

COMPROMISO DOCENTE EN LA EVALUACIÓN CONTINUA DE LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

Autoras: Sandra Susacasa- Anna Candreva
Departamento de Pedagogía Médica
Facultad de Ciencias Médicas-UNLP

Introducción

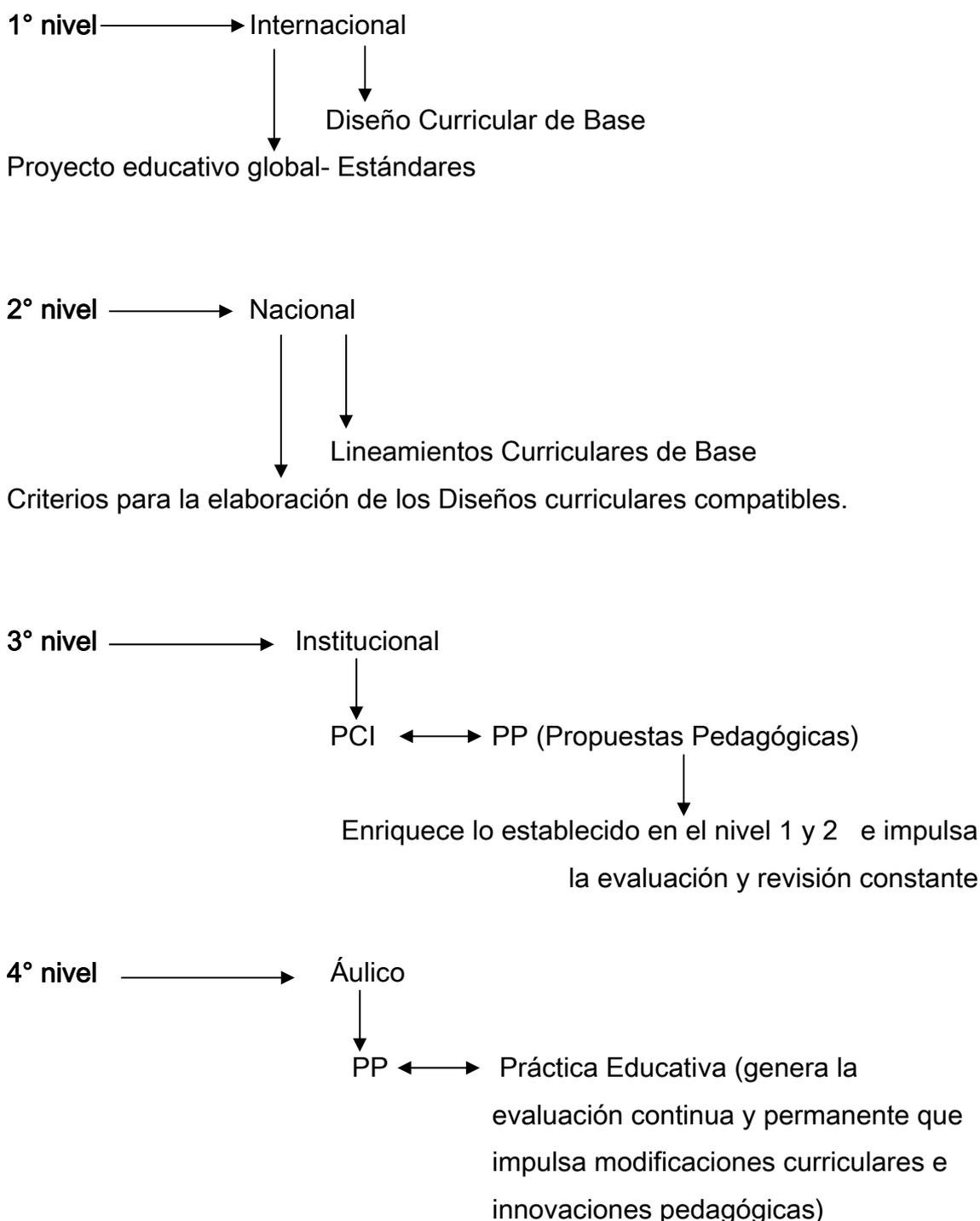
Partimos de los saberes previos que conceptualizan a los Proyectos Curriculares Universitarios como los mediadores, entre determinada intencionalidad educativa y los procesos prácticos, al interior de una determinada carrera universitaria.

Las propuestas curriculares son representaciones simbólicas de una identidad profesional seleccionada, para la producción de la reproducción formativa, en una institución universitaria.

Desde una visión pedagógica los que elaboran los proyectos curriculares son los equipos interdisciplinarios, con una fuerte base de docentes en ejercicio de la docencia, de la institución que está empeñada en su diseño.

El equipo interdisciplinario es el que puede establecer los lazos entre el plano de las ideas y el de la ejecución curricular.

Niveles del desarrollo del Proyecto Curricular (PC)



Lo expresado nos exige partir de los acuerdos internacionales acerca de la formación universitaria para

desagregar los niveles del proyecto curricular. Para ello proponemos la

reflexión sobre los ejes centrales de cada nivel.

Para el Nivel 1 seleccionamos como representativa la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI (Cátedra UNESCO, 2000)”.

Esta, con toda claridad, señala los grandes principios de la educación universitaria:

Misiones:

- La educación
- La formación
- La investigación

Funciones:

- Éticas
- De autonomía
- De responsabilidad
- De anticipación

Todo ello con el objetivo de dar respuesta a las necesidades presente y futuras de la sociedad.

Para el Nivel 2 nos basamos en las recomendaciones para la universidad que realiza también la UNESCO:

Toda "Universidad en el siglo XXI" tiene como misión: *formar individuos autónomos y críticos, con un criterio moral propio y capaz de hacer frente a los problemas que tiene planteados hoy la humanidad.*

Para el nivel 3 ponemos en consideración los siguientes principios de la Pedagogía Médica

El currículum no es estático, requiere permanente revisión, evaluación y ajustes, ya sea por la dinámica de los cambios sociales, políticos y/o pedagógicos.

El currículum es un documento y un proceso práctico que requiere seguimiento.

La evaluación del mismo debe ser procesual y deberán elaborarse estrategias e instrumentos para recoger observaciones e informaciones para analizarlas con los diversos actores.

Para el nivel 4 la Pedagogía Universitaria señala que el papel del docente es esencial



El Desarrollo curricular implica la ejecución de lo planificado más la posibilidad de transformación del currículo a través de la corrección, modificación y perfeccionamiento. Todo ello sostenido en los resultados de la Investigación Educativa y la reflexión desde la práctica de los Profesores, Estudiantes y Equipos de Gestión. Por lo tanto el papel del docente es significativo.

La Reflexión docente sobre su práctica educativa

Los problemas de la práctica educativa rompen la idea de

linealidad de la conexión pensamiento-acción. Nos muestran con claridad las características complejas de la práctica docente: simultaneidad, inmediatez, diversidad, multidimensionalidad. Ante ellos se pone en evidencia que el docente debe tomar decisiones permanentes ante situaciones muy diversas, ocasionadas por una multiplicidad de aspectos articulados, y que debe hacerlo simultáneamente con la acción que desarrolla.

La importancia y características de estas situaciones y el hecho de que investigaciones al respecto hayan mostrado la gran cantidad de

decisiones que el docente toma cuando desarrolla una clase, hacen especialmente interesante el análisis de esos problemas, favoreciendo la comprensión de la práctica docente.

Acontecen situaciones especiales, producidas en el aula, que ponen en tensión las rutinas, provocando abruptamente tensiones que requiere de la intervención más o menos inmediata para superarlas, haciendo que ésta sea una situación de posibilidad de construcción de nuevas respuestas y/o acuerdos.

Pero es innegable que generan necesidad de una formación docente suficiente para rápidamente diferenciar las tensiones que forman parte de su esencia y no pueden evitarse ni resolverse de una vez y para siempre; otras son esporádicas o aleatorias.

Solo la labor docente apropiada puede adsorber las tensiones, que producen un estado de tirantez que puede llevar a una ruptura o conflicto, a ir resolviéndolas a partir de las acciones deliberadas que permiten transformarlas en situaciones de aprendizaje. Las tensiones de una práctica profesional demandan decisiones constantes y son fuentes permanentes de construcción de conocimiento profesional.

Entre las **tensiones constitutivas** de la práctica docente podemos mencionar las tensiones entre:

- teoría-práctica
- extensión-profundidad
- individual-grupal
- formación-información
- necesidad-interés
- integración-conocimiento disciplinar
- dimensión cognitiva-afectiva
- objetivo-subjetivo
- reflexión-buena receta

Los aportes de la Pedagogía al concepto de currículum:

- “El currículum es el intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica (L. Stenhouse, 1975)
- “El concepto de curriculum nunca se puede alcanzar sin un entendimiento de la interacción entre el texto y el contexto” (U. Lundgren, 1991)
- El currículum no es estático, requiere permanente revisión, evaluación y ajustes, ya sea por la dinámica de los cambios sociales, académicos y/o pedagógicos.
- El currículum es un documento y un proceso práctico que requiere seguimiento.
- La evaluación del mismo debe ser procesual y deberán elaborarse estrategias e instrumentos para recoger observaciones e informaciones para analizarlas con los diversos actores.

Entre las dimensiones centrales del análisis y evaluación hay que considerar:

- La capacidad para mejorar los problemas y necesidades identificadas en el momento analítico.
- La coherencia del proyecto, el nivel de articulación que tienen entre sí el diseño y las prácticas pedagógicas de los distintos actores de la casa de Altos Estudios;
- La factibilidad, la posibilidad de contar con docentes formados y los recursos técnicos pedagógicos apropiados que implica el proyecto y en la distribución adecuada de responsabilidades;
- La viabilidad en términos de las posibilidades políticas académicas para su desarrollo.
- La evaluación curricular es una dimensión que forma parte de todos los momentos del diseño y desarrollo curricular
- La evaluación no se puede ubicar en un momento específico, sino que debe ser sistemática, constituyendo una

modalidad investigativa que perfecciona el proceso educativo a partir del análisis de los datos que se recogen en la práctica.

- La evaluación curricular es una dimensión que forma parte de todos los momentos del diseño y desarrollo curricular

Al diseñar la evaluación curricular, los principales elementos a tener en cuenta son:

- a) ¿Para qué? Objetivos claros de la evaluación
- b) ¿Qué? La evaluación puede referirse a todo el currículo o a un aspecto particular de éste.
- c) ¿Quién/es? En dependencia de lo que se vaya a evaluar y del nivel organizativo en que se realizará, se determina los participantes que se incluirán en la evaluación y quién la ejecutará.
- d) ¿Cómo? Métodos a utilizar
- e) ¿Con qué? Se valoran los medios, recursos, presupuesto, etc.
- f) ¿Cuándo? Se tiene en cuenta la secuenciación u organización del proceso de evaluación.

La evaluación como componente curricular

Dentro de los elementos que configuran la enseñanza y el currículum, quizás sea la evaluación el que más controversias despierta y sobre el que menos se ha profundizado en nuestro sistema educativo.

En el currículum la evaluación adquiere una significación particular por cuanto se presenta como mecanismo permanente de monitoreo de las condiciones del funcionamiento, del proceso y de los resultados del sistema.

Perspectiva hermenéutica o evaluación para la comprensión del currículo

- Desde el momento que aceptamos que el currículo es un asunto práctico, todos los participantes han de concebirse como sujetos activos.
- La tarea del docente deja de ser la de transmitir a los alumnos algo que él sabe, para convertirse en la de “ponerlos en acción” para que se introduzcan

en experiencias de construcción de competencias, lo que lleva a reconsiderar el concepto de evaluación

- Entender el currículum como proceso requiere aceptar que en él nunca se da por supuesto el contenido, siempre debe justificarse éste en términos de criterios morales relativos al “bien”, no solo desde el punto de vista cognitivo.
- El interés práctico no contempla la división entre diseñadores y ejecutores del currículum, sino una síntesis de ambas, en los mismos actores.

Responsabilidad de los docentes como evaluadores del currículum

- Se evalúa con la intención de perfeccionar los procesos educativos, y en este proceso todos los participantes deben ser activos y responsables directos.
- Los estudiantes y docentes también han de comprometerse en la evaluación de las experiencias curriculares emprendidas en calidad de actividad práctica.

Evaluación para la acción

- La evaluación no puede plantearse como aspecto separado del proceso de construcción curricular.
- La acción y la reflexión están dialécticamente relacionadas. La acción es la consecuencia de la reflexión crítica, y aquella a su vez, es sometida al análisis continuo.
- Se evalúan para decidir la práctica.
- Son criterios importantes para la evaluación, la autonomía e igualdad de los individuos del grupo, la participación en la toma de decisiones, el ambiente de aprendizaje creado, etc.
- La evaluación no consiste en considerar sin más el trabajo del aprendizaje, sino que abarca una crítica de lo aprendido, así como de las interacciones que se producen en la situación de aprendizaje.

Evaluación de la calidad del desarrollo curricular

- La evaluación desde la perspectiva crítica pretende comprender para comprometerse a intervenir.
- Es un proceso en el que, a través de los medios específicos, se obtiene información procedente de numerosas fuentes.
- Esta permite la interpretación de las situaciones.
- El análisis fundamenta juicios necesarios para tomar las decisiones pedagógicas pertinentes

En síntesis la Evaluación:

- a) Es un proceso irrevocable del diseño e implementación curricular;
- b) Posee medios especialmente diseñados;
- c) Aporta información útil para la comprensión de la situación;
- d) Orienta la emisión de juicios y la toma de decisiones.

De acuerdo a los criterios teóricos y metodológicos la evaluación curricular:

- Tiene que estar contextualizada, tener en cuenta las peculiaridades del medio social y académico
- Debe ser coherente en relación al proyecto educativo que se evalúa.
- Ha de ser formativa, ha de utilizarse para poder avanzar en la acción educativa y aumentar la calidad de la enseñanza.
- Ha de sugerir y expandirse a base de deliberación. Potenciar la participación y el trabajo en conjunto.
- Debe procurar ser comprensiva y motivadora.
- Ha de recoger los datos por múltiples métodos y de plurales fuentes.
- Ha de estar regida por la ética, formal y sustancialmente.
- Su objetivo principal debe ser dinamizar el desarrollo curricular.

Los pasos formales de la evaluación deben:

- Acotar o enfocar una cierta realidad
- Seleccionar alguna condición o característica
- Elaborar un juicio, de acuerdo con algún patrón, objetivo o ideal
- Recoger información pertinente
- Elaborar la información
- Apremiar el valor de la realidad
- Expresar el valor asignado

LA EVALUACIÓN Y EL COMPROMISO DOCENTE

La evaluación es la actividad que consiste en el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos por los criterios e instrumentos de medida, con la finalidad de tomar las mejores decisiones posibles.

Es posiblemente una de las acciones pedagógico-didácticas de mayor compromiso para el docente ya que evaluar implica necesariamente juzgar.

Plantea demandas no previstas, sobre todo a la hora de la evaluación curricular, pero quien

debe resolverla debe poseer elementos que, mediante su articulación, le permitan tomar decisiones que posibilitan la solución.

Dicho de otro modo, la evaluación plantea situaciones problemáticas. En una situación problemática el sujeto no sabe, anticipadamente la solución, pero posee elementos para resolverla.

Una situación problemática no es "dada" sino que se construye a partir de los materiales presentados por la realidad. Es necesario que se elija aquello en lo que se va a reparar. Hace falta que se observe la realidad, se la analice a partir de conocimientos previos, se detecten situaciones que requieren intervención.

Paradigmas, Currículum y evaluación

Los paradigmas indican distintos modos alternativos de concebir una misma cuestión.

Pérez Gómez distingue dos paradigmas opuestos respecto al modo de comprender la evaluación:

a. Paradigma positivista: Asentado en una perspectiva cuantitativa, se concentra en la búsqueda de la objetividad apoyándose una metodología cuantitativa.

b. Paradigma alternativo: Descreyendo de la objetividad de la evaluación, extiende el marco de su análisis más allá de la observación de conductas manifiestas y resultados cortoplacistas, a los procesos de pensamiento, al análisis y a la interpretación.

Estos modos paradigmáticos implican concepciones diferentes de la educación:

a. En la perspectiva técnica, el modelo por objetivos entiende al currículum como un producto. La evaluación es en este caso un instrumento externo y objetivizado operado por los profesores, que mide la conducta observable en los alumnos. La evaluación cumple una función de control; represora y fiscalizadora, potencia el modelo social dominante. De este modo, se encuentra separada del modelo de enseñanza-aprendizaje.

b. En la perspectiva hermenéutica, todos los participantes del proceso habrán de ser sujetos activos, por lo tanto, la evaluación no puede ser considerada fuera de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos se transforman en hipótesis y la evaluación se realiza con el propósito de mejorar los sistemas educativos.

c. Orientada hacia la autonomía, la perspectiva crítica requiere una evaluación que sea parte del proceso de construcción del currículum. En otras palabras: la acción y la reflexión se encuentran dialécticamente relacionadas puesto que no hay acción sino como consecuencia de la reflexión crítica que requiere, a su vez, ser sometida a un análisis conjunto. La evaluación se realiza entonces con el objeto de decidir la práctica.

Principios pedagógicos de la evaluación curricular

Con el objeto de reflexionar sobre los posibles modos de optimizar la evaluación transformándola en una herramienta para el conocimiento,

señalaremos algunos principios que bien podrían servir de guía y reflexión:

a. La evaluación no debería ser pensada como un apéndice de la enseñanza y del currículo, sino que debería integrarse al proceso.

b. Debería conducir la reflexión respecto al la selección de contenidos y el sentido de lo que se enseña en la propuesta y desarrollo del currículum.

c. Ningún componente debería ser considerado superior a otro. La conveniencia de uno u otro depende del objeto, de los sujetos y de la situación.

d. Debería centrarse la atención en lo que los alumnos han aprendido y el modo en que lo han hecho más que en lo que el docente ha enseñado.

e. Se debería tener en cuenta que la mayor dificultad con la que se debe enfrentar la evaluación no es la de obtener información sino juzgarla e interpretarla.

f. Las estrategias del aprendizaje conforman un área que no debería descuidarse ya que resulta importante para la transformación del proceso educativo.

g. Debería propiciarse siempre una instancia comunicativa: el poder que surge del uso de la información recolectada a través de las evaluaciones puede dificultar la apropiación del conocimiento y este queda en un nivel técnico y no de los hacedores del currículum.

Fundamentos a tener en cuenta en la evaluación

El valor educativo de una evaluación depende de la calidad y de la habilidad de quien la emplea. Los instrumentos no reemplazan la observación directa ni el análisis de los los informes de los referentes válidos.

El constructor de una evaluación enfrenta dos problemas principales:

1) determinar qué ha de medir (pertinencia);

2) decidir cómo va a medir (confiabilidad)

La decisión más crítica y el momento más subjetivo en la construcción de las evaluaciones tienen lugar cuando se selecciona el contenido

El principal propósito de una evaluación es diferenciar niveles de aprovechamiento que permiten derivar juicios comparativos basados en estándares absolutos (grado de dominio) o relativos (rendimientos inter e intraindividuales)

Toda evaluación curricular debe centrarse en el significado y la comprensión de las problemáticas que genera su implementación.

Evaluación continua y permanente.

- Se puede acordar que la evaluación curricular ha de plantear y replantear críticamente los sistemas de evaluación que se ponen en marcha, los métodos empleados para recoger la información y los instrumentos que se utilizan para ello.

- El monitoreo ha de indagar si dichos instrumentos y métodos miden lo que pretendemos medir y si tienen capacidad para ofrecer información de calidad que permita emitir juicios razonados sobre la marcha curricular, en ese momento y contexto peculiar y, con una participación comprometida en el debate y reorientación de la acción educativa

Teniendo en cuenta el triángulo didáctico la evaluación curricular debe poder responder a:

- ¿Qué conocimientos del diseño e implementación es necesario?
- ¿Se puede obtener la información válida y confiable?
- ¿Qué conocimientos puede aportar cada docente a la evaluación curricular? ¿Cómo puede aportarla?
- ¿Con qué instrumentos de evaluación cuenta cada uno de los involucrados en la implementación del proyecto curricular?

Esta tarea es continua y permanente ya que no existe el mejor currículum, sino el posible, en permanente perfeccionamiento y ese perfeccionamiento es uno de los objetivos claves que persigue la evaluación.

Compromiso Docente

La aceptación de estos principios pedagógicos implica, necesariamente, el compromiso del que enseña con la formación docente específica que requiere la enseñanza de la medicina.

El docente como profesional de la educación

En términos generales podemos sostener que la identidad profesional se construye en base a competencias generales y específicas vinculadas a:

- La presencia de un cuerpo de conocimientos especializados.
- Reconocida autonomía en el trabajo.

- Capacidad de dominar los contenidos científicos y tecnológicos propios de su trabajo.
- Aplicar correctamente los conocimientos para la solución de problemas concretos.
- Manejo del soporte de conocimientos que son básicos para el desempeño de la función.
- Capacidad de tomar decisiones autónomas con independencia, libertad y responsabilidad.

Características que definen a un Profesional de la Educación en Ciencias de la Salud

A nivel de la Institución:

- Diagnostica situaciones, propone diversas alternativas de acción;
- Participa en las decisiones, desarrolla iniciativas, no se limita a aplicar y obedecer;
- Enriquece sus propias acciones e ideas y desarrolla la capacidad de reflexionar críticamente;
- Ejerce su autonomía a nivel curricular realizando un punto de

encuentro entre el saber erudito y el saber cotidiano o popular;

- Define sus necesidades de capacitación y perfeccionamiento.

- Utiliza la evaluación y autoevaluación de los alumnos como un medio para promover mejores aprendizajes.

Con referencia a los alumnos:

- Aprecia el potencial de aprendizaje de los alumnos buscando estrategias, métodos, técnicas de enseñanza, etc.
- Realiza una mediación eficiente para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos a través de aspectos como:
- Domina contenidos y conceptos básicos;
- Domina estrategias metodológicas;
- Crea situaciones auténticas, activas, participativas;
- Promueve aprendizajes significativos para los alumnos;
- Presenta desafíos de modo que los alumnos experimenten el placer de aprender cosas nuevas, interesantes y logren sentirse valorados en sus esfuerzos;
- Estimula la autonomía de sus alumnos;

Con referido a la práctica de la autoevaluación es necesario cuestionarse acerca de si el docente muestra competencias para:

- El hecho de conocer su materia no es sinónimo de saber enseñar.
- Conocer sus recursos y limitaciones para resolver una situación de aprendizaje hipotética.
- Planificar, regular y evaluar su actuación al realizar una tarea de aprendizaje.
- Seleccionar los procedimientos más adecuados a los objetivos propuestos.
- Se plantea los procedimientos de aprendizaje que deberían emplear los alumnos para estudiar un determinado tema.
- Considerar que la manera de enseñar incide en la manera en que aprenden mis alumnos.

- Enseñar a los alumnos procedimientos de trabajo vinculados a la epistemología de la propia materia.
- Establecer relaciones explícitas en la clase entre lo que enseño y como lo enseño.
- Ayudar a sus alumnos a que reflexionen sobre procesos de pensamiento seguidos en la realización de una tarea.
- Preparar las pruebas de evaluación teniendo en cuenta que procedimientos de aprendizaje y estudio y que nivel de comprensión estoy favoreciendo.
- Considerar que es útil y eficaz enseñar estrategias de aprendizaje a mis alumnos.
- Integrar la enseñanza de estrategias de aprendizaje dentro de las programaciones y propuestas pedagógicas articuladas con el diseño curricular.

A modo de cierre provisorio

No existe el mejor currículum, sino el posible, en permanente perfeccionamiento. Ese es uno de los objetivos claves que

persigue la evaluación. Es así que surge la recomendación pedagógica de que los proyectos curriculares sean flexibles. La flexibilidad curricular posibilita las modificaciones que, paulatinamente, su implementación va requiriendo a través de lo que marca, en el momento óptimo, la evaluación continua. Esta evaluación debe ser un ejercicio profesional permanente de los hacedores de la práctica educativa. Por ello es imprescindible que la formación de la docencia universitaria alcance los niveles de especificidad suficientes para alcanzar las competencias que la enseñanza de las ciencias médicas requiere. Los espacios apropiados para la construcción de dichas competencias son los de la propia práctica reflexiva entramada con la formación teórica y tecnológica que brinda la pedagogía y didáctica específica de las ciencias de la salud. Del ejercicio de la enseñanza de las ciencias médicas, en interacción dinámica con los saberes construidos por la Pedagogía

Médica y la evolución de sus conocimientos producidos por los resultados de la Investigación Educativa es que se generará el espacio de formación docente apropiada para generar la Educación Médica permanente, necesaria para aportar a la calidad de vida que la sociedad aspira.

Bibliografía

- Association for the Study of Medical Education (ASME) info@asme.org.uk
- Association for Medical Education in Europe (AMEE) www.amee.org
- Basic Medical Education. Global Standards for Quality Improvement. Copenhagen, 2003.
- Bassan ND (1987) Investigación de habilidades cognitivas relacionadas con la aptitud científica en alumnos de Medicina. Medicina y Sociedad, 12: 19 - 24, 1988.
- Beck AL, Bergman D. (1986) Using structured medical information to improve students problem solving performance. Journal of Medical Education, 61: 749 - 756
- Bourdieu P. (1991) El sentido práctico. Ed. Taurus humanidades. España.
- Carreras J. (2003) Evaluación de la calidad docente y promoción del Profesorado Universitario. Educación Médica Vol 6- N° 1.
- Cornet Calveras (2005) Nuevos planteamientos didácticos: ¿Al innovar en docencia, mejoramos el aprendizaje? Educación Médica. Sept 2005, vol. 8 supl 1, p.18-21
- De Asúa M. (1986) Evolución de la formación médica en las Facultades de Medicina, Argentina, 1900 - 1982. Educación Médica y Salud, 20: 26S - 272
- Elstein AS, Dod J, Holzman G. (1989) Estrogen replacement decisions of third-year residents: clinical intuition and decision and decision analysis. En Evans D, Patel V. Cognitive science in medicine. Biomedical modeling. Massachusetts, The MIT Press Cambridge.
- Escanero J; Guerra M; Ponze Zumino A; Alda O (2002):

- “Aprendizaje basado en problemas en la solución de problemas en fisiología circulatoria: el caso o problema como nexo de unión para la integración curricular”. En Educación Médica. Aprender y Enseñar en las Profesiones Sanitarias. Vol 5 N° 4 Octubre-Diciembre. Boletín Informativo Facultad de Medicina, Santiago de Chile.
- Follari, R., Soms, E. La Práctica en la Formación Profesional. Editorial Hvmanitas. Cáp. III y V.
 - Gimeno Sacristán, José, (1986) Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Buenos Aires. Rei Argentina.
 - Glymour C (1989). When less is more? En Evans D, Patel V. Cognitive science in medicine. Biomedical modeling. Massachusetts, The MIT Press Cambridge
 - Green, W.H.; Simons- Morton, B. G. Educación para la Salud. Rol del educador. Editorial Iteramericana. 1999.
 - Hammond K, Frederik E, Robillard N, Doreen V (1989). Application of cognitive theory to the student-teacher dialogue. En Evans D, Patel V. Cognitive science in medicine. Biomedical modeling. Massachusetts, The MIT Press Cambridge.
 - Institute for International Medical Education (2003) Global Minimum Essential Requirements in Medical Education.
 - Joyce, B y Weil, M(2002) Modelos de enseñanza . BA Gedisa
 - Kassirer JP, Kuipers B, Gorry A (1982). Toward a theory of clinical expertise. American Journal of Medicine, 73: 251 - 259
 - Lorusso,H..Cabral,A.L. Recuperar y resignificar el debate sobre el futuro de la educación para la salud. Cuaderno Salud y Población 2. Buenos Aires. 2000.
 - Lowry S (1992) Medical education: strategies for implementing curriculum change. British Medical Journal, 305: 1482 - 1485
 - Lowry S. (1992) What's wrong with medical education in Britain British Medical Journal, 305: 1277 - 1280.

- Mauri T; Onrubia J (1993): Decisiones sobre metodología didáctica. Monográfico Proyectos Curriculares. Cuadernos de Pedagogía Nº 223- pág. 39-44- Barcelona.
- McGaghie W (1980) Medical problem-solving: reanalysis. Journal of Medical Education, 55: 912 – 921
- McGuire CH (1985). Medical problem-solving: a critique of the literature. Journal of Medical Education, 60: 587 – 595
- Meireu, P (1992) Aprender, sí. Pero ¿cómo? Barcelona Octaedro.
- Nadal Capará J (2005) Situación actual de la convergencia europea en estudios de Ciencias de la Salud. Revista "Educación Médica internacional". Vol. 8, suplemento septiembre del 2005.
- Perez Gómez: La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Ed.: Morata, Madrid, 1998.
- Pozo Municio JI, Pérez Echeverría M, Domínguez Castillo J, Gómez Crespo MA, Postigo Angón Y (1994). La solución de problemas. Madrid: Santilana. pp. 14-52
- Rees L, Wass J (1993). London after Tomlison undergraduate medical education. British Medical Journal, 306: 258 - 261
- Regan-Smith M. (1987) Teaching clinical reasoning in clinical clerkship by use of case assessment. Journal of Medical Education, 62: 60 - 63
- Sanchez Inesta, T (1994) La construcción del aprendizaje en el aula.
- Sanjurjo, Liliana (2002): La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens. Rosario.
- Schön D (1993) La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Barcelona
- SEDEM,ACEM,SEMDE,SADEM (2005) Recomendaciones para un nuevo proceso de reforma curricular en las Facultades de Medicina Españolas. Educación Médica Internacional Vol. 8 Nº 1.
- Sepúlveda G (1991) El diseño de la formación profesional. Revista Frontera, Temuco, Chile.
- World Federation for Medical Education. WFME (2004): Estándares Globales en Educación Médica