

ARCHIVO HISTÓRICO



El presente artículo corresponde a un archivo originalmente publicado en **Ars Medica, revista de estudios médicos humanísticos**, actualmente incluido en el historial de **Ars Medica Revista de ciencias médicas**. El contenido del presente artículo, no necesariamente representa la actual línea editorial. Para mayor información visitar el siguiente vínculo: <http://www.arsmedica.cl/index.php/MED/about/submissions#authorGuidelines>

Desafíos Educativos para el profesor-médico. Reflexiones desde la educación

Marcos Santibáñez Bravo, M. ID.
Doctor en Ciencias de la Educación
Instructor Asociado
Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

En el presente artículo se analiza la importancia que tiene para el médico, como profesor universitario, el desarrollo no solo del conjunto de competencias propio de su disciplina (perfil científico-técnico), sino que también las del área de la enseñanza (perfil didácticopedagógico).

Con este fin, se describen las competencias claves de este perfil didáctico-pedagógico que el profesor universitario está invitado a poner en práctica, en aras de un modelo docente integral.

Finalmente, se subraya la revalorización de la preparación para la enseñanza del médicoprofesor y su corresponsabilidad en su actualización pedagógica, para acometer con éxito las tareas que se desprenden como profesional de la docencia del más alto nivel en la formación de los futuros médicos.

palabras clave: médico-docente; profesor universitario; profesional de la docencia; perfil científico-técnico, perfil didáctico-pedagógico; modelo docente integral.

EDUCATIVE CHALLENGES FOR THE DOCTOR-PROFESSOR (PHYSICIANS) REFLECTIONS FROM EDUCATION

The present article analyzes the importance for a doctor (physician), as a university professor, of the development not only of the set of competences of the discipline (scientist-technical profile), but also those of the educational area (didactic-pedagogical profile).

With this aim, the key competences of this didactic-pedagogical profile, which professors are invited to put in practice for the sake of an integral educational model, are described.

Finally, the revaluation of the preparation for the education of the doctor-professor and its co-responsibility in his/her pedagogical update is emphasized, in order to undertake successfully the resultant tasks as a professional teacher at the highest level in the education of future doctors.

Key words: doctor-professor (physicians); university professor; professional teacher; scientist-technical profile, didactic-pedagogical profile; integral educational model.

Introducción

Las investigaciones y reflexiones en el campo de la medicina, generalmente tienen que ver con la complejidad de su objeto de estudio y de su acción –la salud de las personas– en conjunto con todos los agentes sanitarios, otros actores, políticas y financiamiento, farmacología, etc. Incluso, es posible aventurar que gran parte de los adelantos de la medicina” tienen que ver mucho más con el aspecto científico de las ciencias básicas, de las especialidades médicas, o bien, con la incorporación eficiente de la tecnología de última generación. Y cuando la preocupación se ha volcado hacia lo humanístico de la medicina, como es normal, se ha centrado en la relación médico-paciente o en las implicancias de la acción médica con respecto a un horizonte ético-moral, por ejemplo, el caso de la bioética.

De ahí que entonces sea muy bienvenida la oportunidad de reflexionar cómo es y debe ser el papel del médico que forma a otros médicos y qué desafíos presenta el ejercicio responsable y adecuadamente pedagógico de su labor en el aula universitaria. Esta mirada hacia el docente-médico como profesor universitario, queda también mucho más interpelada cuando se contextualiza en una universidad pontificia y católica.

De este modo, se abordarán, a continuación, algunos aspectos metodológicos importantes que son comunes a todo profesor universitario y que en el caso del docente-médico, no solo son atendibles, sino que también adquieren dimensiones de desafío educativo.

El médico-docente como profesor universitario: una situación compleja

Dada la naturaleza de los saberes implicados en las diferentes asignaturas de una carrera de medicina –como ocurre con la formación inicial de otras carreras profesionales–, gran parte de quienes las imparten como docentes son médicos de profesión. Muchos de ellos comienzan como ayudantes de cátedra o han ganado esta plaza a partir de una oposición. Así, lo que es común a estas dos formas de acceso a la docencia médica universitaria es que este médico-profesor sea, a su vez, un especialista y/o investigador competente en el área que hace clases y, en general, sea un buen médico.

A primera vista, parecen suficientes estas cualidades. Y de hecho lo son. Pero el problema es que no siempre estas características aseguran, al mismo tiempo, la posesión y puesta en práctica de las competencias docentes necesarias para la enseñanza en el aula universitaria. Este importantísimo aspecto que antaño era dejado como algo que se aprendía” en el oficio, hoy paulatinamente adquiere mayor relevancia.

Resulta innegable que esta vuelta hacia las cuestiones vinculadas a los procesos de formación de pregrado y más particularmente de los futuros médicos y la responsabilidad que les cabe a las Facultades de Medicina¹ y a sus docentes se basa en que el actual escenario laboral y profesional es mucho más complejo, exigente y competitivo, ya sea por la velocidad acelerada en la creación del conocimiento médico, los desarrollos tecnológicos aplicados a la medicina y a las características del contexto social y cultural en que ejercerán los profesionales de la medicina en los decenios recientes.

Manso Martínez² señala que este escenario es el que ha llevado a las instituciones universitarias a plantearse seriamente la enseñanza en la educación superior desde una doble perspectiva:

- El *accountability* o necesidad de rendir cuentas a la administración sobre el empleo de los fondos destinados a la formación universitaria. Esto afecta particularmente a las carreras más caras como es la formación de médicos. De hecho, el control del dinero, público o privado, va ligado a la práctica de la evaluación de la calidad de la docencia, entendiendo calidad como *mejora continuada*.
- El *cambio en la cultura universitaria*, que igualmente afecta a la formación médica, es la formación pedagógica del profesorado universitario. Ambos planteamientos, aun no siendo todavía generalizados, son extraordinariamente útiles y su implantación se extiende de manera implacable.

Efectivamente, a nivel general, esta preocupación por lo pedagógico en los docentes que se ocupan de la formación inicial de los futuros profesionales a nivel universitario se ha focalizado a través de cursos de formación pedagógica para aquellos que van a ser o ya son profesores universitarios, o a través de la realización de diplomados y magíster en lo que se ha denominado *pedagogía universitaria*.

Pese a estos esfuerzos, no existen incentivos reales y significativos para que los docentes universitarios se perfeccionen en el área pedagógica; especialmente para los médicos docentes. De hecho, tiene mayor relevancia –como es normal– el perfeccionamiento en los conocimientos que robustecen o potencian las especialidades o disciplinas médicas afines al campo de acción del médico-docente.

Lo anterior conlleva a que la preocupación por lo pedagógico quede relegada a una práctica más bien voluntarista, frecuentemente no valorada en el currículo del profesor. O, en el peor de los casos, se trata de una formación autodidacta y poco consolidada, ya sea por la carencia de reconocimiento institucional, ya sea por la falta de una sistematización teórico-empírica de los conocimientos del campo de las ciencias de la educación.

O bien, como señala Pérez Gómez³, esta problemática se ve acrecentada porque prevalece fuertemente en sus prácticas pedagógicas de los profesores universitarios y escolares –y claro, extensivo también al docente-médico– un modelo de profesor que se forjó a partir de uno o más docentes que le marcaron personal o profesionalmente, en su educación media o en su formación inicial universitaria. Lamentablemente, no siempre estos referentes docentes” son en verdad un modelo de buen profesor.

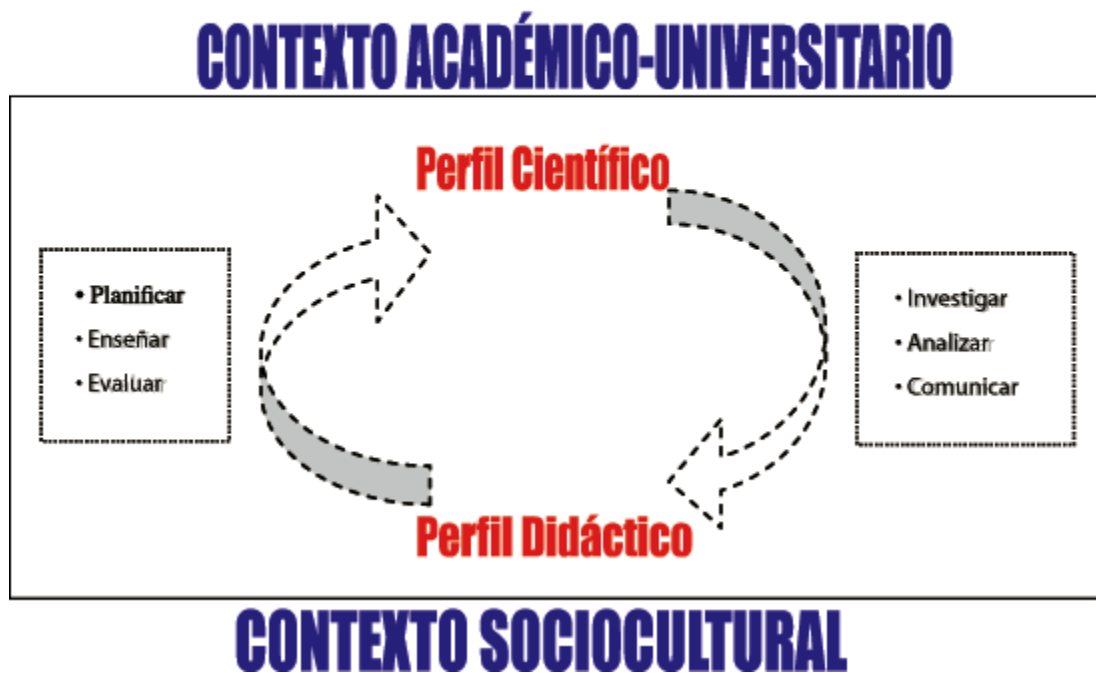
Algunos rasgos claves del profesor universitario

Más allá de cualquier consideración, el docente que ejerce en medicina –y en cualquier otro campo disciplinario– es un profesor universitario. De este modo, su rol como tal adquiere sentido en la medida que se asume como un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza y, especialmente, como miembro de una comunidad académica. En consecuencia, los profesores

universitarios –y los médicos docentes, por ende– deben asumir como parte de su perfil, además de las competencias científico-metodológicas (perfil científico-técnico), las competencias que le exigen la tarea docente: planificar, ejecutar y evaluar (perfil pedagógico-didáctico).

Esquema n°1 Competencias del profesor universitario

Esquema N° 1
Competencias del profesor universitario



En otras palabras, reconocer estos perfiles, implica asumir que el profesor universitario es:

- Una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza, un profesional de la educación que necesariamente comparte con los profesores de otros niveles unas funciones básicas orientadas a que otras personas aprendan.
- Un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber.
- Un miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad y caracterizan y dan sentido a una forma de vida⁴.

Lo interesante de este planteamiento es que pone lo pedagógico-didáctico a la par de lo científico-técnico, de tal manera que el profesor universitario puede ser considerado como un *profesional de la docencia*; esto es:

El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto. El profesor, pues, no es solo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica⁵.

La adecuada articulación de estos 2 conjuntos de competencias (didácticopedagógica y científico-técnica) constituye el desafío para el profesor universitario integral⁶. Y el reconocimiento del real valor pedagógico en su quehacer impone, de suyo también, la superación de un sinnúmero de falsas concepciones y yerros de lo que significa ser profesor y de lo que implica enseñar. Efectivamente, gracias a los importantes avances en las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, queda muy claro que la acción pedagógica debe dejar atrás muchas vicisitudes. Implica, en definitiva, abandonar las parcialidades que tenía el modelo tradicional de hacer docencia, para abrazar un modelo integral, donde los estudiantes y su aprendizaje tengan el lugar que le corresponde.

Entre los principales avances en este modelo que podríamos denominar *integral*, comentaremos los siguientes aspectos:

Enseñar y aprender son procesos interdependientes. Esto implica que no basta que el profesor utilice adecuadas estrategias de enseñanza que den cuenta de un despliegue o *performance* personalista sobre el dominio de los contenidos de su disciplina en el aula que deje a su auditorio suspenso o pasmado; antes bien, deben encaminarse a la verificación de los aprendizajes en los alumnos, de tal manera que **la enseñanza está al servicio del aprendizaje**. Este enunciado en ningún caso desprestigia o desmerece el valor, por ejemplo, de las clases expositivas o de las clases magistrales, ambas muy propias de la docencia universitaria. Más bien,

Esquema N°2

Comparación modelos de docencia



- Enseñar equivale a aprender •
- El profesor es la fuente de conocimiento

- Enseñar y aprender son interdependientes
- El profesor es guía del conocimiento”

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos son receptores del conocimiento (sujetos pasivos) • Es suficiente ser experto en una materia (saber) para enseñarla y ser un buen profesor • Un investigador cualificado será un buen profesor • Se enseña aquello que se sabe por creer que esto es lo que deben aprender los alumnos • Basta saber” para saber hacer • Ver cómo se hace” cualifica para saber hacer • Se aprende a enseñar enseñando • Enseño como a mí me enseñaron • Aprendizaje y evaluación son procesos interactivos separados e independientes • Se relegan los aprendizajes psicomotores y los componentes actitudinales | <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos son receptores y actores del conocimiento (sujetos activos) • Hay que ser experto en una materia (saber sabio) y en cómo enseñarla (saber enseñar) • Conjugan el investigador cualificado y el buen profesor • Se enseña todo lo necesario para que aprendan los alumnos ” • Hay que saber y saber hacer • Ver cómo se hace” y ejercitarse en cómo se hace” • Es necesario prepararse” para enseñar • Me preparo para enseñar de la mejor forma • Aprendizaje y evaluación son procesos • Integran los aprendizajes psicomotores y los componentes actitudinales |
|--|---|

enfatisa la necesidad de diversificar y enriquecer la interacción, el diálogo con los estudiantes tanto a nivel lingüístico, en la *dramaturgia* de aula, como en las actividades clínicas, prácticas, de laboratorio o en terreno.

Lo anterior permite reposicionar al **profesor como un guía, un facilitador**. Es indudable que dados el ritmo de avance de la ciencia y la acelerada evolución de las TIC's, el profesor no lo puede saber todo. De ahí la gran especialización que vemos hoy día en tantos campos del saber, particularmente en el caso de la medicina. Por tanto, debe estimularse en los alumnos la búsqueda permanente de actualización de sus conocimientos, ir más allá de la clase o de la bibliografía mínima. Este sano principio de autonomía asegura la instalación de las competencias reflexivas y de permanente actualización que los futuros profesionales requerirán poner en práctica en su desempeño laboral futuro.

Ahora, decir facilitador” no es una afirmación antojadiza de un constructivismo exacerbado. Muy por el contrario, facilitador” está comprendido como estrategia para privilegiar el aprendizaje. A nivel universitario, como hemos dicho, debe reconocerse la **importancia de la experticia del docente** en un campo disciplinario de conocimientos o en una temática determinada, y, su *plus*, en especial en el caso del médico-docente: su incalificable experiencia práctica. Su recorrido teórico-práctico tiene un valor inestimable y que sí es muy necesario ser capaz de transmitir a las nuevas generaciones, pero no solo desde una perspectiva expositiva, sino, además, vivencial.

Por tanto, no solo es valioso saber” u ostentar un saber sabio” de carácter científico-técnico, sino también **ser competente a la hora de enseñarlo, saber enseñar”**. Y eso requiere preocuparse y ocuparse” de las mejores técnicas, recursos y estrategias que permiten explicar o desarrollar los contenidos en miras de que los estudiantes aprendan. El conjunto de competencias didáctico-pedagógicas, de esta forma, adquiere una dimensión fundamental a la hora de acometer el ejercicio docente.

Esto implica que el profesor universitario gestiona con adecuación aspectos de la enseñanza y del aprendizaje tales como variar el ritmo de exposición, estilo cognitivo de sus estudiantes, estar informado de sus motivaciones juveniles, tipos de inteligencia, etc. Igualmente, será capaz de utilizar de manera dúctil diferentes técnicas y estrategias docentes, dominando situaciones de aprendizaje variadas y adecuadas al tipo de aprendizaje que se pretende. Es decir, no basta con ser un buen comunicador tradicional si, además, se desconoce la utilización de otros recursos de apoyo pedagógico: trabajo en grupo, diseño de audiovisuales, empleo de nuevas tecnologías, etc.

A estas características, se suma, entonces, otra no menor: la reflexión-acción⁷. Si bien este constructo se ha difundido como una metodología de las ciencias sociales y en los contextos escolares del ejercicio docente, en el caso del profesor universitario puede muy bien considerarse, sobre todo, si estamos focalizando la importancia de que el docente se haga responsable, se comprometa con los aprendizajes de sus estudiantes. Es decir, que en la fase docente de planificación y preparación de las clases, el profesor universitario debe siempre estar evaluando y monitoreando cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje y *ver qué más puede hacerse*, por su parte, para optimizarlo. Con ello, se enriquece la competencia científico-técnica de la investigación propia de su saber disciplinario, ya que a ella estamos uniendo el conocimiento teórico-práctico como profesional de la docencia que se va adquiriendo en la investigación educativa in situ.

Ejemplos de algunas de estas preguntas propias de la reflexión-acción y que forman parte de la preparación de la enseñanza”, en especial para el médicodocente: ¿qué tipo de problemas sanitarios afrontarán mis estudiantes con más frecuencia?, ¿cuáles son más graves?, ¿qué han de ser capaces de hacer?, ¿qué deben de aprender?, ¿cuánto deben de aprender de esto?, ¿cómo puedo facilitar su aprendizaje y aplicación?, ¿cómo puedo evaluar la adquisición de competencias relevantes?, ¿cuáles son estas?, ¿cómo puedo ayudarles a que desarrollen habilidades para detectar sus futuras necesidades de formación?, ¿qué tipo de actitudes son deseables en los profesionales?, ¿cómo puedo fomentarlas?, ¿cómo puede medir su aprendizaje?, ¿qué clase de modelo profesional soy?, ¿qué habilidades o competencias han echado de menos los profesionales en ejercicio?, ¿cómo puedo prever las competencias profesionales necesarias en

el próximo futuro?, ¿es suficiente el nivel de los alumnos que me llegan?, ¿cuál es este nivel que yo doy por supuesto cuando inicio mi enseñanza?, ¿cómo puedo detectar los aspectos mejorables en mi actividad docente?

Este autoexamen apunta a que el profesor universitario gestione de manera creativa la incertidumbre respecto de su ejercicio de tal forma que tanto investigar sobre su propia docencia como investigar⁸ en la ciencia que enseña se contribuya a la mejora de su práctica, genere nuevos conocimientos en este ámbito pedagógico que pueda ser extrapolable a otras situaciones y transferible a otros profesores.

Otra característica de este modelo integral es la **importancia que tienen los estudiantes y su aprendizaje**. En la *dramaturgia* o narrativa de la clase expositiva estos deben adquirir un protagonismo, a través de la activa escucha” o de la interlocución regulada; y en las actividades clínicas o prácticas, abrirles espacios para promover y asegurar su compromiso en las tareas y trabajos que permitan poner en evidencia sus aprendizajes como los que los encaminan a lograrlos de manera significativa y profunda. No es suficiente, entonces, ver cómo hace”, también es muy relevante ejercitarse en cómo se hace” y evaluarlo”. sentir, ver, leer, escuchar, explicar, deducir, entre otros⁹. Pero, a su vez, estamos diciendo que estos aprendizajes no pueden ser tan solo de carácter intelectual, sino que también de carácter procedimental y actitudinal. ¿Cómo lograrlo? En gran parte, si los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria van más allá de la mera transmisión de información¹⁰; esto es, que sean una experiencia¹¹ vivencial donde lo crítico, racional, funcional (aplicado), valórico y espiritual coparticipen en el desarrollo y progreso de la persona del estudiante.

Estamos sugiriendo que el aprendizaje en los estudiantes se intenciona, se desarrolla y adquiere en la medida que se verifican una serie de procesos psicológicos superiores como comprender, razonar, hacer, aplicar, descubrir, experimentar,

De esta forma se asegura que el perfil de competencias profesionales –en este caso, del médico en formación– pueda ser asumido e incorporado por el estudiante en miras a su exitosa inserción laboral. Así, podrá adquirir nuevas habilidades que el mundo de hoy está exigiendo como la capacidad de comunicarse, gestionar los propios sentimientos, trabajar en grupo, considerar en su desempeño los criterios éticos en un entorno multicultural; detectar las propias necesidades de formación y actualizarse; analizar un entorno rápidamente cambiante y adaptarse profesionalmente a él; el conocimiento de idiomas y la utilización de nuevas tecnologías, entre otras.

A modo de conclusión: Desafíos educativos para el médico-docente

La configuración del *ethos* del profesor universitario y sus implicancias en cuanto *profesional de la docencia* tiene hoy una importancia crucial para quienes se desempeñan especialmente en la formación de pregrado. El médico-docente, en este contexto, puede fortalecer y enriquecer su

desempeño, sumando al acervo científico-técnico de su saber disciplinario, la apropiación y dominio del saber pedagógico” que pueda potenciar su saber enseñar”.

Para el médico, entonces, ser profesor universitario precisa indudablemente de formación y actualización para la docencia específica, reglada y sistemática, además de la inherente a la materia que enseña. Por tanto, involucra reconocer con suficiente *humildad epistemológica* que el título de médico –con toda la fuerza, el prestigio y la valía de quien ostenta esta digna profesión– no cualifica directamente para enseñar. La enseñanza es una profesión diferente que la de economista, médicoo filólogo. Y quienes la ejercen por razones obvias deben prepararse y perfeccionarse también en ese campo.

Resulta inobjetable el reconocer que no se nace” profesor, más bien se aprende a ser un profesional de la docencia. Lo que implica planificación de esta formación, facilidades para realizarla y reconocimiento de ella por las universidades.

La definición de criterios y estándares en torno a un perfil de competencias profesionales del docente universitario en cualquier disciplina o área del saber respecto de funciones, actividades, tareas que puede ser capaz de desarrollar y que pueden ser enseñadas, aprendidas, evaluadas y mejoradas; es un cometido urgente para las instituciones de educación superior que se encuentran preocupadas por brindar educación de calidad para sus estudiantes. Imaginemos el impacto positivo que tendría en un campo tan relevante y sensible para una sociedad como es el de la formación de los futuros médicos.

Lo anterior nos permite volver a insistir en que no se trata de caer en el engaño de aplicar a la formación del profesorado universitario un modelo obsoleto de docente, o bien, confundir esta profesionalización docente con que el profesor debe de ser un experto en pedagogía. Muy por el contrario. Se trata de que el profesor se haga corresponsable de su formación pedagógica (profesionalización) y también de la de sus colegas, así como de la evaluación de las actividades docentes de estos.

Asimismo, debe ser capaz de utilizar adecuadamente las nuevas tecnologías, evitando la huida hacia delante que supone el empleo de estas como un falso sustituto de la formación pedagógica y su diseño y utilización con criterios didácticos inapropiados o poco pertinentes. Además, tiene que ser capaz de diseñar herramientas de evaluación formativa o de certificación ante la sociedad, fiables y adecuadas a lo que se pretende evaluar.

Como recomienda Manso Martínez, es necesario que el profesor tome conciencia de una *cultura de la calidad docente* entendida como *mejora*. Y esto, indudablemente, es en buena medida diferente de la cultura de la calidad de concepción industrial o empresarial. La mera evaluación de las actividades docentes no produce necesariamente mejora de las mismas, esta debe seguirse del diseño de actividades de mejora que constituirán un círculo periódico.

Este cambio parte del supuesto que se asume como un reto personal y el cual debe ser amparado por la institución/universidad donde se desempeña laboralmente el docente universitario.

Como la educación es un proceso dialógico, debemos aceptar y asumir que los alumnos adhieren muchas veces a un sistema tradicional de educación –y, por lo tanto, de profesor universitario–; o cuando piensan en un modelo alternativo, muchas veces este se encuentra descontextualizado y acomodado a sus intereses caprichosos o desdibujados. De este modo, al igual que los profesores, los estudiantes también ofrecen resistencias al cambio de paradigma¹². El desafío educativo, en consecuencia, consiste en cómo el profesor universitario logra conquistar el interés y atención de sus estudiantes –con rigor, pero con amor– de tal manera que su testimonio inclusivo, didáctico y sapiencial pueda constituirse en un referente válido desde la dimensión profesional como también desde la dimensión personal y vivencial.

Bibliografía general

Alonso Tapia, J. (2002). Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.

Ander-Egg, E. (2000). Métodos y técnicas de investigación social III. Cómo organizar el trabajo de investigación. Buenos Aires: Lumen.

Beas, J. (1994). ¿Qué es un pensamiento de buena calidad? Estado de avance de la discusión. Pensamiento Educativo, 15, 13-28. [1]

Cádiz, Janet, Rigurosidad científico y principios orientadores para el investigador/evaluador en Revista Ars Médica [on line] vol. 9, N° 9 en <http://escuela.med.puc.cl/publ/ArsMedica/ArsMedica9/Ars3.html> visitada el 29 de septiembre de 2007.

Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. En: Revista Pensamiento Educativo, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, N° 32, pp. 343-373.

De la Orden, A. (1987) Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. Bordón, p. 266.

Goic, Alejandro. Proliferation of medical schools in Latin America: Causes and consequences. Revista Médica de Chile. [online]. Aug. 2002, vol. 130, no. 8 [cited 25 October 2007], pp. 917-924. Available from World Wide Web http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00349887_2002000800013&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0034-9887. visitada el 15 de octubre de 2007.

King, P., and Kitchener, K. (2004). Reflective judgment: theory and research on developmental of epistemic assumptions though adulthood. Educational psychologist, 39 (1), 5-18.

Manso Martínez, José; Reflexiones sobre un Nuevo Modelo de Profesor Universitario en Medicina. Una Visión Crítica de la Enseñanza Médica en <http://www.fac.org.ar/sevc/llave/edu/manso/mansoe.htm> visitada el 12 de septiembre de 2007.

Pérez Gómez, A.I. (1992). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Santos Guerra, M.A. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. En Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Madrid: Consejo de Universidades.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn Contemporary en Educational Psychology, 25, 82-91

Citas

¹ Véase Goic, Alejandro. Proliferation of medical schools in Latin America: Causes and consequences. Revista Médica de Chile. [online]. Aug. 2002, vol. 130, no. 8 [cited 25 October 2007], pp. 917-924. Available from World Wide Web: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003498872002000800013&lng=en&nr_m=iso. ISSN 0034-9887.

² Revisar Manso Martínez, José; Reflexiones sobre un Nuevo Modelo de Profesor Universitario en Medicina. Una Visión Crítica de la Enseñanza Médica. En <http://www.fac.orgar/scvc/llave/edu/manso/mansoe.htm>

³ Pérez Gómez, A.I. (1992). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

⁴ De la Orden, A. (1987) Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. Bordón, pág. 6.

⁵ Santos Guerra, M.A. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. En Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria, Madrid: Consejo de Universidades, pág. 51.

⁶ En este sentido, debe reconocerse la importante contribución que ha hecho al interior de la Pontificia Universidad Católica de Chile, desde su creación, el Centro de Desarrollo Docente. Con una nutrida oferta de cursos de actualización y perfeccionamiento, permite a los docentes universitarios mejorar o enriquecer sus prácticas pedagógicas.

⁷ Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. En Revista Pensamiento Educativo, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, N° 32, pág. 343-373.

⁸ Ander-Egg, E. (2000). Métodos y técnicas de investigación social III. Cómo organizar el trabajo de investigación. Buenos Aires: Lumen.

⁹ Alonso Tapia, J. (2002). Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana.

¹⁰ Beas, J. (1994). ¿Qué es un pensamiento de buena calidad? Estado de avance de la discusión. Pensamiento Educativo, 15, 13-28.

¹¹ Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn Contemporary Educational Psychology, 25, 82-91.

¹² King, P., and Kitchener, K. (2004). Reflective judgment: theory and research on developmental of epistemic assumptions through adulthood. Educational psychologist, 39 (1), 5-18.