



Procesos investigativos sobre la formación de médicos: alternativas e innovación

Mesa temática: 4 Enseñanza y campo profesional: vínculos, debates y perspectivas

Elisa Lucarelli

Universidad Nacional de Buenos Aires- Universidad Nacional de Tres de Febrero

elucarel@gmail.com

Claudia Finkelstein

Universidad Nacional de Buenos Aires

claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

Resumen

La educación superior, y con mayor precisión la universitaria, ha sido más recientemente objeto de estudio que posibilitara conocer, desde distintas dimensiones, los procesos a través de los cuales esa educación se hace posible. Desde mediados del siglo pasado los problemas de la enseñanza y el currículum en esa institución y en el aula del nivel han motivado investigaciones que contribuyen a conformar el campo de la Didáctica Universitaria. La profunda conmoción provocada hace dos años por la pandemia afectó la vida de las instituciones obligándolas a encarar la formación de los estudiantes a través de estrategias de educación remota que implicaron el uso de las tecnologías de la información y comunicación sin que los sujetos institucionales en general y los del aula en particular estuvieran necesariamente preparados para tal transformación. Dado que se afirma que la pandemia hace visible lo oculto o lo que no queremos ver de nuestro contexto, cabe preguntarse qué es lo que permanecía sin develarse en las instituciones de nivel superior y en sus formas de enseñanza, cuáles son las problemáticas que se reactivan. Desde hace varios años hemos desarrollado investigaciones en las carreras del área de la salud, indagando cómo se manifiesta la articulación teoría- práctica en la enseñanza y el currículum, y en especial de qué manera se hace presente la profesión; estos estudios nos han permitido, a la vez que identificar las formas innovadoras de enseñanza a nivel de cátedras, detectar la existencia de zonas oscuras a nivel de la propuesta general.



La investigación que hemos realizado en la Facultad de Medicina de la UBA permite advertir ambas formas. A través del desarrollo de Talleres que se ubican en el último tramo de formación se reconocen innovaciones referidas a diferentes dimensiones: en los contenidos, al incluir temáticas que no se abordan en ningún otro espacio curricular; en las estrategias de enseñanza, al poner en acción metodologías diversas que favorecen los procesos reflexivos y participativos de los estudiantes; en la articulación teoría práctica, al dar lugar a modalidades de mayor articulación y complejidad favoreciendo la autonomía en la construcción del conocimiento; en el estilo docente manifiesto en las prácticas de enseñanza, al ubicar a los estudiantes en un rol profesional y presentarse como modelo de identificación aportando a la identidad profesional.

Al mismo tiempo identificamos zonas oscuras: el uso de estrategias didácticas basadas en perspectiva asociacionista “estímulo-respuesta” como base para moldear externamente el “cambio de conductas” sostenido en un impacto emocional que no es factible de ser procesado durante la formación, utilizado con carácter ejemplificador y disciplinador.

Si bien estos Talleres dan cuenta de un nuevo modelo del ejercicio de la medicina que se sustentan en el advenimiento del paradigma crítico en el campo de la salud, generan el interrogante del impacto real que provocan frente a la fuerza de las culturas institucionales, de los modelos que operan como ideales de yo y de las representaciones sociales del profesional de la salud.

Palabras clave: universidad, formación profesional, didáctica universitaria

Introducción

La educación superior, y con mayor precisión la universitaria, ha sido más recientemente objeto de estudios que posibilitaran conocer, desde distintas dimensiones, los procesos a través de los cuales esa educación se hace posible. Los organismos que reúnen a los países a nivel mundial como es el caso de la UNESCO, destacan la importancia del desarrollo del nivel superior de educación, al sostener el derecho a la educación desde un enfoque que hace énfasis en *los derechos humanos, el respeto a la vida y a la dignidad humana a la igualdad de derechos, a la justicia social, a la diversidad cultural, a la solidaridad internacional y a la responsabilidad compartida por un futuro sostenible.* (Convocatoria a La Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2022 Barcelona).

Dentro de este encuadre amplio, desde mediados del siglo pasado, la Didáctica Universitaria busca comprender y dar respuestas a los problemas de la enseñanza y el currículum en la



institución y en el aula del nivel, motivando investigaciones que, a la vez, contribuyen a la conformación de su campo. Con este propósito enfoca a los sujetos del aula en su situación cotidiana actual. Le importa estudiar al docente en sus prácticas habituales y en sus acciones innovadoras a la luz de su formación profesional de origen y de su preparación pedagógica. Analiza al estudiante considerando su historia escolar y las formas de aprendizaje previas, sin olvidar en qué institución particular se instalan las acciones, cómo es el sistema de relaciones que la definen, cuál es su cultura, cuál es la trama que teje el poder. En consecuencia para enfocar las problemáticas del currículum y la enseñanza, interesa conocer las características que asume en ese contexto, la profesión de destino, como estructurante privilegiado en este campo; (Lucarelli, 2009), de qué manera y cuándo se la incluye en el trayecto de formación y cómo tensiona la relación entre teoría y práctica. Otras definiciones significativas se refieren a la selección y organización de los contenidos disciplinares profesionales en los distintos tramos de las carreras, de manera de establecer puentes entre el saber investigado con el contenido a enseñar, puentes que no traicionen los productos de investigación, no los banalicen, pero que a la vez den posibilidades de producir aprendizajes con significado para el estudiante. (Chevallard, 1997)

Estos planteamientos obligan a mirar los problemas del aula universitaria y a las prácticas que en ella se suscitan, desde otro lugar alternativo al instrumental. Esta mirada, refiere a una perspectiva fundamentada crítica (Lucarelli, 1995, 2009), es decir de los fundamentos (Candau, 1988) que permitan definir el *qué* y el *cómo* de las decisiones en las prácticas (*qué* enseñar y *cómo* enseñar), pero también los *por qué* y *para qué* que sustentan esas decisiones.

El planteo de estas preocupaciones que interpelan a la Didáctica Universitaria como ciencia situada en su contexto histórico social, obliga a ubicarlas en un mundo en situación de pandemia, conmocionado por la pandemia ocasionada por el covid 19.

La profunda conmoción provocada hace dos años por la pandemia afectó la vida de las instituciones obligándolas a encarar la formación de los estudiantes a través de estrategias de educación remota que implicaron el uso de las tecnologías de la información y comunicación sin que los sujetos institucionales en general y los del aula en particular estuvieran necesariamente preparados para tal transformación.

Conviene recordar lo expresado por Boaventura de Sousa Santos al respecto de este proceso; en su libro *La cruel pedagogía del virus* (2020) Boaventura se refiere a una característica central del covid: su transparencia, su dejar ver (se dice que con lentes de



aumento) los aspectos centrales de la sociedad del siglo XXI y su modelo, cuyos orígenes, afirma el autor, se remontan a cuatro siglos atrás llegando ahora a su etapa final. Boaventura presenta los tres ejes de ese modelo: el capitalismo (con su expresión actual, el neoliberalismo dominado por el capital financiero global), el colonialismo y el patriarcado, cuyas repercusiones se trasladan a la amenaza de la vida sobre la tierra. Dice el autor "(...) al contrario de lo que transmiten los medios de comunicación y las organizaciones internacionales, la cuarentena no solo hace más visibles, sino que también refuerza la injusticia, la discriminación, la exclusión social y el sufrimiento inmerecido que provocan". (op.cit.: 58-59)

La situación actual en la región de América Latina y el Caribe denota dramáticamente estas deficiencias, como consecuencia de una historia donde se producen y reproducen los escenarios de desigualdades que generan pobreza y exclusión

En nuestro campo, el de la enseñanza, cabe reconocer que el virus empujó, de manera obligada y sin preparación, a la enseñanza virtual. Así, todos los actores, docentes, estudiantes, responsables de las instituciones, y, además, las respectivas familias, se han visto alterados e invadidos por estas nuevas formas de enseñar y de aprender que atraviesan las paredes del aula para instalarse y penetrar en la cotidianeidad hogareña a través de las pantallas. Tiempo y espacio se han visto violentados y el virus se ha encaramado en nuestras prácticas sin preguntarnos si teníamos recursos tecnológicos, preparación apropiada, apoyo técnico y financiero para enfrentar semejante desafío.

Los organismos internacionales especializados, como es el caso de IESALC, suelen describir a estas acciones improvisadas con utilización limitada de tecnología por parte de los docentes con la expresión *Coronateaching*, que implica a la vez un síndrome de efectos psicológicos negativos. Francesc Pedró (2020: 33), Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC), así lo expresa: "... *Coronateaching* ... no es otra cosa que la expresión de los esfuerzos docentes por usar los escasos recursos tecnológicos disponibles para dictar sus cursos, como si siguieran en situación de aula. En definitiva, "transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología".

Dado que se afirma que la pandemia hace visible lo oculto o lo que no queremos ver de nuestro contexto, cabe preguntarse qué es lo que permanecía sin develarse en las instituciones de nivel superior y en sus formas de enseñanza, cuáles son las problemáticas que se reactivan. Desde hace varios años hemos desarrollado investigaciones en las carreras del área de la salud, indagando cómo se manifiesta la articulación teoría-práctica



en la enseñanza y el currículum, y en especial de qué manera se hace presente la profesión; estos estudios nos han permitido, a la vez que identificar formas innovadoras de enseñanza a nivel de cátedras, detectar la existencia de zonas oscuras a nivel de la propuesta general.

Desarrollo

En esta oportunidad presentamos los resultados de nuestra última investigación, radicada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA¹, centrándonos especialmente en las modalidades que adopta la enseñanza de aprendizajes complejos propios de la práctica profesional de los futuros médicos: se trata de las modalidades, en términos de formación, que adquieren contenidos que hemos considerado intermedios entre los procedimentales y los actitudinales y que no son abordados dentro de la currícula en forma estructurada. Estos contenidos están centrados en la línea de lo emocional y de destrezas específicas para el ejercicio profesional.

Tradicionalmente el currículum universitario ha centrado la formación de sus profesionales prioritariamente en los contenidos disciplinares, centrados en lo cognoscitivo, dejando en segundo término las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional; de igual manera quedan relegados o fuera de la propuesta los contenidos de índole afectiva y emocionales que forman parte significativa de la relación médico-paciente. (Ruiz Moral et al 2016).

Metodológicamente la investigación desarrolló una lógica de generación conceptual (Rigal y Sirvent, 2021) orientada hacia la *comprensión de los significados* de las prácticas que desarrollan los docentes universitarios cotidianamente en sus espacios de trabajo. En consecuencia utilizó, en el trabajo en terreno, técnicas de recolección y sistematización de datos empíricos tales como: entrevistas a docentes y observación de clases. En cuanto al proceso de análisis y sistematización de la información se realizaron diferentes instancias: análisis individual y colectivo (por parte de los investigadores); triangulación de los datos, provenientes de las distintas fuentes (observaciones y entrevistas) e instancias participativas de retroalimentación realizadas conjuntamente con el equipo de investigación y los equipos docentes.

¹ El equipo, perteneciente al Programa Estudios sobre el Aula Universitaria está compuesto por Claudia Finkelstein (directora del Programa); Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Patricia Del Regno, Mercedes Lavalletto y Walter Viñas.



Hemos tomado como casos de estudio el Taller de Pediatría y Salud Mental “Habilidades Relacionales en Pediatría”, el Taller de Herramientas Básicas para la protección de la Salud Mental en Incidentes Críticos y el Taller de Elementos básicos de protección radiológica y Radiomedicina. Estos talleres ubicados al final del Plan de Estudios de la carrera de Medicina de la UBA, son de carácter obligatorio, atienden a 1500 estudiantes y se replican a lo largo del año en grupos reducidos para que todos los alumnos tengan oportunidad de realizarlos. Tienen 4 horas de duración y están a cargo de Profesores especialistas en las diferentes temáticas.

Los dos primeros trabajan sobre tres aspectos nucleares de la práctica médica desde lo relacional y comunicacional: estilos de comunicación, violencia y comunicación de malas noticias. Los estudiantes trabajan a partir de consignas concretas - en pequeños grupos o en grupo total - que proponen que vivencien experiencialmente las dificultades inherentes al uso de códigos restringidos promoviendo la reflexión sobre los estilos comunicativos y su impacto en los destinatarios posibilitando la construcción de aprendizajes de corte afectivo y actitudinal, a la vez que ponen al alcance del alumnado procedimientos que le permitan afrontar situaciones de difícil resolución si se acudiera a contenidos exclusivamente cognoscitivos. De esta manera el trabajo de análisis de situaciones problemáticas propias de la atención hospitalaria presentadas por el docente, motiva a los estudiantes a confrontarlas con sus experiencias personales en ese ámbito y, a la vez, a revisar conceptos teóricos que le faciliten su comprensión.

En cuanto a los contenidos que abordan, se identifican el síndrome de Burnout², la comunicación, comunicación médico-paciente, sus propósitos, principios y las habilidades específicas en la relación médico-paciente. Incorporan algunos recursos para manejarse en situaciones críticas, pasos sugeridos para comunicar malas noticias y el manejo de la reacción del paciente.

Los equipos docentes de ambos Talleres proponen el trabajo con técnicas dramáticas, como estrategia didáctica prioritaria. La dramatización es la interpretación, simulación o

² El Burnout es un síndrome relacionado con el trabajo y surge al percibir una discrepancia entre los esfuerzos realizados y lo conseguido. Es frecuente en los profesionales que trabajan cara a cara con usuarios necesitados o problemáticos. Se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y cinismo hacia los destinatarios. Es una respuesta de estrés crónico a partir de tres factores: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo.



representación de un problema o de una situación en el campo general de las relaciones humanas o una temática particularmente seleccionada. Facilita la experimentación, estableciendo una experiencia común que puede emplearse como base para la discusión (Medrano Chávez, 2016).

Su uso fomenta el análisis crítico para tomar un posicionamiento ante ciertas situaciones, facilita que el estudiante exprese libremente sus pensamientos e ideas de una forma más clara y creativa, la aceptación de lo que uno es y de las propias limitaciones, el aumento de la confianza en sí mismo y promueve el trabajo colaborativo y participativo. Los alumnos eligen situaciones que han observado en su trayecto por el Ciclo Clínico o el Internado Anual Rotatorio, y que los hayan impactado, que den cuenta de escenas de violencia entre profesionales de salud y pacientes, de comunicación del profesional con los padres (en el caso de niños) o el paciente y de comunicación de una mala noticia. Una vez realizadas las dramatizaciones, deben explicitar sus sensaciones y emociones desde la perspectiva de cada personaje, y, a continuación, se rotan los roles. Los coordinadores realizan comentarios, sugerencias y recomendaciones explícitas sobre el uso del lenguaje, manejo de los tiempos y lugares donde se lleva a cabo la comunicación con el paciente y las características que debe asumir el feedback que realiza el profesional. El resto de los estudiantes también realiza aportes.

Los estudiantes cuentan con bibliografía de referencia que deben leer antes de la concurrencia al taller. Sin embargo, dado que esto generalmente no ocurre, los coordinadores realizan breves exposiciones teóricas para garantizar ciertos marcos teóricos comunes recurriendo a la exposición dialogada y a la interrogación didáctica como estrategias de enseñanza prioritarias en el desarrollo de estos espacios dedicados al trabajo con marcos conceptuales. Hemos reconocido el uso de preguntas que buscan promover la participación de los alumnos, que indagan saberes previos y/o experiencias de los alumnos, que intentan constatar la comprensión de los contenidos y que promueven procesos cognitivos superiores en pos de la construcción de conocimientos.

Un eje principal de nuestras indagaciones hace foco en las concepciones acerca de la articulación teoría y práctica y las modalidades que adopta en los espacios formativos. Lucarelli (2004, 2009, 2016) sostiene que existen dos vías principales en que se expresa la articulación teoría-práctica: como proceso general y genuino de aprendizaje y como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional. En el primer caso, como proceso general y genuino de aprendizaje,



entendiendo la construcción del conocimiento como proceso dialéctico de apropiación del conocimiento, como aprendizaje significativo. Esta comprensión del proceso de aprendizaje supone la alternancia, sucesión y predominio de momentos teóricos y prácticos en las actividades previstas en la propuesta de enseñanza. En el segundo caso, la práctica profesional aparece como un elemento definitorio en la incorporación de los problemas significativos que afectan al ejercicio profesional vigente en un campo determinado. Es así, como pueden preverse en el plan de estudios: pasantías, residencias, trabajos de campo, y otras formas que acerquen al alumno al ejercicio de su rol profesional.

En el caso de estos Talleres se ha podido evidenciar la existencia de estas dos vías de expresión general de la articulación teoría práctica. En diferentes momentos se han producido secuencias didácticas de alternancia, sucesión y/o predominio de momentos teóricos y prácticos en las actividades previstas en la propuesta de enseñanza. No obstante, también se registraron momentos en las que la formación para la práctica profesional aparece como un elemento definitorio en la incorporación de los problemas significativos que afectan al ejercicio profesional vigente en un campo determinado.

A través de las observaciones realizadas hemos advertido el uso de la “ejemplificación” como modalidad particular de articulación teoría - práctica en el desarrollo de estos talleres, que presenta un grado relativamente bajo y simple de articulación. Sin embargo, cabe señalar que en otros momentos no se trató de ejemplos solamente planteados por los docentes en un discurso monogestionado expositivo, sino que la ejemplificación de situaciones clínicas se plasmó a través de un video a analizar y de las propias situaciones que aportaron los estudiantes al proponerlas para trabajar en el grupo, analizarlas y dramatizarlas.

Por ende, aquí “los ejemplos” no funcionarían como mera ilustración de un concepto teórico, sino que, según Lucarelli (2009) permitirían identificar formas de mayor articulación entre teoría y práctica donde el foco está en el análisis de un caso real, que implican mayor grado de complejidad y autonomía del estudiante en la construcción del conocimiento (es decir, de la práctica profesional del médico con un paciente).

En el caso del Taller de Radiomedicina y Protección Radiológica se abordan contenidos que provocan un alto impacto en los futuros graduados y que han sido abordados muy tangencialmente en algunas asignaturas que han cursado los estudiantes. Se recurre a la exposición dialogada con la particularidad que se parte de casos clínicos para el desarrollo



de ciertos conceptos que se complementa con interrogación didáctica (Rajadel y Serrat, 2002) y al trabajo con casos como estrategias de enseñanza. Al respecto, se han encontrado diferente tipo de preguntas que refieren a propósitos diversos: indagación de conceptos previos, preguntas que fomentan el juicio crítico y que faciliten la comprensión y el aprendizaje, “activando” el pensamiento de los estudiantes. No se trata de la aparición de algunas preguntas aisladas a lo largo de la clase, sino que se estructuran en torno a lo que los alumnos responden a partir de las situaciones problemáticas que formulan los docentes. A medida que se avanza en el desarrollo de los casos planteados se realizan aportes teóricos, pero siempre partiendo de los saberes previos de los alumnos. Como recurso se utilizan fotos, diapositivas que ilustran los casos propuestos para trabajar. En la primera parte del Taller, los casos se resuelven en grupo total guiados por los docentes y en la segunda parte, la clase se divide en grupos y cada uno resuelve un caso diferente. Luego se realiza una puesta en común y cada grupo comunica su modo de resolución, con los aportes de los docentes.

Las imágenes que ilustran los casos muestran, en su mayoría, los efectos causados por radiación y podrían asociarse a la búsqueda de un impacto emocional (estímulo) a modo de “recordatorio” de sus riesgos y consecuencias dañinas en el ser humano (respuesta). Dicho esquema asociacionista “estímulo-respuesta” es utilizado como base para moldear externamente el “cambio de conductas”. Es probable que la inclusión de imágenes de por sí dramáticas, relacionadas con situaciones de iatrogenia y mala praxis, tengan la intención de sensibilizar a los estudiantes sobre las posibles consecuencias negativas de un mal uso de estos recursos diagnósticos y terapéuticos, apelando a provocar alta impresión emotiva en los estudiantes. Así, podría suponerse que el uso de esos casos posee cierto carácter ejemplificador potencialmente disciplinador, ya que desempeña una función persuasiva; una práctica discursiva que logra el “buen encauzamiento de la conducta” (Foucault, 2002). Los contenidos actitudinales que se enseñan ponen énfasis en los valores éticos. Se trata de una educación en valores, con una misión de integración y de mejora social, que debe comenzar con el ejemplo de los educadores, en tanto los docentes son especialistas en radiomedicina, ejercen en el tema y conocen los daños que puede causar la sobre exposición a la radiación; la intención explícita es que los futuros médicos cuiden de sí mismos y de sus pacientes.

En cuanto a las modalidades de articulación teoría práctica, como vías (o modalidades) que asume esa articulación (Lucarelli, 2009), se puede afirmar que se dan aquellas dos que



aluden a un nivel más alto de generalidad; es decir situaciones en las que la articulación entre momentos teóricos y prácticos se manifiesta con algunos rasgos que permiten reconocerla tanto como proceso general y genuino de aprendizaje (primera vía o modalidad) así como también de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional (segunda vía o modalidad).

Dentro de este encuadre, en el desarrollo de la primera parte de la clase, predominan, como modalidades particulares de la articulación teoría-práctica (Lucarelli, 2009), la *ejemplificación* y la presentación de *situaciones-caso*. La primera refiere actividades de baja orientación hacia el aprendizaje significativo, ya que es el docente quien la presenta a través de información puntual extraída de su labor cotidiana como profesional médico. Por su parte, la segunda, brinda oportunidades para insertar a los estudiantes en contextos de mayor complejidad, manifiesta cuando ellos trabajan de manera independiente en el abordaje de una situación-caso en esta segunda parte del Taller.

Reflexiones finales:

Reconocemos en estos Talleres propuestas innovadoras en tanto implican una ruptura con el statu quo vigente y el protagonismo de los actores involucrados (Lucarelli, 2009). Ruptura que surge en un contexto que da cuenta de la tensión del espacio micro y macroinstitucional (Braga, Genro y Leite, 1997) en tanto refiere no sólo a la dimensión de los contenidos que son incluidos como objeto de la formación, sino que da cuenta de nuevas configuraciones de relaciones de poder en el aula, muestra las subjetividades presentes y posibilita que los sujetos hagan uso de su palabra.

Al mismo tiempo intentan anticipar el shock de la práctica (Widlak, 1984) que alude al síndrome reactivo de la socialización profesional, al pasar de la Universidad a la práctica profesional.

Por otro lado, los docentes y coordinadores de los Talleres ofrecen otros modelos de identificación que aportan a la construcción de la identidad profesional. Esta se inscribe en un proceso complejo que integra el reconocimiento de uno mismo como profesional y de la dimensión social que supone la pertenencia a un grupo habilitado para el ejercicio de ese rol y, al mismo tiempo, el reconocer que en el imaginario social existe una idea clara y definida de lo que implica el ejercicio de esa profesión (Ávila y Cortés, 2007).

Vale decir que es también producto de las condiciones en las que se da el ejercicio profesional, el contexto, y las particularidades que asume cada comunidad disciplinar que se



expresan en un lenguaje, una cultura y prácticas que van configurando la identidad dentro de un ámbito disciplinar y que generan un sentido de pertenencia: las tribus académicas en términos de Becher (2001).

Asimismo, trabajan la temática de la omnipotencia – impotencia que remite también a la consideración de los conceptos de saber y poder (trabajados por Foucault) ligados a la representación social del médico (Moscovici, 1984).

Como ya lo hemos adelantado, también identificamos zonas oscuras: el uso de estrategias didácticas basadas en perspectiva asociacionista “estímulo-respuesta” como base para moldear externamente el “cambio de conductas” sostenido en un impacto emocional que no es factible de ser procesado durante la formación, siendo utilizado con carácter ejemplificador y disciplinador.

Los Talleres indudablemente, se constituyen como espacios innovadores que apuntan al logro de la autonomía del estudiante y a la definición propia de un modelo de actuación profesional que se opone al modelo tradicional. Sin embargo, no se puede desconocer que la sola participación del estudiante en un período tan breve de tiempo difícilmente revierta concepciones sobre el accionar del médico tan fuertemente arraigadas y reforzadas institucionalmente, tanto en la Facultad de Medicina como en los Hospitales Asociados a ella. La fuerza de las culturas institucionales, de los modelos que operan como ideales de yo y de las representaciones sociales, hacen dudar de las potencialidades realmente instituyentes en la construcción de un nuevo modelo de desempeño del médico tanto en términos comunicacionales y relacionales como en la instalación de modalidades de acción profesional ligado a los contenidos específicos que se desarrollan en los mismos. Sin embargo, la gran cantidad de estudiantes que anualmente tienen la oportunidad de participar en este tipo de Taller permite pensar que es esperable que, en muchos de ellos, aparezca la reflexión acerca del modelo de desempeño médico predominante y en la intención de su modificación.

Referencias bibliográficas



- Ávila Quevedo, J. A. & Cortés Montalvo, J. (2007). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Revista Cognición* (9).
http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=17
- Becher, T (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* Gedisa
- Braga, A.M., Genro, M.E., Leite, D. (1997): *Universidad futurante: innovación entre las certezas del pasado y las incertidumbres del futuro.* En Leite, D. y Morosini, M. (ed): *Universidade futurante.* Papirus.
- Candau, V.M.(org.) (1988): *Rumo a uma nova didática. Vozes*
Conferencia Mundial de Educación Superior (WHEC2022):
<https://events.unesco.org/event?id=1674672224&lang=3082>
- Chevallard, Yves (1997): *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.* Aique.
- De Sousa Santos, B. (2020): *La cruel pedagogía del virus.* CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- Finkelstein, C. (2007). *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica.* Cuadernillo OPFyL Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Finkelstein, C. (2019). *La formación de aprendizajes complejos en el ámbito de las Ciencias de la Salud.* En Marchetti, B y Ramallo, F. (ed). *Congreso Latinoamericano: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior.* (pp 57-59). Mar del Plata. Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión.* Siglo. XXI Editores
- Medrano Chávez, M. R. A. (2016). *El uso de la dramatización como estrategia de enseñanza-aprendizaje cooperativo.* *Revista Torreón Universitario*, (12), 25–36.
Recuperado de
<https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/155>
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social.* Paidós.
- Lucarelli, E. (1995): *La didáctica de nivel superior.* Fichas de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Lucarelli, E. (2009): *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas.* Miño y Dávila
- Pedró, F. (2020): *El impacto del COVID-19 en educación superior en América Latina y el*



Caribe. En: Barbieri, A.E... [et al.]; (Falcon, P. comp.) (2020): La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia. Eudeba; Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, (pp.29-43).
<https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>

Ruiz Moral, R; García de Leonardo, C. y Caballero Martínez, F. (2016) Comunicación clínica: por qué, cómo, cuándo y qué (núcleo curricular) enseñar. Revista Educación Médica 2016; 17(Supl. 1). Pp. 7-13

Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2022): La Investigación Social en Educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento... Miño y Dávila en proceso de edición

Widlak, H. (1984). El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber. Revista Educación. N° 30. Pp. 95-107