

La transición PreClínico-Clínico en la carrera de Medicina

Una aproximación a su estudio como transición intracurricular

Ana Gabriela Esther Enriqueta Cabrera López

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE BARCELONA

U

B

Facultad de Pedagogía

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Doctorado: «Calidad Educativa en un Mundo Plural»
Bienio 2000-2002

La transición PreClínico-Clínico en la carrera de Medicina. Una aproximación a su estudio como transición intracurricular

T E S I S D O C T O R A L
para optar al Grado de Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación,
que presenta **ANA GABRIELA ESTHER ENRIQUETA CABRERA LÓPEZ**
bajo la dirección del **DR. SEBASTIÁN RODRÍGUEZ ESPINAR**

Barcelona, 2005

Capítulo 1

El contexto actual de la educación superior y la formación médica europeas

Contenido

- 1.1 La globalización y sus efectos sociales sobre el Conocimiento y la Educación
- 1.2 Demandas urgentes y respuestas demoradas desde la Educación Superior
- 1.3 La Educación Superior en la *Europa del Conocimiento*
- 1.4 La formación médica en Europa: Prototipo de ejercicio profesional regulado
- 1.5 La contribución de la *Orientación Educativa* en la Enseñanza Médica

RESUMEN. Este capítulo se propone encuadrar el tema de las transiciones académicas en la Educación Médica dentro de la dinámica actual de la Enseñanza Superior europea, inmersa en los procesos sociopolíticos concernientes a la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, en su contenido se describen los principales efectos de la globalización en la Educación Superior y la problemática de las universidades ante crecientes demandas sociales y diversas presiones; asimismo, se identifican enfoques y tendencias educativas hoy generalizadas como la enseñanza basada en competencias, orientada al desempeño profesional, y la vinculación universidad-mundo del trabajo. Luego se abordan los retos de la profesión médica y las acciones desde la Educación Médica europea. Finalmente, se concluye con las posibles contribuciones de la Orientación Educativa en la preparación de los nuevos profesionales de la Medicina.

1.1 La globalización y sus efectos sociales sobre el Conocimiento y la Educación

La educación superior, como nivel máximo de preparación académica formal y motor del desarrollo social, se ha impartido históricamente en instituciones abocadas específicamente a esa labor; tales centros de conocimiento han sido producto de su tiempo y circunstancias, pero también como espacios de reflexión colectiva, han generado nuevas circunstancias, han contribuido al avance de las sociedades en que surgieron e inclusive han trascendido a su tiempo, participando en la construcción de nuevas formas de vida y de comprensión de la realidad. Así, además de generar, consolidar y derribar paradigmas, las instituciones de educación superior son observadoras críticas de los fenómenos sociales de su época, el más reciente y trascendente: la *globalización*.

En la actualidad, hablar de la globalización pareciera ser un tema recurrente y en algunos casos, el término ha acusado un cierto desgaste, particularmente cuando se le utiliza como metaexplicación de múltiples procesos sociales. Sin embargo, es indudable que esta suerte de paraguas ontológico ha propiciado la revisión y

modificación de paradigmas en todos los ámbitos del conocimiento y la filosofía. Dicho esto, puede justificarse el iniciar, una vez más, la reflexión previa y necesaria para abordar el tema de la educación médica actual, en el concierto de la educación superior europea y su relación con la sociedad globalizada. ¿Qué es, pues, la globalización? ¿qué la caracteriza? y ¿cuáles son sus principales repercusiones? En los párrafos siguientes se intentará responder a estas cuestiones introductorias.

La globalización es, ante todo, un proceso social dinámico, movilizador de estructuras económicas, políticas y culturales, que se expresa en cambios de gran envergadura que, a su vez, producen otros cambios significativos en menor escala, especialmente a nivel social. Su punto de apoyo e impulso ha sido el avance en las tecnologías de la información y la comunicación (*TIC's*), que facilitó y aceleró avances científico-tecnológicos de fuerte repercusión en los procesos industriales de producción; en las formas de acumulación del capital; en la diseminación del conocimiento que se generaba en los centros de investigación y educación superior; y en la difusión de la información haciéndola accesible a mayores capas de la sociedad, con lo que las formas de vida y concepciones sobre el mundo, también se modificaron.

Cuadro 1. Principales componentes y efectos de la globalización

<i>Ámbito</i>	<i>Componentes y efectos</i>
<i>Económico</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Mundialización y liberalización de la economía – Primacía de la economía financiera sobre la economía productiva – Integración de mercados en bloques comerciales regionales – Libre circulación internacional del capital – ‘Deslocalización’ geográfica de las empresas – El Mercado como regulador de las relaciones sociales
<i>Político</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Desregulación estatal – Democratización política – Participación social – Promoción de la ciudadanía – Reconocimiento de las minorías – Apertura de fronteras para la libre circulación de personas
<i>Social</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Transformación del mundo del trabajo: formas de producción, organización, relación y regulación del trabajo. – Surgimiento de nuevas profesiones y desaparición de otras – Nuevas y crecientes demandas de formación diversificada – Replanteamiento del papel de los centros del conocimiento – Incremento de la esperanza de vida
<i>Cultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Accesibilidad a la información – Preponderancia de los medios de comunicación (Internet) – Reactivación de la inmigración y/o movilidad geográfica – Incremento de ámbitos multiculturales – Convivencia de valores y credos diferentes – Variedad y simultaneidad de modelos de “familia” – Nuevas formas de relaciones personales
<i>Científico</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Avance acelerado de la investigación científico-tecnológica – Promoción de la innovación en el conocimiento – Construcción de redes mundiales de conocimiento – Transformación de los procesos de transmisión de la información, del conocimiento y de las formas de aprendizaje

Como fenómeno social, ha potenciado otros procesos que ya estaban en marcha antes de que la globalización alcanzara sus límites actuales, como son: la mayor incorporación de la mujer al mundo laboral o el estancamiento de la natalidad de los países desarrollados.

El acceso a la tecnología de la información y la comunicación (*TIC*), ha permitido el avance en las ciencias, las humanidades y las artes, en el funcionamiento de la industria, el comercio y los servicios sanitarios y sociales. Ha posibilitado la comunicación inmediata entre grupos de investigación de diferentes y lejanas regiones, conformándose redes de conocimiento y dando lugar a un mayor y mejor aprovechamiento de los hallazgos; a nivel científico se descubrieron materiales, sustancias o mecanismos que revolucionaron campos de la salud, la biotecnología o la ingeniería armamentista o agroambiental. Nuevos hallazgos se expresan en conocimientos cuya aplicación ha dado lugar a dilemas éticos y morales. Es el caso del descubrimiento del genoma humano cuya trascendencia origina debates transdisciplinarios y alcanza ámbitos como el de la legislación y la participación ciudadana.

Los efectos de la globalización representan enormes ventajas por la sinergia que conlleva la actividad coordinada y simultánea desde diferentes puntos del planeta. No obstante, los beneficios varían en magnitud y alcance, de acuerdo con las características y recursos de las diferentes regiones geográficas; así, lo que representa una ventaja para un país, puede significar lo contrario en otra nación. En regiones como Europa, la globalización ha propiciado la apertura de fronteras y la libre circulación económica y personal, promoviendo el aprovechamiento de recursos humanos calificados que, por tanto, requieren una valoración comparable de su desempeño profesional. En el caso de Latinoamérica, si bien la movilidad de las personas también obedece a la búsqueda de mejorar sus condiciones de vida, mediante el empleo, ni los puestos de trabajo, ni la oferta de recursos humanos suelen ser mayoritariamente calificados.

Pero la globalización económica también ha favorecido la penetración de la lógica de mercado en ámbitos cada vez más numerosos de la sociedad: la educación, la cultura, la seguridad social, la salud, entre otros, generalizando el valor de la rentabilidad a todas las esferas de las relaciones humanas. Se agotaba la Era de la modernidad y del liberalismo –con la implosión del modelo socioeconómico de los países del bloque socialista–, que había estado caracterizada por: *a*) la preeminencia de la razón y la búsqueda de la verdad en el conocimiento e interpretación del mundo; *b*) la premisa de que el capital era producto de la inversión industrial; y *c*) que el papel del Estado era promover el desarrollo de la sociedad, manteniendo el equilibrio en la relación capital-trabajo. En su lugar, el neoliberalismo se posicionó como único modelo político-económico a seguir.

La posmodernidad hizo su entrada: El fulgurante avance científico, tecnológico, social y económico también había generado problemas: abuso de los recursos del planeta; uso nocivo de los productos de la tecnociencia, por ejemplo, en la guerra; ante la ráfaga de información y su mayor accesibilidad, las sociedades cambiaron, las identidades se fragmentaron y, como respuesta, surgieron grupos de resistencia, las minorías sociales lograron su reconocimiento y hoy están presentes con valores, atributos, costumbres y credos diferentes; ante la masificación en la Educación, el trabajo sin identidad y la enajenación mediática, se ha respondido con la magnificación del individuo y de sus derechos más que de sus obligaciones: derecho a elegir, a participar, a exigir rendición de cuentas.

Ante la falta de confianza en el porvenir, la pérdida de credibilidad en los sistemas políticos, lo efímero de las certezas sociales como el empleo estable, una vivienda propia en el primer tramo de la vida productiva, educación pública como factor de movilidad social, o servicios de salud eficientes y oportunos, los sectores de la sociedad se han reconocido y aceptado como diferentes, con necesidades diversas y con pleno derecho a buscar satisfacerlas. En la calle, el ciudadano ha debido aceptar el empoderamiento ofrecido por un Estado benefactor en declive.

Frente a esta realidad globalizadora, la sociedad acusa severas modificaciones en sus estructuras más tradicionales, como son el orden social, la familia o las clases sociales, se impone la ética de la realización personal y del triunfo individual. “Las fuentes de identidad colectiva, de grupo y de significado que caracterizan a la sociedad industrial (identidad étnica, conciencia de clase, fe en el progreso), cuyas formas de vida y nociones de seguridad sostuvieron a las democracias y economías occidentales... pierden aquí su mística y se desintegran...” (Beck, 2001: 239). Ante estos cambios, las personas se encuentran indefensas, se aferran a sí mismas, cualquier cosas que posean o sean se convierte en su identidad, como puede ser la identidad profesional o gremial. (Sennet, 2001).

Este es el escenario en que perviven las diferentes sociedades, tanto de países desarrollados, en vías de desarrollo, y aquellos en situación de carencia extrema, cada uno jugando roles diferenciados, dependiendo de variables diversas, como son el capital financiero, capital productivo, pertenencia o adhesión a grupos políticos, comerciales o regionales, estabilidad política, ubicación geográfica y coyunturas.

Por otra parte, el paradigma de la Posmodernidad ha intentado a través de la cultura y el lenguaje, dar cuenta de la complejidad y del caos ante el fracaso y el desencanto por la pérdida de la credibilidad en las verdades absolutas (Figueras y Botella, s/f). Así, ha impactado en las ciencias sociales donde se manifiesta en una atención focalizada de la problemática social, en la asunción de la diversidad como

expresión de la pluralidad, pero también de la exégesis del individuo y su bienestar, en detrimento de la acción comunitaria. En las humanidades y las artes, se ha expresado en la adopción de posturas éticas y estéticas eclécticas y, en la relativización del valor concedido a la búsqueda sistemática de verdades en la generación del conocimiento.

Pero, ¿dónde se genera el conocimiento? Si bien es cierto que el conocimiento es una construcción social fruto de las necesidades, experiencias e interacciones de los individuos, que emerge en todas las situaciones humanas, el conocimiento utilizado como principio y vector del desarrollo de las sociedades, surge prioritariamente en los centros del saber: las instituciones de enseñanza superior (IES). Aquí también las *TIC's* han jugado un relevante papel, facilitando la expansión y extensión de la educación superior a mayores sectores de la población y 'democratizando' su acceso, si bien éste presenta asimetrías determinadas no sólo por los niveles económicos y culturales de los estratos sociales, sino también por la influencia de políticas estatales y de los grupos de profesionales que, también, llegan a ejercer un alto grado de influencia en las decisiones políticas, tal es el caso de los médicos y el sector salud.

Por su parte, los organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, atentos a los cambios generados por las situaciones descritas, realizan consultas y estudios que buscan esclarecer el contexto estableciendo indicadores económicos, demográficos, educativos, sanitarios y ambientales; elaboran amplios y especializados reportes sobre las macrotendencias económicas y sociales en todo el mundo y establecen las bases para iniciar cambios necesarios que, según sus directrices, posibilitarán el desarrollo social en planos regionales. En diferentes instituciones públicas o privadas, se prohija la conformación de *observatorios* científicos o ciudadanos de los crecientemente complejos procesos sociales.

Desde su óptica, la ONU también analiza la situación, detectando que el crecimiento económico y social es desigual, aun en países desarrollados, que las migraciones se reactivan obligando a los países receptores a modificar sus estructuras asistenciales; y resurgen problemáticas consideradas erradicadas mientras que otras se agudizan, por lo que se necesitan cambios más rápidos que la gradualidad inherente a los movimientos sociales, para adaptarse y afrontar las nuevas condiciones de vida. Por ello, la ONU concluye que la sociedad actual requiere aprender y educarse para aprovechar la fuerza de las corrientes globalizadoras y continuar su camino hacia la emancipación. A partir de 1990, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y la UNESCO orienta nuevos principios para la Educación (Vázquez, 2004):

El desarrollo humano. Se enaltece el bienestar de las personas, así como el desarrollo continuo e integral de sus capacidades. Implica tres condiciones: disfrutar de larga y saludable vida; adquirir conocimientos y preparación para disponer de un

nivel de vida decoroso; y garantizar los derechos humanos. Se opone a la exclusión, la intolerancia, la opresión y la guerra. La educación ha de enfatizar el desarrollo de las capacidades, favorecer el acceso a ella y promover la equidad social, es decir, el derecho de todos a promover y alcanzar su desarrollo como seres humanos. La educación superior asume explícitamente un enfoque de formación integral.

La educación a lo largo de la vida. La educación no ha de ser finita, como no lo es la capacidad de aprender durante toda la vida, de manera permanente. La educación como actividad continua y necesaria para la adaptación a los cambios, la inserción laboral, y el logro de metas personales/profesionales, se extiende más allá de las aulas, de los sistemas educativos tradicionales y las etapas de vida vinculadas a la educación formal. Ahora, esta última ha de brindar al estudiante una enseñanza base que le permita aprender a: *conocer, hacer, convivir y ser*. Es necesario que la persona aprenda a aprender, de sí misma al utilizar los recursos de su entorno; esta habilidad se convierte en básica para afrontar los desafíos del futuro ya mediato.

En la educación superior este enfoque se expresó, primero, en la organización cíclica de la formación –grado y posgrado-, y después en la necesidad de fortalecer y desarrollar la educación continuada independiente. Hoy se señala la pertinencia de contar con experiencia laboral posterior al grado, como requisito para cursar el posgrado. Así, la especialización superior –primer reciclaje profesional- implica reestructuraciones no sólo en los contenidos curriculares, sino en la organización y gestión de los mismos, flexibilizándolos y orientándolos a una mayor vinculación de la escuela con el mundo del trabajo.

La formación en valores, democracia y cultura de la paz. La escuela es el escenario ideal para la formación de la personalidad y el desarrollo de una conciencia ética, por tanto, ha de reforzarse el papel de la educación para contrarrestar contravalores difundidos por los medios e identificados en el entorno inmediato. La persona ha de aprender a convivir en armonía, respetando a los otros en su diferencia –edad, género, orientación sexual, etnia, credo o postura política-, compartiendo responsabilidades sociales en la comunidad y resolviendo posibles conflictos a través del diálogo y la mediación, evitando la violencia. El enfoque de valores se observa menos presente en el currículo formal de la mayoría de las *IES*, mayormente abocado a los aspectos disciplinares; esto puede deberse en parte, a la asunción de que las universidades, por naturaleza propia, son generadoras y reproductoras de los valores sociales.

Estos principios habrían de ser adoptados e instrumentados por las instancias responsables de la educación formal en cada país. Hasta ahora, logros y resultados han sido desiguales, dependiendo de la región del mundo.

1.2 Demandas urgentes y respuestas demoradas desde la Educación Superior

Los problemas derivados de las nuevas condiciones generadas y potenciadas por la globalización, conforman escenarios de extrema complejidad, para cuya solución se requiere: recursos económicos, voluntad política, abordaje transdisciplinar, conocimiento, técnica, creatividad y capacidad para funcionar en situaciones de incertidumbre. Desde diferentes ámbitos de la sociedad, no sólo económicos, se insta a las instituciones de educación superior a responder:

- ✓ Contribuyendo a la comprensión y solución de nuevos problemas, por su condición de reservorios del conocimiento, de centros de debate sobre la realidad, y por su responsabilidad en la formación de cuadros profesionales.
- ✓ Y asumiendo el liderazgo en la solución de los problemas que aquejan y amenazan a la sociedad, pues se les ha reconocido autoridad ética y disciplinar.

De acuerdo con Inallatullah y Gidley, (2000), el globalismo, el multiculturalismo, el internet y una creciente politización son elementos propulsores que han venido configurando escenarios futuros para las universidades. Pero, problemas como el desempleo, la baja cualificación profesional, el rezago y abandono escolares, y otros derivados o relacionados con estos, conminan a una reflexión seria sobre la educación que se proporciona, tanto desde el entorno político como desde el seno mismo de las instituciones educativas. También, el empoderamiento de la sociedad, producto del desarrollo económico y de procesos democráticos impulsores de la participación, dio la pauta para demandar explicaciones, rendición de cuentas y una educación de calidad.

Es así, que han surgido cuestionamientos sobre la utilidad social de la enseñanza allí impartida, sobre el costo que esa educación implica, sobre la pertinencia de los estudios para las nuevas necesidades del mercado laboral, sobre la consecuente libertad de cátedra, y sobre la autonomía en el ejercicio de sus recursos. Por supuesto, el sector empresarial también presiona, demanda respuestas, pues al cambiar las formas de producción, muchos puestos de trabajo se superespecializan, con lo que la formación integral y generalista de la enseñanza superior comienza a apreciarse innecesaria en algunas regiones del mundo.

Se constituyen nuevas instituciones educativas privadas y en menor medida, públicas, diferentes a la tradicional universidad, orientadas a satisfacer una creciente demanda social de profesiones del ámbito científico, tecnológico y de servicios, justo aquellas que el nuevo escenario globalizado requiere; otras profesiones – mayoritariamente de las áreas humanísticas-, se rezagan y pierden apoyo institucional, no resultan prioritarias. Por su parte, la investigación ha encontrado apoyo en centros

privados, vinculados a corporativos financieros e industriales internacionales, como la banca y la farmacéutica; o estatales relacionados con la seguridad nacional de los países más desarrollados. El conocimiento adquiere un valor de cambio.

Así, casi cien años después de la consolidación de los modelos occidentales de universidad; su *ethos* fue objeto de análisis bajo la lupa del enfoque de la posmodernidad. El valor social atribuido históricamente a las IES –universidades– como centros de generación del conocimiento, de búsqueda continua de explicaciones válidas de la realidad, de formación de mejores hombres, fue puesto en duda: ¿Qué tipo de profesionales estaban egresando de ellas?, ¿por qué –a la luz de la probada ineficacia en el ejercicio profesional de muchos de sus egresados–, habría de continuárseles confiando su formación?, ¿por qué los resultados de extensas y profundas investigaciones no parecían tener una aplicación eficaz en la solución de acuciantes problemas sociales o ambientales? ¿a quién o a quiénes se debía y respondía la universidad? Las preguntas conciernen no sólo al contenido, sino a la forma, por tanto, el cuestionamiento abarcó a la universidad como institución y a sus miembros, inquiriendo sobre el quehacer de sus académicos. Incluso, Melody (1997: 73) apunta que “se ha llegado a ver a la universidad como parte de los problemas y no como fuente de sus soluciones”.

Diversos autores han analizado a la antigua, contemporánea y perdurable institución universitaria, diseccionándola en parcelas o aspectos que hacen más comprensible su complejidad. Casanova (2004) identifica cinco temáticas que reflejan tensiones internas: a) La tradición frente a la innovación. Grupos, estructuras y prácticas tradicionales, defensoras de la búsqueda del saber y la verdad ralentizan innovaciones en los enfoques y paradigmas sobre la producción de conocimiento; b) Si bien hay demandas crecientes, los apoyos para la institución decrecen, obstaculizando funciones sustantivas; c) Docencia *versus* investigación. No hay claridad respecto de la prioridad o la combinación de estas funciones; d) Relaciones universidad-Estado y universidad-mercado. El Estado no sólo ha de otorgar financiamientos, sino también habrá logrado intervenir en el quehacer académico para producir conocimiento; por su parte, el sector empresarial insta a las IES a producir el recurso humano que el mercado requiere; y así, el autor arriba a una trascendente dicotomía: e) universidad funcional o universidad sin condición; en la que se plantea, *universidad ¿para qué?*, invitando a una profunda reflexión y a un debate esclarecedor.

Por su parte, Didriksson (2004), destaca los siguientes aspectos: relación de la institución con el Estado respecto del uso de los recursos asignados; identificación de elementos de la ciencia y la tecnología que afectan la vida cultural, académica e institucional; grado de contribución en la formulación de conocimiento útil para la economía y la sociedad; niveles de transferencia tecnológica, como proveedora o receptora; grado de autonomía con respecto al poder, Estado y capital; y nivel de consenso social acerca de las funciones de la universidad.

Más concretamente, Dietrich (2003), reconoce presiones externas que pueden reorientar los procesos académicos en las *IES*; por ejemplo, identifica intereses empresariales que aspiran a controlar el uso de *software* y *hardware* educativo/administrativo en las universidades; y señala la particular atención que requieren los programas informáticos utilizados en las áreas de investigación, pues la dependencia de las licencias de uso puede generar conflictos que afecten el trabajo y esfuerzo de muchos científicos, condicionando el desarrollo intelectual institucional y/o nacional.

La discusión, desde hace casi dos décadas, se centra en un conjunto de preguntas que ponen en cuestionamiento las funciones sustantivas de la universidad y de las *IES*:

Generar investigación de frontera, basándose en la búsqueda sistemática de la verdad, de conocimiento que explique y posibilite: comprender la realidad; aprovechar adecuadamente los recursos ambientales; resolver problemas sociales y contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad actual y futura. Pero ¿esto es aún posible?, considerando que la universidad pública recibe financiamiento del Estado ¿qué áreas de conocimiento son prioritarias para la sociedad?, ¿desde la perspectiva del Estado, de la institución, de la disciplina, o de quiénes? ¿Puede la institución determinar autónomamente la asignación interna de los recursos asignados?

Formar profesionales para ejercer un trabajo calificado. Es la función que prevalece en la mayoría de las instituciones de educación superior: la enseñanza que, en su propósito de extender sus beneficios a cuotas más altas de la población, modifica sus procesos y sus medios e impulsa la implementación de currículos flexibles, acogiendo la *virtualización* y potenciando la educación a distancia que elimina limitaciones legales, financieras, físicas o sociales, que atiende una creciente demanda de educación permanente por parte de un colectivo de gran diversidad sociocultural; que busca satisfacer directamente necesidades específicas de los usuarios, y optimiza los recursos humanos y materiales, al aprovechar la disponibilidad de medios en telecomunicaciones; de procesos innovadores de enseñanza y aprendizaje –como apoyo, complemento o sustitución de métodos tradicionales–.

Cabe recordar que en la formación universitaria de profesionales concurren: *a)* demandas tanto por parte de personas en busca de una educación que les permita insertarse exitosamente en el mundo del trabajo, como por parte de los empleadores, empresas e instituciones que requieren personal calificado y preparado para desempeñarse en situaciones complejas; *b)* la presión estatal sobre los recursos asignados y *c)* la asunción de la responsabilidad social para brindar una enseñanza de calidad, todo lo cual aunado al compromiso por la mejora continua de la educación, hacen que hoy las *IES* se vuelquen en generar e implementar mecanismos de autocontrol en la gestión de su hacer académico, sea este la enseñanza, la investigación o la difusión de la cultura.

Pero, si ahora el énfasis se pone en la preparación de los profesionales más demandados por el mercado laboral, ¿debe ser la oferta-demanda de trabajo, la gran reguladora en la creación y matrícula de las carreras, independientemente del campo de conocimiento?

Difundir y extender la Cultura. Se entiende por cultura el conjunto de conocimientos generados y construidos en las *IES*, que concita saberes científicos, tecnológicos, sociales, humanísticos y artísticos, relativos a la sociedad universal. Es función de la universidad difundirlos entre la comunidad académica mundial y la sociedad en general, más aún, ha de extender esta difusión y hacerla accesible a la población de todos los sectores y estratos posibles. La difusión cultural implica un alto costo y, por ende, requiere una asignación presupuestal específica. ¿Es esta función socialmente necesaria en un escenario de prioridades con base en las demandas del mercado?

La discusión extra e intramuros –difícil, lenta y muchas veces obstaculizada-, alcanzó finalmente un consenso en la mayoría de las universidades del mundo: era impostergable una profunda reestructuración en estos centros de enseñanza, para redefinir, refundar y redimensionar su papel ante y para la sociedad actual y futura; no obstante, el debate aún sigue abierto. Un acercamiento a algunas de las soluciones que, para cumplir *sus* funciones y afrontar actuales y futuras demandas, han señalado diversos autores (Smith y Webster, 1997; Melody, 1997; Didriksson, 2004), son:

- Formas de gobierno y gestión, participación y toma de decisiones.
- Estructuras organizacionales académicas y administrativas.
- Líneas de comunicación entre claustros y trabajo interdisciplinar
- Gestión y transferencia del conocimiento generado
- Vinculación con el entorno social
- Vinculación universidad-mundo del trabajo
- Actualización curricular: contenidos y enfoques pedagógicos
- Mecanismos de autocontrol y garantía de la mejora continua y calidad
- Sistemas y métodos de enseñanza centrados en el estudiante.
- Programas de atención a necesidades educativas del estudiante.
- Programas de formación y actualización permanente del profesorado.
- Condiciones laborales del personal docente e investigador.
- Programas de desarrollo para el personal administrativo y de servicios.

A modo de recapitulación, pero también de reafirmación: el papel de las universidades y otras *IES* en la construcción, producción y socialización del conocimiento, así como en la formación de las personas para integrarse al mundo del trabajo como promotor del desarrollo social, hacen de estos centros, actores clave en el afrontamiento de los retos de la Era de la complejidad, ya que si no son los únicos, sí quienes contienen, históricamente, mayor experiencia y autoridad ética. Hoy, como ayer y de cara al futuro, los fenómenos sociales de alta complejidad demandan que el conocimiento se consolide como un instrumento de racionalidad para dar cuenta de las, ahora, varias realidades.

Por todo lo anterior, en el ámbito de lo individual, para los universitarios reconocer el escenario en el que les ha tocado vivir, identificar las necesidades sociales y actuar en consecuencia, les conforman un imperativo ético.

Aprender en la Universidad y aplicar en el Mundo del trabajo: Las Competencias

Con el acelerado avance de la ciencia, la tecnología y su veloz difusión mediante las actuales vías de información y comunicación, los contenidos extensos y profundos que llenan los currículos de la enseñanza superior, pierden vigencia rápidamente si no son permanentemente actualizados. Se puede pensar que el conocimiento también tiene fecha de caducidad. En el mundo del trabajo esto se hace más evidente, las empresas compiten por la captación de un sector de consumo, la rapidez requerida para generar ganancias necesita de profesionales polifacéticos, capaces también ellos de trabajar en entornos inciertos, de dar soluciones creativas, de innovar para que las empresas logren mantenerse en el mercado, metas que sólo pueden alcanzarse por el trabajo de equipos multidisciplinares. Luego, pareciera ser que el conocimiento quizá no requeriría ser tan amplio, que quizá podría ser menor pero más especializado, más acotado al tipo y proceso de trabajo.

Como el escenario es global y multicultural, los profesionales han de ser capaces de trabajar en esos equipos, aunar esfuerzos y comunicarse eficazmente con otros profesionales de distinta disciplina y/o de otra región del mundo; luego, se requiere conocer idiomas; saber convivir, esto quiere decir, trabajar con otros, acaso diferentes; y utilizar los recursos informáticos para actualizar, compartir y difundir información, que también puede ser conocimiento¹. Entonces, el nuevo profesional requerido ha de saber el conocimiento de su disciplina y ha de saber aplicarlo; ha de saber cuándo, dónde y con quién utilizar ese conocimiento: ha de poseer competencia profesional.

Pero, en la mayoría de los países, las empresas no crecen o se expanden al ritmo del crecimiento demográfico, económico o de egreso de profesionales, antes bien, tienden a optimizar sus procesos de trabajo y a reducir sus plantas laborales, por tanto, los puestos calificados son menores a los esperados². Los empresarios requieren al

¹ Los nuevos esquemas del trabajo han propiciado la movilidad geográfica de las personas; un claro ejemplo es el proceso europeo que, con la Declaración de Bolonia, en 1999, viene impulsando la creación de un espacio 'libre' de amplia y diversificada oferta formativa, cuya construcción implica eliminar fronteras y barreras legales para converger en estudios superiores homologados y estructuras curriculares comparables más orientadas al desempeño profesional. En México, la UNAM se ha destacado como la institución educativa que comenzó, primero a nivel nacional y luego en el contexto iberoamericano, (2004-2005), a desarrollar una estrategia multinacional de intercambio académico –movilidad estudiantil y docente- que promoverá el aprovechamiento y optimización interinstitucional de los recursos humanos y estructurales de las universidades latinoamericanas y españolas, en beneficio de la formación de los estudiantes universitarios, creando programas educativos compartidos, que posibilitarán la educación integral de los nuevos profesionales, que demandan nuestras sociedades.

² Tal vez España sea un caso excepcional, justificado quizás por su incorporación 'tardía' a los sistemas universitarios de masas de los años setenta, propios de otros países. Por tanto, en España, se cuenta con un sistema de enseñanza superior mejor dotado y desarrollado, al que se incorpora una menor tasa de estudiantes, debido en gran medida a la baja demográfica.

mejor profesional, al que mejor contribuya a sus metas económicas: el más competente; al que mejor les convenza: el más competitivo.

Gonzci y Athanasou (1996), han identificado tres enfoques o tendencias en el discurso de las competencias profesionales:

a) Orientado más a resultados y desempeño, denominado *funcional* por Mertens (1996, citado por B. Echeverría, 2005): Se orienta al análisis de la función del puesto, poniendo particular énfasis en la descripción de acciones concretas preestablecidas que la persona habrá de demostrar sabe realizar. En una situación curricular, se enfatiza más cómo llegar a los resultados esperados, más que la estrategia didáctica para aprender.

b) Orientado a atributos del profesional³. Tiene una orientación claramente psicológica, pues alude a características/habilidades sociopsicológicas que el profesional competente posee. Tales atributos evidencian conocimientos, habilidades y motivaciones de la persona.

c) Orientado a la globalidad de la competencia, llamado *holístico*, que integra los dos anteriores y enfatiza los valores y las actitudes. Desde esta perspectiva, la competencia se expresa como una totalidad, no fragmentada, ya que los atributos personales, los conocimientos, habilidades y experiencias previas se activan ante una situación en contexto que determina la actitud y los valores del profesional.

Pero en el discurso de ‘las competencias’, el conocimiento disciplinar pasa a segundo término. En el escenario laboral, ahora se valora más lo que el profesional es capaz de hacer *-know how-*, y la atención se centra en los resultados *-outcomes-* de su desempeño *-performance-*. Lo que fuera un enfoque pedagógico originado en la enseñanza de nivel técnico, cuya formación terminal era precisamente técnica y concreta, se traslada, no sin reticencias, a la enseñanza superior: sus egresados *tendrán* que ser competentes.

Ante la variedad de enfoques y autores que han analizado las competencias de los profesionales, se ha optado por uno de ellos, Ronald Barnett (2001: 224-240) por la estrategia *-altamente didáctica-* seguida en la exposición de lo que ha denominado: dos posturas antagónicas sobre las competencias: la empresarial u operacional, y la educativa o académica. Como se ha mencionado antes, el discurso del mercado también ha penetrado el ámbito de la Educación superior, de ahí que la apuesta por una formación basada en el desempeño también sea defendida desde algunos claustros académicos, con lo que el debate se sitúa en el terreno educativo: ¿qué, por qué y para qué, enseñar?. Va, pues, una sucinta descripción de su análisis.

La idea académica de la competencia se construye en torno del “dominio de la disciplina por parte del estudiante”; en tanto que la concepción operacional, “reproduce esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño, sobre todo en los

³ Mertens (1996) lo denomina *Conductista* porque alude a conductas relacionadas con características que el profesional debe poseer. Sin embargo, como el término es también el nombre de una corriente teórica en Psicología, aquí se omite.

que mejoran los resultados económicos”. Con base en esta distinción general, el autor propone diez categorías para explicar las diferencias particulares que, a su juicio, conllevan ambas posturas.

Cuadro 2. Dos posturas antagónicas sobre competencias profesionales (Barnett, 2001).

<i>Categoría</i>	<i>Competencia operacional</i>	<i>Competencia académica</i>
<i>Epistemología</i>	Saber cómo (<i>know-how</i>) Este saber ¿qué nos permite hacer?	Saber qué (<i>know-that</i>) Este saber ¿mejora nuestro conocimiento del mundo?
<i>Situaciones de aplicación</i>	Son pragmáticas y determinadas por los intereses y juegos de poder de la sociedad.	Se enmarcan en el campo intelectual disciplinar, también determinadas por intereses de grupos.
<i>Foco</i>	Se ubica en los resultados. Mientras más incierto es el escenario, más riesgos conlleva y más se valoran los resultados.	Se ubica en la esfera intelectual, en las proposiciones nuevas o significativas logradas a partir del conocimiento empleado.
<i>Transferibilidad</i>	La aplicación del conocimiento se transfiere a otros dominios y habilidades, reflejándose en el desempeño.	La comprensión lograda se transfiere a otra situación cognitiva.
<i>Aprendizaje</i>	Se busca que se aprenda mediante la experiencia [<i>sic</i>]; en los sitios denominados “situación de aprendizaje”.	Tanto en investigación como en la enseñanza, se busca aprender a pensar proposicionalmente, de acuerdo con los cánones de cada disciplina.
<i>Comunicación</i>	Significa ganar o influir sobre otras personas, para obtener resultados. Es un beneficio para la organización si contribuye a su éxito, crecimiento o supervivencia en el mercado.	Significa comprender y practicar un modo de expresión vinculado a la disciplina, construido en torno de normas: veracidad, autenticidad, compromiso y sinceridad.
<i>Evaluación</i>	Eficiencia y efectividad en el desempeño de una competencia, sólo cuentan si abaten costos y contribuyen al crecimiento económico.	Se evalúa la veracidad, asumiendo que la verdad no es absoluta, las disciplinas se apoyan en normas, valores, paradigmas y criterios de verdad que van cambiando a lo largo del tiempo.
<i>Orientación hacia valores</i>	El valor es la supervivencia económica, apoyándose en una ética del mercado, limitada a situaciones específicas y muy estructuradas.	El valor es la verdad del conocimiento para la mejora de la sociedad. Se admite que los académicos y los profesionales persigan su desarrollo sociopersonal, pero sin abandonar totalmente su adhesión al valor del conocimiento.
<i>Condiciones de límites</i>	Las fija la organización, que establece normas explícitas y simbólicas para poder ejecutar las competencias. Le dan cohesión interna. Es cerrada a los no miembros de la organización.	Se ejerce la competencia poniendo en juego disposiciones y actitudes, preestablecidas y adquiridas en un contexto disciplinar que conjunta: conceptos, ideas, teorías y <i>habitus</i> , donde el académico o el profesional se mueve y siente cómodo. Está ‘abierto’ a todo el que siga los cánones disciplinares.
<i>Crítica</i>	Se requiere y es útil sólo para lograr una mayor efectividad y, por ende, productividad.	Se requiere para la comprensión de conceptos, ideas, evidencias y teorías. No siempre se puede ejercer con libertad.

En el comparativo anterior puede apreciarse que algunas categorías no son totalmente antagónicas, así lo señala Barnett (*Op. Cit.*)⁴. No obstante, su acierto reside en poner de relieve dos maneras de concebir a un profesional competente, desde una óptica más vinculada al empresarial y desde la academia universitaria ¿tradicional?, acotando que ambas responden a intereses sociales específicos, con lo cual, el autor

⁴ El autor concluye proponiendo una tercera postura conciliadora que aquí ha sido omitida, por rebasar los objetivos del capítulo.

alerta sobre una ideologización de los enfoques que habrá de tenerse en cuenta en el debate intramuros que las *IES* desarrollan actualmente.

Uno de los argumentos más frecuentes es el de la vinculación Escuela-Mundo del Trabajo, cabe recordar que este ha sido también uno de los ejes principales de la formación de nivel técnico. Pero, en el nivel de la educación superior, escasos modelos curriculares, instituciones y carreras, han experimentado un sistema de aprendizaje *in situ*. Existen razones teóricas y conceptuales en el desarrollo de modelos curriculares de este tipo, desde la Psicología y la Educación los enfoques cognitivos y constructivistas fundamentan modelos como el aprendizaje basado en problemas, entre otros.

Sin lugar a dudas que colocar a un estudiante en situación de aprendizaje supervisado, en el escenario laboral real, contribuye a la integración de los conocimientos teóricos y prácticos, lo cual augura un aprendizaje significativo, es decir, calidad en su formación que le habilitará para insertarse con mayor facilidad en el mundo del trabajo. Pero, la organización curricular en torno a un modelo educativo que pretenda formar a un estudiante directamente en escenarios laborales reales bajo supervisión, implica altos costos no sólo económicos, sino en esfuerzo estructural, funcional y docente por parte de las *IES*, tanto en el diseño del plan de estudios, como de su puesta en marcha en colaboración con los responsables de los escenarios laborales públicos y privados.

El enfoque de la enseñanza superior basada en competencias implica una reestructuración curricular que posibilite la vinculación escuela-trabajo; esto es, que una parte del currículo se realice en el escenario laboral real, bajo supervisión. Actualmente, existen carreras que contienen una práctica profesional obligatoria: el Prácticum (Vg. Psicología o Pedagogía). Sin embargo, es en el área de la Salud, donde destacan Medicina o Enfermería, como las carreras que, desde su institucionalización como estudios formales en la etapa moderna –siglo XX-, han tenido esta modalidad, el aprendizaje *in situ*. La formación médica ha estado siempre vinculada a los escenarios hospitalarios, lo que la dota no sólo de una singularidad en la conformación de su identidad profesional, sino de una gran tradición y experiencia en cuanto al funcionamiento curricular simultáneo en los ámbitos académicos y laborales.

Finalmente, se ha observado que en todos los países desarrollados, los gobiernos y entidades educativas han venido adoptando las directrices de los organismos internacionales respecto de la Educación permanente, el aprendizaje independiente, manejo de las *TIC*'s; y las habilidades sociorrelacionales. En el marco del Proceso de Bolonia y a partir de una amplia consulta, el equipo de trabajo Tuning Educational Structures in Europe, creado por la Comisión Europea, ha identificado dos grandes grupos de competencias profesionales:

Genéricas: Identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc., que son comunes a todas o a la mayoría de las titulaciones.

Específicas: Corresponden a las áreas de estudio. Son los métodos y técnicas propio(a)s de cada disciplina, por ejemplo: análisis de manuscritos antiguos, análisis químico, técnicas de muestreo, etc. Varían según el área de conocimiento. (Tuning *Informe Final*, Fase 1, 2003: 38 y 43).

Actualmente, desde diferentes foros se insta a los responsables de políticas educativas a instrumentar enfoques de enseñanza basada en competencias. En conclusión, el enfoque de competencias en la Educación superior aporta:

- a) Ventajas: Vincula la enseñanza superior con el mundo del trabajo. Enfatiza la enseñanza integrada y funcional de conocimientos y habilidades. Buscar incluir sólo contenidos esenciales o nucleares, con lo que los currículos son menos extensos y más operativos. Al contar con metas formativas precisas, la evaluación puede ser más objetiva, equitativa y transparente. Se orienta a la homologación de currículos entre instituciones y países con el propósito de fomentar la movilidad y aprovechamiento de recursos humanos calificados.
- b) Desventajas: Tiende a valorar sólo las competencias que generan beneficios económico, relegando el valor del beneficio social. Se favorece el conocimiento técnico sobre el disciplinar profundo, minimizando la comprensión y reflexión. Dado que el auge tecnológico ha impactado con mayor fuerza a determinadas disciplinas que a otras cuyo desarrollo ha sido desigual o diferente, algunas carreras podrían desaparecer, particularmente las del área de Humanidades.

1.3 La educación superior en la *Europa del Conocimiento*

En el comienzo de la consolidación de la hoy Unión Europea, se hablaba ya de la pertinencia de la “libre circulación y movimiento de bienes, personas, servicios y capital” (*Acta Única*, 1986). En el último tercio de los años ochenta, se fue prefigurando una atención específica al aspecto social de esta *libre circulación*, debida en parte, a la debacle en los países de Europa Central y Oriental con la caída del Muro de Berlín y la posterior disolución de la URSS. Este hecho histórico traería consigo una recomposición no sólo geográfica, sino social y cultural.

En tal escenario, los países miembros del Consejo Europeo aceleraron la concreción de Europa como un área de libre comercio, firmando el Tratado de

Maastricht (1992), donde se establecieron los Fondos de Cohesión para beneficio social destinados a equilibrar algunos de los desajustes entre países con mayores recursos y aquellos con menor desarrollo. Cabe destacar que estos fondos han tenido notables resultados en la calidad de vida y satisfactores de bienestar, favoreciendo un desarrollo económico y social sostenido en la zona, aunque no exento de sobresaltos en la actividad financiera, por las guerras y el terrorismo.

Posteriormente, en el Tratado de Amsterdam (1997), se establecieron principios y normas para la libertad, la seguridad y la justicia, esto es, igualdad de oportunidades, no discriminación y protección para los ciudadanos de los países europeos; comenzó a hablarse de un nuevo estatus, el de ciudadanía europea. Las personas que circularían libremente por todos los países europeos no serían considerados inmigrantes, como antaño, sino ciudadanos con plenos derechos sociales, políticos y económicos.

Construyendo la educación superior europea

Llegados a este punto, se hizo indispensable que las regulaciones fuesen más allá de la normatividad laboral, fiscal o de seguridad social. Ya desde 1986, en el Acta Única del Consejo Europeo se hace referencia a la necesidad de contar con una “política europea de investigación científica”, ámbito que implica directamente a los centros de investigación gubernamentales pero en mayor medida a las universidades. La posibilidad de que las personas de un país puedan trabajar en otro, dentro de Europa, implica tanto a los puestos de calificación media (técnicos) como a los de alta calificación, es decir, los universitarios, graduados y postgraduados.

Por ello, no es de extrañar que, a la par de los debates en el Consejo Europeo y posterior Parlamento, comience a gestarse un proceso de convergencia en las universidades europeas. En 1998, reunidos en la Universidad de La Sorbona, en París, los ministros de Educación y Ciencia de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania, declaran que: Es necesario contar con un sistema universitario que pueda ser reconocido en toda Europa; que conste de dos ciclos: grado y postgrado. Se habla además, de estudios diversificados, que puedan ser retomados y continuados en países diferentes a donde se iniciaron. Asimismo, se considera pertinente que existan diplomados, másters con ciclos más cortos y doctorados con ciclos más largos. Es necesario –dicen-, contar con un sistema de calificación a través de créditos (ECTS)⁵, que puedan ser reconocidos en todas las universidades de Europa, para que sus egresados puedan trasladarse y estudiar en cualquier país de la región; para ello también es necesario facilitar, en términos legales y de financiación, la movilidad de profesores y estudiantes.

⁵ European Credits Transfer System. Sistema Transferible de Créditos Europeos, compartido por todos los países miembros de la Unión Europea, que permite una equivalencia en estudios universitarios entre instituciones educativas de diferentes países.

Un año más tarde, en la Universidad de Bolonia, los ministros de Educación de 31 países europeos, exponiendo los recientes logros científicos y tecnológicos en Europa y la aceptación que la vinculación socioeconómica ha tenido tanto a nivel político como en la opinión pública, consideraron conveniente fortalecer acciones concertadas orientadas a dotar a los ciudadanos europeos de nuevas competencias laborales y de formación, que los preparasen para afrontar los retos del nuevo milenio, y estar así, en mejores condiciones de generar satisfactores y bienestar social. Declaran necesario:

- “1. Adoptar un sistema de titulaciones comprensibles y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, de la introducción de un suplemento europeo al título.
2. Establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo master y/o doctorado.
3. Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados.
4. Fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
5. Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables.
6. Promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación internacional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación.” (*Declaración de Bolonia, 1999*)

Posteriormente se agregaron tres principios más, relativos al aprendizaje permanente, la participación activa de las universidades y la promoción del Espacio Europeo de Educación Superior:

- “7. El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
8. El rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
9. La promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismo de certificación y acreditación.” (Comunicado de Praga, 2001)

Antes, durante la reunión del Consejo Europeo celebrada en Lisboa, 2000, se habló de recuperar la 'Europa del Conocimiento', de su inserción en los nuevos escenarios mundiales, en la que el avance de la tecnología de la información y la comunicación impacte el desarrollo y crecimiento de la ciencia, en un esfuerzo articulado que explote el potencial europeo intelectual, cultural, social y científico. La clave para alcanzar estos objetivos, se dijo, es la educación.

También en el año 2000, en el *Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente*, la Comisión de las Comunidades Europeas destacaba que un enfoque de esta envergadura se hacía indispensable para arribar a una sociedad y una economía europeas basadas en el conocimiento. Para que las personas en lo individual y colectivo puedan participar activamente en la transformación social y económica de Europa, es necesario que continúen su formación durante toda su vida, actualizando sus conocimientos y destrezas, y mejorando su preparación, de forma que puedan adaptarse más fácilmente a los procesos de cambio que se avistan en el futuro cercano.

Las acciones concertadas previstas en Bolonia, se refieren a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior donde las universidades e instituciones de educación superior brinden una formación y entrenamiento de calidad reconocida. La consolidación de este espacio atraviesa por un largo proceso de debate, análisis, concertación, reformas legislativas, estatutarias, financiamiento, en un magno ejercicio de voluntad política en todos y cada uno de los países, proceso que, desde esa fecha -1998-, no se ha detenido y cuyo plazo final se ha fijado para el 2010, no sin obstáculos y retrocesos.

En primer término se hallan las diferencias curriculares de los planes de estudio tanto al interior de los países, como entre estos, miembros de la Unión Europea, diferencias que se expresan tanto en contenidos y duración de los estudios de una misma titulación. Por ejemplo, estudiar derecho, empresariales o medicina, a nivel de pregrado (licenciatura) no es igual en España que en Alemania o Italia. En segundo término se encuentran las diferencias normativas tanto para obtener el grado como para ejercer la profesión. Pero estas diferencias expresadas en términos amplios, se profundizan cuando se enfoca la atención en los créditos de las asignaturas teóricas y prácticas de los planes de estudios. Los créditos académicos, tradicionalmente han representado la unidad de acumulación de horas lectivas, teóricas, prácticas y de alguna otra actividad adicional que conlleva la adquisición de conocimientos contenidos en una asignatura.

Actualmente, en España⁶, el crédito académico se ha definido así:

⁶ En tanto no se alcance la homologación y adaptación de los planes de estudio de todas las titulaciones de grado en el Estado Español acordes a las nuevas directrices comunes, continuará vigente la aplicación de la normativa anterior cuya definición de crédito académico es: "7. Crédito: la unidad de valoración de las enseñanzas.

“El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.” (RD 1125/2003).

Este crédito (ECTS) comporta 25-30 horas de trabajo del estudiante; un máximo de 60 créditos por curso, distribuidos en 36-40 semanas por curso. Las titulaciones de grado contendrán entre 180 y 240 créditos en total.

Otra dificultad evidente en el proceso de convergencia, ha sido la carencia de un sistema de calificaciones común entre los países, es decir, la expresión numérica de las notas obtenidas por el alumnado, por lo que con apoyo de *software* desarrollados para la expedición de documentos (certificados de estudios y diplomas), se pretende contar con un sistema informático único que facilite la expedición conjunta del título obtenido y del expediente académico con equivalencias y su traducción lingüística.

Normativas académicas similares se encuentran en todos los países, sin embargo, no facilitan la comparabilidad ni la equivalencia propuestas en Bolonia, por lo que se ha hecho imprescindible comenzar, en cada país, los debates, consultas, elaboración de propuestas por cuerpos colegiados, organismos de evaluación de la calidad educativa y actores políticos.

En el contexto europeo actual, la comparabilidad y equivalencia académicas adquieren una mayor relevancia, puesto que al intercambiar a personas que ostentan un diploma o título de cualquier titulación, se insta éticamente a la institución que le formó, a brindar, ante otras instituciones académicas y/o laborales, una garantía de formación de calidad, con lo que la evaluación de la calidad educativa interna y externa, pasa a ser un mecanismo de primordial importancia en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Esto, es, la acreditación de conocimientos, habilidades y destrezas de los egresados, debe estar respaldada por instituciones académicas certificadas.

Tanto para las personas como para las instituciones, las repercusiones de un proceso de la extensión del de Bolonia 1998, tienen un impacto considerable, pues en

Corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas, que habrán de preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medios objetivos de comprobación de los resultados académicos de las mismas.” (RD, 779/1998). No obstante, cabe señalar que el proceso de extinción de estos créditos ha comenzado.

lo que respecta a las universidades, éstas podrían ver afectadas su autonomía, financiación y su libertad de cátedra. Con el propósito de participar activamente en el proceso pero también de preservar el espíritu de la autodeterminación en un contexto globalizado y globalizador, en Salamanca (2001) se acuerda la creación de la Asociación Europea de Universidades (EUA), cuyos principios fundamentales son:

- Ejercer la autonomía con responsabilidad. Esto es, poder elaborar sus líneas estratégicas, establecer sus prioridades en investigación, continuar asignando sus recursos, desarrollar sus propios currícula y fijar los criterios de admisión de estudiantes y profesores.
- Reestructurar sus procedimientos de gestión académico-administrativa.
- Defender a la educación como un servicio público, con acceso amplio y abierto a estudios de pre y posgrado. Sustentada en la investigación. Con articulación de la diversidad de idiomas, sistemas nacionales, tipos y perfiles de institución, y de desarrollo curricular. Y con una clara orientación hacia la ciudadanía y la significación social.
- Adoptar la calidad como pilar esencial de la excelencia académica, así como de la pertinencia social y económica, coherencia curricular y libre elección del estudiante.
- Promover enseñanza adecuada a las necesidades del mercado laboral, con planes de estudio basados en competencias para un empleo inmediato, tanto al egreso del primer ciclo como del segundo.
- Promover eficazmente la movilidad intracurricular e interinstitucional no sólo física sino virtual.
- Establecer la compatibilidad de calificaciones de pre y posgrado, adoptando una orientación de entre 180 y 240 créditos académicos (ECTS).
- Atraer a estudiantes y profesores de otras regiones del mundo por la calidad de su sistema de educación superior.

Lo anterior también insta a la EUA a realizar esfuerzos por redefinir toda la educación superior y la investigación europeas, actualizando los currículos universitarios, ampliando el financiamiento a la labor investigadora y al mismo tiempo, a implementar mecanismos compartidos de evaluación, certificación y garantía de calidad. Lograr esto, implica apoyar la modernización de universidades en países donde se tenga menor avance en el proceso, o las normativas e inercias sean más acusadas.

El énfasis se ubica en la necesidad de la constitución de agencias nacionales de calidad que compartan un marco de referencia y normas comunes para la evaluación de la calidad educativa universitaria, por lo que se apoyan los estudios e investigaciones sobre la calidad de la educación y la empleabilidad.

A la fecha se cuenta ya con una nueva Directiva Europea: 2021[1].12 2004, 13781/2/04 REV 2, de diciembre de 2004 que establece una “posición común

aprobada por el Consejo el 21 de diciembre de 2004 con vistas a la adopción de la Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales”. En ella se considera la necesidad de contar con “un régimen de reconocimiento de cualificaciones y periodos de estudio más uniforme, transparente y flexible”; “la garantía a las personas que han adquirido sus cualificaciones profesionales en un Estado miembro para acceder a la misma profesión y ejercerla en otro Estado miembro con los mismos derechos que los nacionales; y “facilitar la libre prestación de servicios “y “la libre circulación de profesionales”.

Esta directiva alienta el esfuerzo institucional tanto de los Estados miembros como de las propias IES, que observa un considerable avance en la homologación curricular europea.

1.4 La formación médica en Europa, prototipo de ejercicio profesional regulado

En el caso de Europa, aunque cada país tiene sus propias regulaciones para el ejercicio profesional de la Medicina, fue la primera profesión en tener una legislación específica que permitiera el libre tránsito de los médicos entre los estados miembros de la Unión Europea. Desde 1975, se cuenta con reconocimiento mutuo de calificaciones médicas básicas y especializadas. Antes del proceso de Bolonia la 93/16/CEE, *Doctor's Directive*, asignaba una formación básica en Pregrado, de hasta 6 años con 5,500 horas de instrucción teórica y práctica. Para ejercer como médico general –especialidad en Medicina Familiar y Comunitaria- se exige un mínimo de dos años de entrenamiento más práctico que teórico en un servicio público de salud, posterior a la licenciatura, donde el médico participe de todas las actividades profesionales del centro y del equipo.

Actualmente, la Directiva Europea 2021[1].12 2004, 13781/2/04 REV 2, de diciembre de 2004 incluye a varias profesiones, entre ellas Medicina, para la cual, en la formación de Pregrado o Licenciatura, mantiene un mínimo de seis años de estudios o 5,500 horas. Pero, para ejercer como Médico General, a partir de enero de 2006, se exigirá una formación de tres años a tiempo completo.

El escenario social europeo

De acuerdo con los pasos del Proceso de Bolonia en Europa, cabe hipotetizar que será en los países en donde primero se instrumente la homologación de títulos y créditos en donde se promoverá mayormente la movilidad de los actuales estudiantes de Medicina. Por tanto, es conveniente una breve caracterización de los principales rasgos de la sociedad europea que requiere los servicios de Salud.

Una contenida tasa de natalidad; una prolongación de la esperanza de vida más allá de los 80 años; un envejecimiento de la población mayoritaria en los próximos 10-15 años; mayor acceso a satisfactores que brindan calidad de vida; una tasa semicontrolada de inmigración que se reproduce con mayor rapidez que la población local; una economía que hoy crece lentamente, incidiendo en la dinámica y características del mercado de trabajo; problemas respecto del acceso –cobertura de la demanda, modificaciones en la ubicación geográfica de pequeños pero diversos sectores de la población-, mantenimiento –rezago, abandono y rendimiento, integración cultural-; y egreso –tasas, rendimiento, tiempo para el siguiente nivel educativo o la inserción laboral-; de la educación formal en todos los niveles básicos que inciden en la calidad educativa de cada país, son algunos de los procesos que dan lugar a otras tendencias y cambios en la población europea. Respecto de ellas, J. A. Rodríguez (2004)⁷, señala:

Que la riqueza de la sociedad actual, aunada a una mayor disponibilidad de información vía *TIC's*, la han convertido en una población más versada sobre diferentes tópicos, entre ellos la salud, con lo cual, el autor advierte una tendencia creciente en una cultura de autocuidado de la salud, a la vez que se modifica la relación tradicional del paciente con el médico. Para el profesional de la Medicina, implica su incursión en otras áreas que antaño se hallaban acotadas a profesiones parasanitarias, como puede ser la quiropraxia o la de masajes, antes, campo del fisioterapeuta. La sociedad actual demanda una medicina más que ‘curativa’, enfocada en una atención global del paciente, por lo que se observa una tendencia creciente en el uso de la llamada ‘medicina alternativa’, tanto en los pacientes, como en la aceptación por parte de los médicos, dando lugar a un nuevo espacio en el mercado profesional de la Medicina.

También destaca que la mayor movilidad geográfica de las personas contribuye a la diseminación de las enfermedades, si bien es cierto que hoy los servicios sanitarios disponen de mayores recursos –medicamentos y políticas gubernamentales sobre salud- con los que hacer frente a nuevos o erradicados padecimientos. Asimismo, la diversidad cultural y/o étnica de la población genera nuevas necesidades formativas en el personal sanitario tanto a nivel de conocimiento de lenguas como de relaciones sociales al afrontar costumbres y credos diferentes.

El avance científico y tecnológico de las ciencias médicas genera, asimismo, situaciones que ponen a prueba no sólo la capacidad intelectual de los profesionales de la Medicina, sino su esquema deontológico y sus valores morales. El profesional de hoy afronta dilemas éticos en torno a la reproducción asistida, a tratamientos

⁷ Rasgos generales que J. Rodríguez identifica en la sociedad barcelonesa actual, son extrapolados al conjunto de la mayoría de la población europea, por la autora.

innovadores que implican investigación y manipulación genética; a la eutanasia, al aborto, entre los más recurrentes.

J. Rodríguez (*Op. Cit.*) señala que parte de las variables mencionadas originan también cambios necesarios en las políticas sobre salud dirigidas a brindar servicios especializados a sectores de la población claramente diferenciados por aspectos como la edad o la discapacidad física o el tipo de padecimiento; cambios que, a su vez, demandan adaptación y/o reestructuraciones en las instituciones sanitarias y en sus programas asistenciales. La Medicina también afronta presiones por parte de la industria farmacéutica, en el nivel individual, en el colectivo de los colegios profesionales y en el de las instituciones.

Para afrontar las demandas de la sociedad europea en lo concerniente a atención sanitaria, en Cataluña los profesionales médicos:

- 40% son mujeres
- El parentesco médico se da en la misma generación (esposos, primos, hermanos)
- 70% están especializados
- Se ubican en la clase media
- Tienen una edad promedio de 46 años
- Menos de la mitad, lleva ejerciendo menos de 20 años
- Llevan un promedio de 12 años en un mismo trabajo
- Laboran un promedio de 46 horas a la semana
- 47% afirma obtener ingresos entre 1,800 y 3,000 euros
- 29% no alcanza los 1,800
- La precariedad laboral (ingresos/estabilidad) afecta más a jóvenes, mujeres y no especialistas.
- 59% sólo ejerce en un ámbito, generalmente del sector público
- 41% ejerce en dos ámbitos; v.g. Medicina y docencia, o Medicina y asesoría técnica
- 42% afirma tomar decisiones médicas en solitario
- 81% preferiría tomar decisiones en equipo
- Los m. generalistas afrontan más presiones sociales y culturales en Atención primaria
- Los m. especialistas afrontan más presiones de índole médica en los hospitales
- La mayoría valora bastante las relaciones entre colegas, en el esquema organizativo (asesoramiento y consulta)
- Pero también valoran bastante las relaciones entre colegas, en el esquema social (confianza y ayuda en situaciones graves)
- La mayoría se siente altamente valorado por sus pacientes
- 40% se percibe menos valorado y compensado por la sociedad en general
- 78% afirma que volvería a estudiar Medicina

J. Rodríguez (*Op. Cit.*) también ha identificado que, no obstante, la fuerza de la Medicina organizada, todavía es posible que los profesionales se integren en equipos pequeños, multiespecializados, que les permiten ejercer la Medicina, vivir de ella y cubrir necesidades específicas de algunos sectores de la sociedad. Según este investigador, esta profesión que ha tenido un nivel privilegiado de interlocución con el Estado, aún es capaz de mantener una relación bastante más equilibrada entre las fuerzas del mercado y las políticas estatales, que la que podría sostener otra profesión de similar arraigo social y competencia científica-tecnológica.

Los aspectos anteriores permiten identificar fortalezas y debilidades en el ejercicio profesional de la Medicina dentro de un país europeo, que pueden guardar similitud con otros de la región; pero también permiten afirmar que, aunque la profesión médica se ve sujeta a presiones y demandas institucionales y de la sociedad, los médicos logran mantener la especificidad de su profesión, es decir, una identidad profesional claramente definida, una relativa autonomía en su práctica, un compromiso social y la satisfacción con su profesión.

El escenario descrito corresponde a Europa. Sin embargo, recientemente la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2004), en referencia a las instituciones educativas en Ciencias de la Salud, establecía la recomendación de que los currículos de Medicina habrían de adoptar una clara orientación de Atención Primaria y acción comunitaria, ampliando el enfoque preventivo y curativo al cuidado integral de los enfermos, promotor de la salud.

La OPS argumenta que esta inclusión podría contribuir a lograr la meta de *Salud para Todos en el año 2000*, prevista en 1978⁸, así como los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* planteados por la Organización de las Naciones Unidas (2000) cuya satisfacción se ha fijado para el 2015. Aunando a esta recomendación los elementos característicos de los profesionales de la Medicina en Cataluña descritos, podría ser pertinente concebir un nuevo perfil profesional médico, naciente en el Proceso de Bolonia, el cual considere no sólo a los cambios sociales que se avistan en el futuro mediato de Europa, sino las urgentes necesidades de su entorno más cercano.

Formación médica europea: Pasos hacia la competencia profesional

La educación médica vinculada por su naturaleza a las estructuras sanitarias en cada país, ha sido seguida estrechamente por los organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud y por las federaciones de educadores médicos. Por ello, su actualización, aun cuando a los propios parezca más lenta, en realidad ha sido de las profesiones cuya formación ha tenido un mayor cúmulo de análisis, propuestas e instrumentaciones en casi todos los países desarrollados y en menor medida en algunos otros.

⁸ Conferencia Internacional sobre Atención Primaria en Salud, OMS-UNICEF, 6-12 de septiembre de 1978 en Alma Ata, en ese momento capital de la República Soviética de Kazajstán.

Dos de los organismos de profesionales con mayor participación han sido la World Federal Medical Education (WFME) y el Institute for International Medical Education (IIME); desde hace más de una década ambas instituciones han impulsado desde amplios debates y acciones concretas encaminadas hacia una reforma profunda en los cánones de la formación médica de la última etapa del siglo XX, con el propósito de que los nuevos profesionales pudiesen satisfacer necesidades, expectativas y demandas de la sociedad que se estaba conformando.

Desde principios de los años ochenta, en el ámbito profesional internacional de la educación médica se ha venido debatiendo si el egresado de la licenciatura de Medicina, hasta ahora médico general, estaba preparado para ejercer como el profesional que atiende en primera instancia la problemática sanitaria de un grupo de personas –una familia, en los Centros de Atención Primaria-; se ha argumentado que la atención adecuada requería conocimientos especializados en este campo y es por esto que, cada vez más, en muchos países se ha creado la especialidad médica de Medicina familiar o Comunitaria⁹. Por tanto, el enfoque de formación terminal que originalmente tenía el pregrado o licenciatura en Medicina, hoy únicamente se reconoce como básico y requisito previo para acceder a una especialidad médica y ejercer de forma independiente, con lo cual se va haciendo cada vez más necesario redefinir la educación de pregrado en Medicina.

Así, en 1999 la WFME, el IIME y la Asociación Europea para la Educación Médica (AMEE) contaron con la participación de un amplio equipo de especialistas y responsables de formación médica de diferentes países, que elaboraron la “Definición de Estándares Internacionales para la Educación Médica de Pregrado”, documento que, junto con otros esfuerzos similares en Reino Unido, Canadá, Estados Unidos y Australia, ha servido de base para lograr el consenso internacional de la profesión, respecto de lo que se ha denominado los “Requerimientos Mínimos Globales en Educación Médica” (2002).

Estos documentos orientativos han coincidido en temáticas y tiempo, con el Proceso de Bolonia y la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior. Entre los países participantes, el Estado Español ha sido uno de los que con más atención se ha abocado a la reestructuración de su sistema educativo superior. Y, particularmente, en la carrera de Medicina, los resultados se hacen evidentes. Para ello se ha contado con el apoyo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en promover e instrumentar la discusión y acuerdo entre las facultades de todo el país. La Conferencia de Decanos de Facultades de Medicina de España (CND-FME) ha preparado el ‘Libro Blanco’ (2005) que normará la formación médica

⁹ En España, desde 1984 se comenzó a exigir la posesión de un título de especialista para ejercer la medicina especializada. Después, el Real Decreto 853/1993 del 4 de junio, estableció que en la contratación de médicos en los Centros de Atención Primaria se exigiría un título de especialista en Medicina Familiar y Comunitaria.

española. En este esfuerzo, la CND-FME ha contado con notables experiencias como las de las facultades de Medicina catalanas y la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya¹⁰, en la definición del perfil de competencias profesionales del médico de pregrado.

El ‘Libro Blanco’ se ha propuesto orientar la adaptación curricular de la formación médica básica, enfatizando cambios profundos en la metodología docente y en el papel activo del estudiante como promotor de su aprendizaje. Al adoptar un enfoque de competencias profesionales, también se incide en los métodos de evaluación, buscando la mayor objetividad y fiabilidad posibles.

Una condición a destacar es la participación de los sectores: *a)* sistema sanitario, *b)* facultades de medicina, y *c)* colegios de profesionales en la educación del médico. Experiencias como la del sistema canadiense, dan cuenta de que una adecuada articulación de los tres ámbitos contribuye a elevar la calidad de los servicios profesionales que prestan institucionalmente los médicos a una población diversificada. Tal vinculación aprovecharía la actual participación del Estado en España, vía el Ministerio de Sanidad y Consumo, en la educación médica especializada, a la vez, que el sistema educativo –facultades de Medicina- adscrito al Ministerio de Educación y Cultura, tendría una mayor responsabilidad en la formación escolarizada total de los médicos españoles.

Otro beneficio se ubica en la participación articulada del sistema sanitario ya que podría contribuir a establecer indicadores objetivos acerca de las necesidades reales de la población respecto de la cantidad de médicos que ingresan y egresan de los centros educativos, logrando así una regulación funcional de la actividad profesional y, por ende, de la oferta y demanda de trabajo médico, hoy asimétrica.

1.5 La contribución de la *Orientación Educativa* en la enseñanza médica

La Orientación Educativa (OE) ha estado presente en las principales acciones de apoyo que las *IES* han establecido para lograr el objetivo de una formación integral de sus egresados. Así, se han diseñado y aplicado programas para la atención de necesidades educativas específicas de momentos de inflexión –antes, durante y después- de los estudios universitarios: *a)* programas de acogida que favorezcan la

¹⁰ En Cataluña, apoyadas en la Ley Orgánica de las Universidades y la Ley Universitaria de Cataluña, las instancias responsables de la sanidad pública y la educación superior, y la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, han contado con la participación de las cuatro facultades de Medicina de la región: UB, UAB, UdL, URV con quienes se ha avanzado en la elaboración de un perfil de competencias profesionales básicas para los médicos formados en Cataluña, partiendo de una conceptualización de la competencia profesional como: “la capacidad de resolver correctamente los problemas y realizar las tareas que se le presentan en el medio profesional” (AQU, 2003: 10). Este grupo de trabajo asume que la competencia profesional comporta conocimientos, juicio y valoración, actitudes, habilidades de comunicación y relación, técnicas, y valores propios de la profesión.

adaptación y rápida inserción del estudiante en el nuevo escenario escolar, y programas de inducción o nivelación en áreas de conocimiento con déficit, suelen instrumentarse en el primer año de la carrera.

A lo largo de la formación son frecuentes los programas: *b*) de tutoría académica y personal, de apoyo al aprendizaje en asignaturas determinadas; de vinculación con entidades para la adquisición de conocimientos adicionales como idiomas o manejo de *TIC's*; de atención al rezago/excelencia académico; de intercambio académico interinstitucional, de apoyo económico a los estudios; de orientación en la elección de itinerarios académicos, cambios de carrera y escenarios de prácticas laborales, o iniciación a la investigación; entre muchos otros.

En la última etapa de la carrera, concretamente en el último curso escolar, desde la OE se generan programas que favorecen la transición escuela-trabajo como los talleres de entrevista o elaboración del currículum propio; programas de búsqueda e inserción laboral son frecuentes. Las *IES*, a través de sus servicios de bolsa de trabajo o de programas de Prácticum, mantienen una vinculación con el mundo del trabajo, el cual incluye instituciones públicas y privadas.

Para la instrumentación de los programas mencionados, la OE posee un corpus transdisciplinar que fundamenta teórica y metodológicamente su quehacer; las entidades actuales se hallan funcionando con mayor o menor estructura dentro de la *IES*; los profesionales de la OE, provenientes mayoritariamente de carreras como pedagogía, psicología o psicopedagogía, aportan formación y experiencia en estos programas. Además, cabe destacar la condición de actividad reconocida en las leyes de Educación, tanto locales como a nivel europeo. Asimismo, diversos análisis de organismos internacionales como la UNESCO, la CE y la OECD, enfatizan la importancia que las acciones orientadoras tienen en el actual escenario globalizado de la educación, del mundo del trabajo y de la sociedad.

Específicamente, en la Educación Médica, se cuenta con experiencias relevantes de acciones orientadoras en las facultades de Medicina de las Universidades de:

- Michigan (Guía para la autoevaluación de conocimientos premédicos en aspirantes)
- Davis de California y Case Western Reserve (Programas de adaptación escolar e integración curricular básica-clínica, durante los dos primeros años de la carrera, así como para el egreso)

- Utah, Maastricht, Autónoma de Barcelona, UNAM y McGill (Centros y Departamentos de Educación Médica, destinados a generar, instrumentar y evaluar programas de apoyo al aprendizaje y la enseñanza de la Medicina)
- McMaster (Programas de Peer Mentoring)
- Miami (Centros de Orientación con servicios de apoyo para la elección de especialidades y *counseling* para sus estudiantes; además de servicios de apoyo a orientadores de high school senior)
- Clínica Mayo (Programas de iniciación temprana a la investigación clínica)

También, diversas asociaciones de estudiantes de Medicina promueven recursos orientadores como la “Wellness Resource Guide for Medical Students”, de Laura Vovan (1997). O bien, la Association of American Medical Colleges ofrece un nutrido abanico de recursos orientadores para la elección de Medicina como carrera y desarrollo profesional, su portal (www.aamc.org/students/considering/start.htm) dirigido a estudiantes interesados en Medicina, cuenta con información sobre carreras en Ciencias de la Salud, toma de decisiones, costos, mecanismos de acceso, programas propedéuticos, y más.

Finalmente, si, como se ha descrito, la OE tiene una participación real y potencial en la formación integral del egresado universitario, el profesional, entonces es evidente que esta disciplina, así como sus entidades y agentes, pueden desarrollar una labor de mayor alcance para las IES, brindando una articulación coherente y funcional de varios elementos inherentes a la educación superior que actualmente se han identificado como factores favorecedores de calidad educativa.