el qué y cómo se evalúa. Además, se retoma un enfoque que se aleja de la propuesta de transposición didáctica que busca en lo enseñado aquello que fue banalizado en relación a lo producido en el ámbito de la ciencia como expresaba Chevalard (1980)

Múltiple y diverso es lo que se puede decir de la enseñanza, abordaje que excede esta tesis. Solo se presentarán algunas pinceladas de este tema.

Steiman (2016), diferencia en una relación entre la teoría y la práctica, las siguientes perspectivas:

- Perspectiva de la oposición: la práctica se define en relación a lo que no es teoría. La teoría trata de generalizaciones, de abstracciones descontextualizadas, que perduran en el tiempo y responden a los problemas del conocer (el “qué”). En tanto la práctica trata casos particulares, realidades concretas, contextualizadas y problemas del hacer (el “cómo”).

-
- Perspectiva de la dependencia: la práctica depende de la teoría. “La práctica está orientada y dirigida por una referencia de teorías que estructuran y orientan la acción práctica” (p.101).
 - Perspectiva de la aplicación: la práctica es la aplicación de la teoría. Es una variante de la perspectiva anterior.

En relación con las prácticas de enseñanza, Steiman (2017) ofrece una reseña de notas distintivas y al hacerlo, a la vez, muestra su complejidad:

- son actividades intencionales de transmisión cultural (Davini, 2008) que incluyen como rasgo central el compromiso de dos personas, una que tiene un dominio más amplio de ciertos conocimientos y habilidades y otra que posee un dominio menor (Fenstermacher, 1989) lo que necesariamente genera una situación de asimetría inicial (Feldman, 2004);
- suponen un tipo de *mediación pedagógica* (Davini, 2015) en la que quien enseña no es centro de la práctica sino mediador entre las intenciones educativas, los contenidos que se enseñan y las características de los sujetos;
- es una *práctica contextualizada* (...);
- es una *práctica regulada* (Feldman, 2010), (...) que se inscriben en el tipo de prácticas que promueven lo humano y construyen humanidad (Meirieu, 2001);
- expresan entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden: (Edelstein y Coria, 1995) epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas, y por ello, adoptan diversos modos de manifestación según qué es aquello que entra en juego, componiendo un complejo proceso de mediaciones (Edelstein, 2002) de los agentes entre sí, de los agentes y el conocimiento, de los agentes y la institución, de los agentes y otros agentes y, en tanto práctica social, producen conflictos y contradicciones entre éstos;
- presuponen un *posicionamiento epistemológico* que hace que los docentes estructuren los campos de conocimiento de una manera particular y realicen recortes disciplinarios de modo personal, fruto de sus propias historias perspectivas y también limitaciones (Litwin, 2000);
- implican explícita o implícitamente algún tipo de *racionalidad*, (Edelstein, 2002) una manera peculiar de pararse frente al mundo, de concebir lo social, de explicar el mundo, de intervenir con los sujetos del mundo;
- obedecen a una lógica que las define y otorga una singularidad, no subsumible a la lógica teórica que intenta explicarla (Edelstein y Coria, 1995) - adquieren

forma de *propuesta singular*, aunque exceden lo individual si se considera su inscripción como un tipo de práctica social configurada por *habitus* compartidos que se traducen en acciones repetibles y recurrentes (Remedi y otros, 1988);

- *están imbuidas de incertidumbre, vaguedad y ambigüedad* y suponen la aprehensión del mundo social regido fuertemente por el *sentido práctico* (Edelstein y Coria, 1995), así como asumen la *inmediatez de los acontecimientos, el aislamiento* con que se ejecuta la tarea y la *ilusión de la atención a la individualidad* (Remedi y otros, 1988). (pp. 117-118).

Las prácticas de enseñanza son, entonces, espacios de problematización y de producción de saberes, en la que docente y estudiante resultan protagonistas.

En los últimos años, se han planteado numerosos debates sobre los “métodos de enseñanza” y se han propuesto numerosas clasificaciones que organizan las propuestas de enseñanza. Para Davini (2008) existen dos grandes concepciones de la enseñanza:

- Enseñanza como instrucción: el docente transmite o modeliza la práctica y quienes aprenden incorporan (conocimientos, procedimientos) a través de la escucha activa, la observación y la reflexión interna.
- Enseñanza como guía: el docente guía sistemática y metódicamente y los que aprenden lo hacen en forma directa de fenómenos, de la búsqueda y la indagación activa, la resolución de problemas, la reflexión activa y la inventiva.

Por otra parte, las decisiones que se asumen ante la evaluación se encuentran sostenidas en los enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la evaluación no debe entenderse como tasación, una comparación o un proceso de rendimientos de cuentas sino como un proceso de diálogo, comprensión y mejora permanente (Santos Guerra, 1993, 2003). Y para el referente obligado en este tema, como es de Camilloni (1998), la evaluación de los aprendizajes se concreta en base a un programa que tiene relación con la enseñanza y el aprendizaje. Así,

la evaluación parte de la acción de juzgar, de emitir juicios de valor a partir de observaciones directas o indirectas de una realidad para llegar a dar valoraciones cualitativas o cuantitativas para compartirlas y discutir las con el estudiante sobre la marcha (p. 57).

La evaluación es una práctica que se concreta a diario en las instituciones educativas en forma constante, aunque no todo el tiempo. Si todo gira en torno a la evaluación estaremos cambiando el centro del aprendizaje. Debemos estar advertidos: no debemos enseñar para evaluar bajo el latiguillo de “esto va para la evaluación”, y además debemos tener presente que la evaluación (por su solo uso) no mejora la enseñanza. Es un proceso sistemático donde se obtiene información, se emiten juicios de valor que permite tomar decisiones al reflexionar sobre el por qué y el para qué de la enseñanza.

Con relación a la evaluación de competencias no resulta suficiente la evaluación de conocimientos declarativos a través de pruebas. Pinilla-Roa (2013) propone incluir la evaluación de “contenidos procedimentales” (habilidades para realizar una técnica) y que también de “las competencias profesionales que integran los conocimientos, las habilidades y las actitudes que pone en acción frente a cada paciente” (p. 58). A menudo, se expresa la intención de abordaje integral pero la propuesta se desliza hacia aquellas que dividen, fragmentan los saberes para ser enseñados y evaluados. En este caso, esta división tripartita de los contenidos está sostenida en un enfoque cognitivo de filiación conductista: se enseñan por separado y se evalúan por separado como si esto fuera posible. Separar, diseccionar para la enseñanza, y que su integración quede a cargo del estudiante, propuesta que se representan como innovadoras y solo esconden bajo esa apariencia los viejos formatos de los dominios cognoscitivo, psicomotriz y afectivo-volitivo propuestos por Bloom y col. (1981).

Se trata de un proceso donde el componente vinculado a la toma de decisiones resulta central en relación a qué evaluar: saberes, capacidades, habilidades y actitudes, competencias. Estas decisiones se asumen al principio, durante y al final. A estos procesos se los denomina usualmente evaluación diagnóstica, formativa y sumativa respectivamente.

Por medio de la evaluación diagnóstica se puede reconocer las ideas previas de los estudiantes, sus conceptualizaciones. Pero el concepto de evaluación formativa fue introducido por Scriven en 1967, y retomado por Bloom y sus colaboradores en 1971. La evaluación formativa tiene como fin adaptar la acción pedagógica según los progresos y problemas observados. Para Allal (1980) esta evaluación tiene una función de regulación, es decir, permite determinar el proceso de aprendizaje. En esta indagación se toma distancia de las nominaciones sumativa y formativa para optar por en una concepción situacional de la evaluación donde se la considere formadora.

Tradicionalmente las evaluaciones las realizaba un otro, en este caso el docente (heteroevaluación). En los últimos años se ha reconocido la necesidad de incluir a: la autoevaluación, la coevaluación y a la metaevaluación. La primera no ha sido empleada con la rigurosidad que merece, reduciéndose la autoevaluación a la manifestación de: me sirvió/no sirvió; me gustó/no me gustó, me interesó/no me interesó, entre otras cuestiones. De este modo, se halla más próxima a una opinión que a la evaluación y además de que habitualmente no guarda un requisito central: estar alejada de la instancia de control.

Por su parte, según Santos Guerra (1996) entre los dos paradigmas que usualmente se presentan sobre evaluación (como diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora y como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición) hay zonas grises debido a que no son propuestas dicotómicas, opuestas o excluyentes. El profesor que evalúa, lo hace en un contexto, y los factores que influyen en sus decisiones son: 1) las prescripciones legales que las regulan, 2) las supervisiones institucionales, 3) las presiones sociales, 4) las condiciones organizativas como el tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas, la tradición institucional, las exigencias del curriculum, las técnicas disponibles, la formación recibida, la cultura organizativa, entre otros.

Además, si “siempre miramos desde algún lugar, nuestra mirada nunca es inocente ni ingenua, es decir, desprovista de preconceptos” (Tenutto, 2001, p. 49). Algunos requisitos técnicos resultan necesarios para mejorar la construcción, la administración y la interpretación de los resultados, pero no suficientes, para definir que la evaluación es situacional.⁶

En relación con los instrumentos de evaluación, según Camilloni (1998) deben ser válidos, confiables, útiles y prácticos. Se dice que un instrumento es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él. En relación con la validez, resulta particularmente relevante la validez de contenido (cuando representa una muestra significativa del universo de contenidos y capacidades cubierto por el curso o la unidad didáctica, la clase o una serie de clases y esta selección se ha efectuado para construir el instrumento). La autora también menciona la validez predictiva que es la correlación existente entre los resultados obtenidos en una o varias pruebas combinadas y el desempeño posterior del alumno. De este modo, la evaluación debe contribuir a anticipar éxitos y dificultades de los sujetos del aprendizaje, la validez de significado (se puede ver en relación a la

⁶ Estos temas fueron desarrollados en Ferreyra, H y Tenutto, M (2021) Aprender, planificar, enseñar y evaluar en educación superior. Novedades Educativas.

pregunta: ¿las tareas de evaluación tienen significado para los estudiantes y los motivan para alcanzar su mejor rendimiento?) y también, la validez de retroacción que ejerce una influencia sobre lo que se enseña. Otro criterio exigible a los instrumentos es la confiabilidad por la cual se espera que sean estables, es decir, ofrezcan resultados semejantes en todas las ocasiones en que se administre ese instrumento u otro similar. Para la autora, también debe ser útil (capacidad para satisfacer las necesidades específicas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje) y práctico tanto en su administración (el tiempo de trabajo de los docentes que insume su diseño y construcción; el tiempo que exige su puesta en práctica; la claridad de la/las consigna/s, los materiales, equipos y lugares especiales necesarios para su administración; la cantidad y preparación de las personas indispensables para la administración, cómputo, análisis e interpretación de los resultados y elaboración de las evaluaciones), como en la facilidad de análisis e interpretación de sus resultados y elaboración de conclusiones y, la evaluación de la economía de tiempo, esfuerzo y costo de su utilización.

Las técnicas e instrumentos de evaluación no son neutrales, permiten posicionarse en un determinado lugar para, desde allí tratar de ver, de indagar, aunque ésta es sólo una mirada posible. Además, como dijimos anteriormente, en ningún caso es posible abarcar todo lo evaluable, siempre hará un recorte.

Los instrumentos usados con mayor frecuencia para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de carreras de la salud son: exámenes orales (lecciones, presentaciones), exámenes escritos con ítems cerrados (Pruebas de Opciones Múltiples o POM), pruebas abiertas o de desarrollo y pruebas de ejecución (demostración, experiencias de laboratorio). En las últimas décadas, se han incorporado, la simulación y el Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECO), entre otros. En estos casos usualmente se emplea como instrumento de registro la lista de chequeo o la escala de apreciación, la rúbrica holística o analítica. También se emplea el portafolio en las instancias de autoevaluación y evaluación como proceso.

Para Villardón Gallego (2006), la enseñanza de competencias conlleva algunas implicaciones para la evaluación. Así, cuando la competencia es definida como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes necesarios para el logro de la tarea o la solución de los problemas resulta necesario determinar qué conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes son necesarias para el logro de la competencia.

En ambos casos, se trata de decisiones que nacen de una definición de competencia definida por sus componentes, que se aproxima junto con la definición de la tarea a una propuesta conductista.

La evaluación de la práctica profesional o del desempeño se puede abordar desde dos enfoques complementarios: durante la acción, mediante la observación directa por uno o varios observadores, que incluye el preguntar al actor para obtener una mayor comprensión del aprendizaje (*feedback*) y después, de la acción (resultados).

Finalmente, una mención a la *evaluación auténtica*, centrada en el desempeño. Desde una perspectiva situada, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación deben estar sostenidas en actividades auténticas. En ese marco, los alumnos se enfrentan a problemas reales que procuran resolver. Hargreaves, Earl y Ryan (2000) sintetizan los rasgos centrales de las propuestas formuladas por el *movimiento para la evaluación auténtica*, que, habitualmente, no han sido tenidos en cuenta:

- Evaluar a través de las producciones, propuestas de trabajo o demostraciones realistas (transferibles a las prácticas) de aquello en lo que deseamos que los alumnos sepan y puedan hacer bien.
- Proponer en estas evaluaciones procesos mentales más complejos y estimulantes, que la simple respuesta a cuestionarios, como, por ejemplo, leer e interpretar lo que leen, escribir expresando sus ideas y sosteniendo un discurso claro y organizado, mostrar su creatividad, mostrar su capacidad de investigación, resolver problemas, etc.
- Incorporar la evaluación de una amplia gama de aprendizajes (expresivos, creativos, prácticos, sociales) y del desarrollo de capacidades, no sólo de la esfera del conocimiento, sino incluyendo la colaboración con otros.
- Reconocer y facilitar la existencia de más de un enfoque o respuesta en la producción de los alumnos, evitando la única solución o las respuestas fijas.
- Prestar especial importancia a las expresiones personales no pautadas y a los productos reales que desarrollen.
- Utilizar criterios y estándares de evaluación claros, transparentes y apropiados para esas producciones o propuestas de acción.

Y, en este sentido, evaluar competencias implica plantear estrategias evaluativas que se centren en la realización por parte de los estudiantes de actividades lo más auténticas posibles y con un nivel adecuado de complejidad según el momento formativo (Fernández March, 2010). De este modo:

-
- Las tareas de evaluación se asemejan a las que han de desarrollarse en el ejercicio de la profesión.
 - Las condiciones de ejecución de la tarea de evaluación están cercanas a las condiciones del contexto de trabajo.
 - El contexto social en el que se desarrolla la evaluación se parece al contexto social del lugar de trabajo.
 - Los criterios de valoración en la actividad de evaluación son similares a los criterios que utilizan los expertos para valorar una tarea (p. 21-22).

Y agrega, que una tarea es compleja si reúne las siguientes condiciones:

- La evaluación necesita la observación de numerosos criterios bien definidos (dimensiones y situaciones).
- Se aplica a “una familia de situaciones”.
- Hay una transferencia a la realidad (auténticas).
- Se movilizan recursos diversos, internos (saber, saber hacer, estrategias y saber ser) y externos (solicitados de manera autónoma por el estudiante).
- La utilización de juicio y discernimiento son rigurosos.
- Existen estrategias de seguimiento y de regulación de la progresión (indicadores de desarrollo, niveles de dominio), con intervención en el proceso de evaluación de diferentes agentes: profesor, estudiantes, otros evaluadores (p. 22).
- Deben presentarse en un número de situaciones que permitan su apropiación, en un orden de complejidad creciente.

Capítulo 9. Para finalizar: las propuestas

Cada vez que me formulan la pregunta me tengo que detener a reflexionar. La pregunta es simple y me la hacen mis vecinos, mis parientes y amigos, mis hijos y hasta algunos forasteros de paso por la ciudad: “¿en qué está usted (en qué estás tú) trabajando en este momento?”. Esperan, y con razón, que mi respuesta sea igualmente sencilla y clara. Sin embargo, invariablemente vacilo: ¿cómo podría extraer de mi jerga profesional alguna expresión llamativa, alguna idea que remueva las profundidades? ¿Cómo introducir en la conversación casual esos largos párrafos argumentativos que son los que inyectan adrenalina a una idea? ¿Y de qué manera podría transmitir mi entusiasmo a los mundos dispares del abogado, del peluquero de barrio, el médico cirujano, el delegado de ventas, el ingeniero, el artista, el fanático del rock? (Gergen, 1991).

Se ha trabajado en pos de hacer visibles aquellos hilos textuales con que se tejen los discursos sociales, en tanto prácticas, en los que se presentan las propuestas de reforma como situaciones universales a “aplicar” en forma uniforme a las diversas sociedades. Propuestas, con pretensiones hegemónicas, que ofrecen un convite obligado en el que los actores solo pueden aceptar el juego de lo conocido-desconocido. Un conocido que se presenta con renovados ropajes, propuestas homogéneas que anulan las diferencias.

Propuestas de cambio que se instalaron (e instalan) en base al cuestionamiento de lo existente, que muestran -a la vez que esconden -su centralidad en la economía y se sostienen en el sentido común social: la pérdida de los valores en un contexto de crisis. Mirada nostálgica sobre lo que se añora y que nunca fue.

Tal vez, se trate de una búsqueda de aquello que garantice la actuación profesional, búsqueda que se encuentra con la pérdida desde el inicio y está destinada al fracaso, ya que no hay garantía posible.

O tal vez, de la búsqueda del sujeto unitario, que se presenta bajo nuevas máscaras como regulaciones impuestas que resultan autoimpuestas. Producciones a las que contribuyen, muchas veces, sin saberlo ni quererlo, los profesionales.

En ese marco se remarca aquello que “falta”, falta necesaria para construir las “crisis”, crisis que se coloca como antecedente de aquello que se pretende cambiar, crisis de la sociedad, crisis de la escuela.

En numerosas ocasiones aparece la “crisis” y ante ella se proponen medidas ortopédicas, que pretenden dar una “solución”. La fuerza del campo científico (o de su jerga) y las necesidades del mercado presionan con distinta fuerza para que se produzca esta instalación, que se concreta a través de estilos cuasimonolíticos de abordaje.

Portan saberes legitimados y legitimadores bajo las aparentes neutrales descripciones y ofrecen explicaciones con intenciones de universalidad. En ese contexto,

el discurso de las competencias se produjo y reprodujo, en un principio, de la mano de las teorías del capital humano.

Los significados no solo habitan documentos de organismos oficiales, atraviesan el tejido social y se encarnan. Así, al tratar de explicar lo que acontece- en relación con el profesionalismo y con las competencias profesionales transversales- estudiantes y profesores apelan a argumentos similares. Sentidos y significados que explican lo que sucede, ora como causa, ora como necesidad.

El discurso corporativo habita en las profesiones y usa la apelación al consenso como marco neutral que justifica numerosas decisiones.

Ante esto, en la escala de las políticas educativas, se trata de favorecer que se escuchen otras voces. Voces que incluyan a los estudiantes, a otros profesionales y a otros actores sociales en esas definiciones para que no sean solo los gestores y los “especialistas” los que producen y reproducen significados (quienes, en ocasiones, portan los significados contruidos por el sentido común instalado por los organismos y las corporaciones). Y que esta inclusión se concrete en todas las etapas del proceso, de manera iterativa.

En la escala institucional, trabajar para que, además, los actores educativos las redefinan en relación con su cultura institucional.

En la escala del aula, enseñar, aprender y evaluar en situación, en forma reflexivo-crítica en el marco de un trabajo multidisciplinar y comprometido con su sociedad y con su tiempo.

Para lograrlo, se ofrecen algunas propuestas en cada una de las escalas:

1. En la escala de las políticas educativas:
 - Se propone un trabajo colaborativo y colegiado donde participen las voces de diversos actores. Se trata de un trabajo comprometido, una tarea que no puede ser meramente discursiva.
 - Estos estándares que deben ser rediseñados a fin de incluir, en forma temprana, a los estudiantes en espacios compartidos con estudiantes de otras carreras.
 - Habilitar los diversos espacios sociales mediante la producción y reproducción de otros significados, desde las redes sociales hasta charlas, debates, cartas abiertas en centros de salud, escuelas, colegios médicos, entre otros. De este modo, se aprenderá en situación y con los otros, en un marco de producción y reproducción de significados que cuestionen el sentido común desde la etapa de formación.

-
- En síntesis, concretar un trabajo que incluya:
 - a) Inclusión de las diversas voces.
 - b) Análisis de propuestas curriculares de carreras de profesionales en universidades nacionales y extranjeras a fin de establecer el aporte cualitativo de esos planes.
 - 2. Escala de las instituciones.
 - En un trabajo colegiado, rediseño de los planes de estudios. La propuesta de trabajo conjunto podría iniciarse en forma temprana y continuar en forma transversal a lo largo de toda la carrera.
 - En los programas trabajar sobre las fuentes a las que apelan los docentes. No resulta suficiente que la bibliografía se encuentre “actualizada”, las fuentes bibliográficas son otras formas de producir y reproducir significados. Las fuentes y modalidades de legitimación de las materias en básicas en la “ciencia” que condiciona el lugar de las profesiones.
 - Fortalecimiento de la formación docente en forma sistemática y continua. Trabajo con los docentes al modo que se espera ellos trabajen con los estudiantes, tanto en lo relativo a la enseñanza como a la evaluación.
 - Diseño de instancias de monitoreo de la propuesta para ser ajustada en virtud de sus evaluaciones.
 - Uso de la matriz de tributación y del mapa de competencias como herramienta para analizar los planes vigentes y proponer cambios.
 - 3. En la escala del aula y prácticas en la comunidad.
 - Se habilitarán espacios de prácticas desde primer año, bajo supervisión y de trabajo colegiado, ya que aprender haciendo y con los otros.

Para ello, es necesario que:

- El trabajo se inicie en forma progresiva y espiralada.
- Compartir supuestos, creencias, formas de trabajo, debatir, cuestionar, compartir.
- Monitorear en forma constante y comunicar los resultados a fin de revisar los supuestos y las concreciones.
- Mantener cierta “vigilancia” para que no se instalen enfoques gerenciales bajo nuevos ropajes.

-
- Organizar los espacios de encuentro en forma progresiva, con coordinaciones rotativas.
 - Acompañar los cambios con propuestas sostenidas en el tiempo.

Antes de finalizar, una advertencia, si bien se trata de promover un trabajo colaborativo/cooperativo, hay que evitar caer en la “colegialidad artificial” (advertida por Hargreaves, 1995) y renunciar al todo (todo el tiempo, todos) para avanzar en una propuesta que posea fuerte encarnadura social y que pueda mantenerse en el tiempo. Para ello, hay que habilitar en las instituciones tanto espacios formales como formas de trabajo que abran intersticios (que incluye a aquellas formas de colaboración espontáneas, imprevisibles), a fin de que se genere una cultura genuina de la colaboración y de la cooperación de modo que lo instituyente no resulte una nueva instancia burocrática que anula toda posibilidad de trabajo. Allí se espera que convivan espacios de trabajo individual con trabajo colaborativo-cooperativo. No se anula el trabajo individual, lo que cambia es el enfoque.

El enfoque que sostiene esta propuesta es que la competencia profesional es un saber sostenido en una práctica profesionalizante situada, donde no se trata solo del “saber hacer” sino particularmente el “saber actuar” complejo⁷ cuyos recursos se movilizan en situación desde creencias/supuestos sobre la vida en sociedad. De este modo, se procura que el futuro profesional se inserte en situaciones reales, se enfrente a problemas confusos, así como ante aquellos otros relativamente sencillos. Por ello resulta central que se desarrolle, fundamentalmente, en situaciones de trabajo cooperativo con otros, en lugar de que la centralidad recaiga sobre el desempeño individual y su accionar se reduzca a solucionar problemas.

En ese marco, se propone un trabajo iterativo, sistemático y sistematizado del aula a las resoluciones y desde éstas al aula. No se trata de una enseñanza basada en un taylorismo educativo donde cada uno debe ocuparse de una parte, sino de propuesta de trabajo basada en un plan de estudios encarnado con su tiempo y su territorio. Por ello, la enseñanza tiene que estar basado en una pedagogía de compromiso e implicación, una pedagogía del sentido.

En relación a la enseñanza, numerosas propuestas han procurado producir y reproducir modelos en forma “pendular”. Ésta trata de alejarse de formulaciones

⁷ Le Boterf (1997) diferencia “saber actuar” (competencia ejercida en situación profesional, de “saber hacer” (acción ejercida en contexto controlado o más o menos artificial).

monolíticas, basadas en oposiciones, donde organizaciones y actores procuran producir significados.

Se propone, entonces, un trabajo espiralado desde las universidades a las regulaciones y de éstas a los diversos espacios formativos, donde los actores participan en la elaboración de esas regulaciones a la par que trabajan sobre la producción y reproducción de significados sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Este trabajo demandará tiempo y fuerte compromiso.

Queda pendiente transformar estas ideas en propuestas factibles y viables de llevar a la práctica en forma contextualizadas. Para ello, es necesario alejarse del supuesto omnipotente que cree en la suficiencia de su formulación y, en cambio, habilitar un trabajo colectivo, fecundo, generoso y comprometido.

Referencias bibliográficas

- Abratte, J.P. (2008) *Hegemonías, reformas y discurso educativo en la provincial de Córdoba 1984-1999*. FLACSO:
- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Revista Infancia y Aprendizaje*, (11), 3-22.
- Argumedo, M. (nov.-1999). De entornos, planes de estudios y currículum. *Pensamiento universitario*. Buenos Aires. 6. (8) 27-47.
- <https://argumedomanuel.wordpress.com/2009/08/11/de-entornos-planes-de-estudios-y-curriculum/>
- Baños, J.E. y Pérez J. (2005) Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8 (4), 216-225. http://www.upf.edu/biomed/_gavi/comptrans.pdf.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de las Competencias: el conocimiento, la educación superior y la universidad*. Editorial Gedisa.
- Barrionuevo Vidal, M.B. y Tenutto Soldevilla, M.A. (2021) *Aulas híbridas y bimodalidad: entornos integrados de aprendizajes*. Novedades educativas.
- Batallán, G. y García J. (1990) Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Argentina, (1), 79-89
- Batallán, G. (1995) Autor y Actores en Antropología: Tradición y ética en el trabajo de campo. *Revista de la Academia*. (1), 123-134.
- Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and control*. (1) *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London, England: Routledge and Kegan Paul. Traducido Por Mario Díaz.

-
- Bernstein, B y Díaz, M (1984) Hacia una teoría del Discurso Pedagógico. Tomado de *Towards a Theory of Pedagogic Discourse* CORE, 8(3). Traducido con permiso de los autores por Carlos Ossa.
- Bernstein, B. (1985): Clasificación y en marcación del conocimiento educativo. *Revista colombiana de educación*. Documento N°15.
- Bernstein, B. (1990) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bloom, B. y col. (1981) *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. El Ateneo.
- Bourdieu, P. (1981, mayo) *Recherche en Sciences Sociales*. 38, 69-73.
<https://davidvelasco.files.wordpress.com/2009/01/describir-y-prescribir.pdf>.
- Braslavsky, C y Cosse, G. (Julio de 1996) Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas, ocho tensiones. *Diálogo Interamericano*. Documento N.º 5. PREAL
- Camilloni, A. (1998) La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integra. En Camilloni *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. pp.35-66. Paidós.
- (2001) Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS/OMS.
http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/politicas_sist_servicios/Aportes%20para%20un%20cambio%20curricular.pdf
- (2004): *La planificación y la programación de la enseñanza*. Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. 3 (3), 55-68.
- (2010). La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En Anijovich, R. (comp.). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

-
- CanMEDS (2015) Physician Competency Framework. Royal Collage of Physician Competency Framework of Canada. Canada. Traducción Eduardo Bumashny.
From: www.royalcollege.ca/.../canmeds/canmeds-full-framework-e.pdf
- CanMEDS 2015 . Physician Competency Framework. Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
- Chetty S. (1996, octubre – diciembre). The case study method for research in small- and médium - sized firms. *International small business journal*, (5), 73-85.
- Chevalard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.
----- (1972). *Lingüística cartesiana*. Gredos.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999) *Discurso en la modernidad tardía: replanteamiento del análisis crítico del discurso*. University Press.
- CONEAU (1998) *Lineamientos para la evaluación institucional*. Documento N.º 1.
Ministerio de Cultura y Educación.
<http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/criteriosymetod/lineamientos.pdf>
- CONEAU (2001) Informe final Evaluación externa Universidad Favaloro.
<http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/evex/favaloro.pdf>
- CONEAU (2017) *Medicina: impacto en la calidad educativa*. Ministerio de educación y deportes. Buenos Aires.
- Corominas Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, (325), 299-321. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre325/re3252109962.pdf?documentId=0901e72b8125de0e>.
- Corominas, J. (2003) *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.

-
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, Teixidó, D., Pèlach, J. y Cortada, R. (septiembre-diciembre de 2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, (341), 301-336. http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_14.pdf
- Correa Bautista, J. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Editorial Universidad del Rosario.
- Crehan, K. (2002). *Gramsci, Cultura y Antropología*. Editorial Bellaterra.
- Cunill Grau, N. (1997) *Repensando lo público a través de la sociedad*. Caracas, Venezuela: CLAD//Nueva sociedad.
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*: Sanlillana. https://isfd112-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Davini_Metodos-de-ensenanza.pdf
- (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- de Alba, A. (1993). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. UNAM. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- Deleuze, G. (2014) *El poder: curso sobre Foucault II*. Buenos Aires: Cactus.
- Díaz, M. (1985) Aproximaciones al campo intelectual de la educación en Larrosa, J. (Ed.) *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta
- Díaz Barriga, A. (1994) *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: IDEAS, Aique.
- Díaz Barriga, F. y Rojas, G. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.

-
- (2005) Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. Conferencia. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora, México.
- (2006) El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*. XXVIII, (111), pp. 7-36.
- (2009). *Pensar a didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Ciudad de México, México, II (5), 3-24.
<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>.
- Díaz De Salas, S., Mendoza Martínez, V, Porrás Morales C. M. (febrero - abril 2011) Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, (75).
http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf
- Di Pietro, S. (2003) El discurso empresarial sobre la educación, la crisis y la reforma educativa en los años 1990. El caso de la fundación de investigaciones económicas latinoamericanas (FIEL). *Revista educación, lenguaje y sociedad*. I(1), 69-94.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edelstein, G. (2002a). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Revista Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Eisner, E. (1979) *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs*. Mac Millan.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum*. Amorrortu.

-
- Elias, N. (2011). *El proceso civilizatorio. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FCE.
- Fairclough, N. (2008) El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: La universidad. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fenstermacher, G. D. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en Wittrock, M.C. (ed.): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona/Madrid. Paidós/MEC, pp. 150-179.
- Fernández March, A. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Ferreya, H.A., Tenutto, MA y Di Francesco, A.C. (Coord.) (2020) Documento de trabajo N.º 1. Estudios de Prospectiva en educación. Estudios de prospectiva en educación. Currículum, saberes y prácticas ¿Hacia dónde y cómo puede evolucionar el tema en los próximos 10 años?
<http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2234/>
- Ferreya, H. A. (Dir.) (2017) Caracterización de las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en la provincia de Córdoba. Una aproximación cuantitativa (2010-2017). Villa María: Universidad Nacional De Villa María.
Universidad Nacional de Villa María.
http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1653
- (2016a) Luces y sombras entre familias y escuelas: una relación protagónica en el escenario educativo actual. EDUCC – UCC; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICEF. <http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/816/>
- (2016b) El acceso y la finalización de la educación secundaria en la población joven: logros, desafíos y disparidades: un diagnóstico estadístico de la provincia

-
- de Entre Ríos. Córdoba: EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unicef Argentina. En: <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/651/1/Un%20diagn%C3%B3stico%20estad%C3%ADstico.pdf>
- (2016c) La Educación Secundaria, Sentidos, contextos y desafíos-Serie Mundo Escolares. EDUCC. UNICEF Argentina. <http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/651/>
- Gimeno Sacristán, J. (2010) ¿Qué significa el currículum?. En Gimeno Sacristán, J. (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n34/n34a9.pdf>
- Goodson, I. (2000) *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- González Maura, C y González Tirados, R. M. (2008, mayo-agosto) Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Infancia y escuela*. (47), 183-209. <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>.
- Goulart, I. (2006) El significado social de la malla curricular. Relectura del tema. Número 3: El currículum a debate. *Revista Prelac. Proyecto Regional de educación para América latina y el caribe*. UNESCO, 134-139.
- Graizer, O. (2005) Gobierno de la relación educación y trabajo: Arenas de recontextualización. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 2(2). http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3175/pr.3175.pdf
- Graizer, O. (2008) Gobierno de la relación educación y trabajo: relación educación y trabajo: Arenas de recontextualización. *Archivos de Ciencias de la Educación* 4a. época, 2(2). http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3175/p
- (2010) El gobierno de las organizaciones educativas, el gobierno de la educación. *Itinerarios educativos* 4(4), 69-82.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/viewFile/3926/5960> .

Graizer, O. y Navas Saurin, A. (septiembre-diciembre 2011) El uso de la teoría de Brasil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356, 133-158.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3245aa65-0597-418e-98eb-dd48f90a97cf/re35606-pdf.pdf>

Hargreaves, A. Earl, L. y Ryan, J. (2000) Una educación para el cambio. SEP/Octaedro, México, DF.

Irigoyen, R, Manzi, ML, Pianucci, I y M. Tenutto Soldevilla (2021) Cap. 15 Las voces de los y las docentes en el contexto del aislamiento social. En Sánchez León, N S (Coord.) Las tecnologías de la información y comunicación en la educación latinoamericana: modelos y tendencias de uso. Editorial: Escuela Internacional de Negocios y Desarrollo Empresarial de Colombia – EIDEC. Instituto Tolimense de Formación Técnica Profesional - ITFIP. Centro de Investigación Científica, Empresarial y Tecnológica de Colombia – CEINCET. Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad. DOI: <https://doi.org/10.34893/1hfp-y566>.

Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: Aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71-89.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102009000100005&lng=es&tlng=es

Lapassade, G. (1979). *El analizador el analista*. GEDISA.

Lourau, R. (1991) *El análisis institucional*. Amorrurtu.

-
- Marradi, A., Archenti, N. y J. Piovani (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Martínez Nogueira, R. (2008) *Estado, administración pública y sociedad aportes para el análisis de la gestión pública*. Colección de artículos. (Mimeo).
- Mastache, A. (2007) *Formar personas competentes*. Novedades Educativas.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28 (1),13-20.
- (1985). How motives, skills and values determine what people do. *American Psychologist*, 40, 812-825.
- (1987). *Human Motivation*. Nueva York, EE. UU: Cambridge University Press.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collins, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-23. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2007) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (comp.) *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 213-237. Gedisa
- Parsons, T. (1939) Las profesiones y la estructura social. *Ensayos de teoría sociológica*. Paidós. <https://archive.org/stream/structureofsocia00pars#page/738/mode/2up>.
- Perrenoud, P. (2000) *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen Ediciones.
- (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- (2006) *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.

-
- Pini, M. (enero 2013) Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el Marco de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, (3), 1,105-127.
- Popkewitz, Thomas (1994). Sociología política de las reformas educativas. Fundación Paideia/Morata.
- Rifá Valls, M. (2003) El currículum integrado y las transformaciones en las políticas del conocimiento y la identidad. *Quaderns Digital*.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=6751
- Rockwell, E. (1986) Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, pp. 15-29.
- Rodríguez de Castro, F. (2012). Proceso de Bolonia (V): el currículum oculto. *Educación Médica*, 15(1), 13-22.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132012000100006&lng=es&tlng=es
- Rué, J. (2007) *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la educación superior*. Narcea.
- (abril de 2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1 “Formación centrada en competencias”. http://www.redu.m.es/Red_U/m1
- Ruiz, G. y Tenutto, M. (2007): La programación. aportes para la enseñanza del derecho. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*. Facultad de Derecho.

http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/09/la-programacion-aportes-para-la-ensenanza-del-derecho.pdf UBA. 5 (9) 279-296

Santos Guerra, M. A. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, (30), 5-13.

----- (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*. 5 (1), 1-15.

http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf

Sañudo Guerra, L y Ferreyra, H.A. (2020) Miradas y voces de la Investigación Educativa IV: Formación y desarrollo profesional docente. Innovación Educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la Investigación Educativa. Córdoba: Comunic-Arte, Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación.

https://www.researchgate.net/profile/Luis_Bohorquez6/publication/344000153_Perspectiva_critica_sobre_la_configuracion_de_la_idea_de_universidad_en_Colombia/links/5f4d7a03299bf13c506e8dbb/Perspectiva-critica-sobre-la-configuracion-de-la-idea-de-universidad-en-Colombia.pdf

Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25), 15-30

Stake, R.E (1999) *Investigación con estudio de casos*. Morata.

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Steiman, J. (2016) Del divorcio al matrimonio igualitario: teoría y práctica en la formación universitaria. *Voces de la Educación*, 1 (1) 99-107.

-
- (2017) Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico. *Hologramática*. XIV, 26 (2) 115- 153.
http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1716/holo26_v1_p115_153_.pdf
- Tauber, F. *La comunicación en la planificación y gestión para el desarrollo de las instituciones universitarias públicas argentinas: el caso de la Universidad Nacional de La Plata en el trienio junio 2004-mayo 2007*. Tesis doctoral. Facultad de Periodismo y Comunicación social. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/1965>
- Tenutto, M. (abril de 2020) Competencias transversales y profesionalismo en la carrera de Medicina. De las prescripciones al aula. *Revista Methodo*. Investigación aplicada a las ciencias biológicas. 5 (1), 9-14. DOI:
<https://methodo.ucc.edu.ar/index.php/methodo/article/view/162>
- Tenutto, M. Brutti, C. y Algarañá, S. (2009). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias*. Buenos Aires, Argentina: Digital y papel.
- Tenutto, M. (2008) El/los constructivismos/s en los discursos oficiales escritos, producidos en el marco de la reforma educativa de la década de 1990 en Argentina. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. <https://www.nuestraldea.com/wp-content/uploads/2011/07/constructivismo.pdf>
- Tenutto, M. y Llorens F. (2006) "El conocimiento y el mito de la sociedad global. En: Llorens i Cerdà, Francesc. *Posttecnologia. ¿El final del sueño?* Novadors Edicions.
- Tenutto, M. (2001). *Herramientas de evaluación en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

-
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Testa, J., Figari, C. y Spinosa, M. (2009) Saberes, intervenciones y clasificaciones profesionales: nuevos requerimientos a idóneos, técnicos e ingenieros. CAICyT CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160216045102/15.pdf>
- Tobón, S. (2004) *Cartografía conceptual*. Islas Baleares, España: Cibereduca.
- (2005) *Formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia: Ecoe ediciones.
- (2013) *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. Ciudad de México, México: Cife.
- Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. (2007). *Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004- 2007 Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao, España. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Vain, P. (2012) El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas, 4, 37-45. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83
- Varela, J. (1995) Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En Larrosa, J. (ed). *Escuela, poder y subjetivación*. Las Ediciones de La Piqueta.
- (2009) Educación (Sociología de la) Algunos modelos críticos. En Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, 1/2/3/4. Editorial Plaza y Valdés.

http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm

Villardón Gallego, L. (2006) Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, (24), 57 – 76.

<http://www.diplomado.universidaddelaltiplano.com/documentos/Desarrollo-Competencias-Lourdes-Villardon.pdf>

Vera Carrasco, O. (2015). El rediseño curricular por competencias: un reto para nuestra Facultad de Medicina. *Revista Cuadernos*, 56 (2), pp. 7-8.

Willis, P. (1980) Notas sobre el método. En D. H. Stuart Hall, Andrew Lowe & Paul Willis (Ed) *Cultura, Media, Language*. London, England: Hutchinson.
Traducción de Gabriela López.

http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/chc/v56n2/v56n2_a01.pdf

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. California, US: Sage Publications.

----- (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Sage Publications.

----- (1993). *Applications of Case Study Research, Applied Social Research Methods Series, 34*. Sage Publications.

----- (1994). *Case Study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods, 5*. Sage Publications.