

SUPERVISIÓN DEL APRENDIZAJE SITUADO: CAMINO HACIA UN MODELO DIDÁCTICO

RUBÉN ABDEL VILLAVICENCIO MARTÍNEZ

RAÚL ANTONIO URIBE BUGARÍN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

TEMÁTICA GENERAL: APRENDIZAJE Y DESARROLLO HUMANO

RESUMEN

La presente ponencia constituye una aportación teórica en el ámbito de la enseñanza universitaria en escenarios de práctica real y persigue el objetivo de argumentar a favor de la propuesta de un modelo didáctico de supervisión del aprendizaje situado. El aprendizaje situado es entendido como un proceso de aprehensión de la realidad, mediante el cual se integra nuevo conocimiento de manera activa en el contexto específico donde ese conocimiento debe ser aplicado. Los estudiantes de instituciones de educación superior que cursan etapas iniciales se enfrentarían a un reto muy grande si desde el principio experimentaran un proceso de aprendizaje situado con intervención mínima de un profesor. Las capacidades metacognitivas son las funciones intelectuales más elevadas que existen y su dominio por parte de todos los miembros de una comunidad de aprendizaje es dudoso. La propuesta de modelo presentada se basa en el supuesto de la necesidad de intervención y control por parte del profesor a guisa de supervisor, y consta de cinco dimensiones: fines, contenidos, estrategias didácticas, momentos y evaluación del aprendizaje situado.

Palabras clave: Supervisión, aprendizaje situado, modelo didáctico.

Introducción

Posicionar el aprendizaje situado como respuesta suficiente a la necesidad de una educación de calidad, pertinente y transformadora parece un argumento que ha ganado adeptos y acumulado evidencias empíricas. Sin embargo, sustentar dicha respuesta sin profundizar en la descripción de un marco de trabajo docente que asegure que se logren las metas formativas propuestas, se presenta como una estrategia incompleta. El modelo didáctico que debe complementar la puesta en marcha del aprendizaje basado en actividades auténticas, establece las condiciones para un acompañamiento que dote gradualmente de independencia a los aprendices. En estas condiciones, la presente

ponencia constituye una aportación teórica en el ámbito de la enseñanza universitaria en escenarios de práctica real y persigue el objetivo de argumentar a favor de la propuesta de un modelo didáctico de supervisión del aprendizaje situado.

Inicio, en este capítulo introductorio, con una argumentación acerca de las características del aprendizaje situado y un posicionamiento a favor de la necesidad de contar con un marco de trabajo didáctico que permita el aseguramiento de los aprendizajes *in situ*. Posteriormente, desarrollo una propuesta inicial de modelo didáctico para la supervisión del aprendizaje situado, describiendo sus fines, contenidos, estrategias didácticas y de evaluación de los aprendizajes. Por último, concluyo argumentando la necesidad de continuar generando conocimiento sobre la enseñanza en diferentes contextos.

Aprendizaje situado

Los consensos entre académicos en la arena educativa suelen ser escasos, sin embargo, existe una tendencia al acuerdo en torno a la premisa “las escuelas deben de formar para la vida”, en un claro privilegio al desarrollo de habilidades y actitudes que permitan enfrentar la incertidumbre de la vida dinámica en el siglo XXI. Como consecuencia de esta aceptación de la necesidad de educar para la resolución de problemas reales, cotidianos, han emergido una serie de propuestas que abogan por una educación contextualizada, basada en problemas, auténtica. Estas propuestas ponen el aprendizaje como el centro de la educación, esto es, el papel del estudiante es protagónico.

La concepción contemporánea de la formación para la vida se apoya en la megatendencia iniciada a partir del informe Delors (1996), donde se plantea la necesidad de entender que la educación es el principal mecanismo para enfrentar los desafíos del dinamismo global y los atrasos históricos que tenemos como sociedad. En estas circunstancias, la educación se presenta como un medio para revalorizar lo concreto de cada realidad situada y la agregación causada por la dinámica globalizante. La educación del Siglo XXI supone la atención a los aprendizajes de orden conceptual, procedimental y actitudinal para la formación de profesionales competentes y, a la vez, la hominización necesaria para la ciudadanía, la apreciación de la diversidad y la paz (Delors, 1996).

El aprendizaje situado es entendido como un proceso de aprehensión de la realidad, mediante el cual se integra nuevo conocimiento de manera activa en el contexto específico donde ese conocimiento debe ser aplicado (Lave y Wenger, 1991; Benavides, Madrigal y Quiroz, 2009). El fin que se persigue con el aprendizaje situado es la resolución independiente de problemas que se presentan en los contextos concretos en los que las personas se desenvuelven (Paramo, Hederich, López, Sanabria y Camargo, 2015); el objeto en el que se centra el aprendizaje situado es la adquisición de habilidades y estrategias intelectuales (Hendricks, 2001); y el método por excelencia para aprender de manera situada es la endoculturación (Brown, Collins y Duguid, 1989).

De acuerdo con lo expuesto por Zhu y Bargiela (2013) en la práctica de la teoría del aprendizaje situado existen tres elementos fundamentales a considerar (i) las actividades de aprendizaje, (ii) el proceso de enculturación y (iii) el currículo. En la literatura suele hablarse de las actividades auténticas como aquellas tareas productivas y útiles que desarrollan los estudiantes para aprender, en contraposición a las actividades escolares, que son consideradas tareas poco significativas (Brown, Collins y Duguid, 1989). El significado y propósito de las actividades auténticas son socialmente construidos, se basan en lo que los practicantes reales hacen; en otras palabras, las actividades auténticas se entienden como prácticas ordinarias de la cultura (Brown, Collins y Duguid, 1989).

La enculturación se refiere al proceso mediante el cual los miembros novatos (jóvenes y/o de reciente incorporación) de una comunidad interiorizan los valores y las prácticas que se consideran deseables en el grupo social de acogida (Paramo, Hederich, López, Sanabria y Camargo, 2015). Bajo esta premisa, el aprendizaje es una reproducción de los valores, creencias, conductas, normas y lenguaje (Brown, Collins y Duguid, 1989).

En tanto el actividad escolar se centra en el aprendizaje que es mediado por el profesor, en el aprendizaje situado el foco se encuentra en involucrarse y participar en actividades de manera colaborativa (Zhu y Bargiela, 2013). Es así que el currículo debe también diseñarse y practicarse *in situ*, considerando el conocimiento generado al interior de las comunidades de aprendizaje en las que el aprendiz novato se integra (Wenger, 2001; Zhu y Bargiela, 2013).

En resumen, el aprendizaje situado es significativo, ya que se caracteriza por la utilización de tareas auténticas, generadas en el seno de una comunidad con valores y conductas concretas, lo que permite garantizar la significatividad psicológica y generar sentido de pertenencia; es un proceso que requiere la participación activa por parte del que aprende, lo que demanda altos niveles de motivación y la capacidad de autorregularse; el papel del profesor es marginal, lo realmente importante es la comunidad de práctica y las actividades mediante las cuales los novatos observan, imitan y perfeccionan las competencias que se requieren en dicha comunidad.

Sin embargo, existen evidencias empíricas sobre la necesidad de que al aprendizaje situado se le sume, de manera sistemática, la enseñanza *in situ*. De acuerdo con Hendricks (2001), quien desarrolló una investigación sobre instrucción situada, no existen evidencias empíricas sobre el aprendizaje de conocimiento robusto transferible a diversos contextos. Esta situación se vuelve significativa para quienes tienen experiencia en instituciones de educación superior, donde es patente la necesidad del diseño sistemático de experiencias de aprendizaje y el acompañamiento continuo. Asimismo, pareciera que el aprendizaje situado puede ser válido para el aprendizaje de oficios o para el aprendizaje profesional en las etapas terminales, donde existe un dominio de competencias básicas y una clara orientación al logro de objetivos, pero ¿qué pasa con estudiantes novatos de ciencias sociales y humanidades? ¿es plausible que aprendan de una comunidad de práctica sin un

acompañamiento docente constante? ¿los miembros de las comunidades de práctica son conscientes de lo que saben, de lo que hacen y cómo lo hacen? ¿el estudiante novato tiene las habilidades necesarias para descomponer las conductas que observa, encontrarles el sentido, imitarlas y mejorar su dominio?

Los estudiantes de instituciones de educación superior que cursan etapas iniciales se enfrentarían a un reto muy grande si desde el principio experimentaran un proceso de aprendizaje situado con intervención mínima de un profesor. Las capacidades metacognitivas son las funciones intelectuales más elevadas que existen y su dominio por parte de todos los miembros de una comunidad de aprendizaje es dudoso; a esto se le suma que algunos estudiantes ingresan a la universidad sin dominar el análisis y la síntesis, situación que disminuye la probabilidad de una experiencia de aprendizaje productiva y eficiente.

Por lo tanto, es necesario diseñar un modelo didáctico para supervisar el aprendizaje situado, donde se promueva la independencia progresiva de la práctica profesional, a través de (i) la explicitación de los fines que se persiguen; (ii) los contenidos que se deben de abordar mediante esa intervención didáctica llamada supervisión del aprendizaje situado; (iii) las estrategias didácticas que se utilizarán para asegurar el aprendizaje situado y el logro de las metas formativas; (iv) los momentos de la supervisión del aprendizaje situado; y (v) las estrategias de evaluación del aprendizaje situado

Desarrollo

La enseñanza es un proceso complejo, donde las responsabilidades, deberes y roles que los docentes asumen van más allá de la posesión y transmisión de conocimiento, exposición o guía intelectual. Un buen profesor ayuda a conformar grupos estimulantes, provee seguridad, promueve actividades comunitarias y, sobre todo, adapta sus propios roles a las necesidades evolutivas (en sus dimensiones cognitivas, físicas y sociales) de los alumnos, los grupos y la comunidad (Good, 1996). Hativa (2000) define la enseñanza efectiva en educación superior en función de los resultados, esto es, la enseñanza efectiva logra que los estudiantes construyan aprendizajes significativos y útiles, volviéndose estudiantes exitosos y efectivos. Asimismo, señala que tanto las características personales del profesor, su conocimiento institucional (currículo, fines educativos y diseño organizacional), del contexto, de la disciplina, de la didáctica, así como su motivación para enseñar y sus percepciones, son factores que condicionan el desempeño áulico del profesor (Hativa, 2000). Sin embargo, cuando el proceso de enseñanza y los procesos de aprendizaje se desarrollan fuera del aula, en contextos de práctica profesional o aprendizaje situado, el proceso formativo se complejiza y las funciones del profesor se modifican, ya que su principal encomienda será modelar las intervenciones de los estudiantes y promover la práctica independiente de la profesión.

En este sentido, no solo el conocimiento debe ser situado y progresivamente desarrollado (Brown, Collins y Duguid, 1989), también la independencia en la búsqueda y aprehensión de ese conocimiento debe ser gradual. Estas prácticas se han desarrollado por décadas en la enseñanza de la medicina; se le denomina Modelo de Independencia Progresiva al tránsito desde un esquema inicial de fuerte control por parte del profesor (médico supervisor) hasta una práctica clínica autónoma, en la que los estudiantes supervisados sean capaces de tomar decisiones fundamentadas (Kennedy et al., 2005; Schumacher et al., 2013).

Supervisión del aprendizaje situado

La propuesta de modelo que presento (ver tabla 1), se basa en el supuesto de la necesidad de intervención y control por parte del profesor a guisa de supervisor. El nivel de control debe graduarse de manera descendente, pero sin descuidar la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Tabla 1.

Modelo de supervisión del aprendizaje situado

Fines	Asegurar la práctica independiente de la profesión
Contenidos	Conocimientos disciplinares Relaciones constructivas con profesionales de la comunidad de aprendizaje Servicio Gestión de recursos Trabajo en equipo Solución de problemas Reflexión sobre la propia práctica Documentación de las procedimientos e intervenciones Apego a las normas
Estrategias didácticas	Aprendizaje basado en evidencias Aprendizaje basado en problemas Aprendizaje en el servicio
Momentos	Exposición de la información y los procedimientos Promoción de las preguntas y respuestas Fomento del ensayo supervisado de los procedimientos Ejecución independiente de las actividades en cuestión.
Evaluación del aprendizaje	Evaluación del desempeño Observación estructurada directa Examinaciones orales

Nota: elaboración propia.

Fines de la supervisión del aprendizaje situado

Como he argumentado, la supervisión del aprendizaje situado habrá de buscar el aseguramiento de la práctica independiente de la profesión que corresponda. Esto es, el control e intervención que se ejerce por parte del profesor supervisor, evoluciona hasta que su participación es simbólica.

Contenidos de la supervisión del aprendizaje situado

En primer término, es fundamental que la supervisión del aprendizaje situado se centre en el abordaje de los dominios disciplinares. Esto es, si el proceso de supervisión se desarrolla en arquitectura, se debe buscar el aprendizaje de los conocimientos y procedimientos propios de la arquitectura como área de desempeño profesional y del conocimiento humano. Cosa similar sucede con cualquier otra disciplina, como podría ser la sociología, la educación o la economía.

Aunado a los contenidos disciplinares, es necesario el desarrollo (y por lo tanto supervisión) de ocho habilidades: (i) la competencia para la construcción de relaciones constructivas con los miembros de la comunidad de práctica; (ii) cuando se aprende en una comunidad de práctica, suele hacerse brindando un servicio, para lo cual se debe supervisar que las necesidades que se atienden en dicho servicio son abordadas de manera efectiva; (iii) es necesario supervisar que los recursos (temporales, espaciales, materiales) sean utilizados de manera eficiente; (iv) el trabajo en equipo es una de las habilidades más importantes, ya que permite conjugar y capitalizar las competencias individuales para fines grupales; (v) la solución de problemas situados es una habilidad fundamental, que permite desarrollar la capacidad de enfrentar la incertidumbre y tomar decisiones racionales; (vi) la reflexión sobre la propia práctica permitirá que los estudiantes tomen conciencia de sus aprendizajes y refinen sus competencias; (vii) la documentación de las intervenciones profesionales forma parte de la disciplina de trabajo que se necesita en la actualidad, resultado de la adopción de la cultura de la calidad; y (viii) el conocimiento y respeto a los diseños institucionales (normas, reglamentos, regulaciones) es una competencia fundamental para el desempeño independiente de cualquier profesión.

Estrategias didácticas de la supervisión del aprendizaje situado

Propongo considerar tres estrategias didácticas para la supervisión del aprendizaje situado: el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en evidencias y el aprendizaje centrado en el servicio.

Aprendizaje Basado en Problemas

En esta estrategia se utilizan los preceptos del aprendizaje activo, donde se contextualizan los casos, se fomenta la realimentación sistemática y el trabajo en equipo (Diez, 2007). Por centrarse en la adquisición de capacidades para el aprendizaje autorregulado, suele utilizarse el concepto de aprendizaje basado en problemas (Donner y Bickley, 1993; Lee y Yin Kwan, 1997; Wood, 2003).

El aprendizaje basado en problemas (ABP) surge a finales de los años sesenta en la Universidad de McMaster en Canadá, como una reforma curricular y didáctica en la escuela de medicina, con el propósito de superar la enseñanza enciclopédica que buscaba la memorización de contenidos que no eran recordados a largo plazo por los estudiantes (Lee y Yin Kwan, 1997). Como establece Wood (2003) el ABP capitaliza los intereses, habilidades y motivación de los estudiantes para promover aprendizaje significativo.

La estrategia no se centra en la solución del problema presentado, su interés está en el proceso de resolución, ya que los cuestionamientos presentados por los profesores detonan un proceso de aprendizaje autodirigido donde se adquieren conocimientos y habilidades como la comunicación, la solución de problemas, el trabajo en equipo y la responsabilidad (Wood, 2003). Mientras que, en la tutoría académica tradicional, el profesor es quien tiene el conocimiento y la autoridad, en el ABP el tutor es un facilitador (Lee y Yin Kwan, 1997). Así, el tutor promueve la participación de todos los miembros del grupo, establece los plazos para el desarrollo de las actividades y se asegura de que los objetivos de aprendizaje que logran los estudiantes estén alineados con aquellos establecidos en el currículo (Wood, 2003).

Una ventaja de la enseñanza y aprendizaje basados en problemas, radica en que es una estrategia centrada en el estudiante, mediante la promoción del *aprender haciendo* y el desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida (Wood, 2003). Debido a que la integración y aplicación del conocimiento van en paralelo, los estudiantes descubren la importancia tanto del proceso de aprendizaje como de los conocimientos y habilidades que van adquiriendo.

Otra ventaja del ABP se centra en la búsqueda de *aprendizajes profundos*: el aprendizaje significativo se logra a través de la motivación que se funda en el deseo de resolver un problema de manera autónoma, la utilización de conocimientos previos para la acomodación de nuevos conocimientos y la relación de conceptos con las actividades del día a día (Wood, 2013).

En síntesis se puede establecer que el ABP se caracteriza por al menos cinco rasgos: (i) el problema objeto de estudio, consiste en la generación de problemas presentados como preguntas; (ii) las sesiones tutoriales, hacen referencia a las reuniones en grupos pequeños, no más de siete estudiantes y dos miembros de la facultad, en las que los tutores no son la fuente de información, su papel es moderar las participaciones y asegurarse de que vayan encaminadas al logro del aprendizaje esperado; (iii) el aprendizaje autodirigido, se fundamenta en las decisiones de los estudiantes sobre qué se aprenderá, cómo se aprenderá y cómo participarán en el proceso instruccional; (iv) la utilización

del aprendizaje tutorial es quizá la característica principal del ABP, debido a que es dónde se establece la agenda formativa al definir la secuencia de los temas presentados; y (v) la evaluación recíproca, donde los profesores y los estudiantes evalúan sus desempeños.

Aprendizaje basado en evidencias

Sinclair (2004) argumenta que el aprendizaje basado en evidencias es un enfoque de la práctica profesional que sostiene la necesidad de fundamentar la toma de decisiones en el conocimiento divulgado a través de artículos científicos en revistas académicas. Su implementación es explicada por la relación entre evidencia (resultados de investigaciones), contexto (social y organizacional) y facilitación (Harvey et al., 2002).

El aprendizaje basado en evidencias tiene sus orígenes filosóficos a finales del siglo XIX, aunque se considera una disciplina joven cuyas aportaciones continúan siendo validadas (Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes y Richardson, 1996). Al igual que el ABP, surge en la medicina como una respuesta a la práctica médica que sustentaba las decisiones clínicas en la experiencia e incluso en creencias (Santana et al., 2013).

La mayor crítica al aprendizaje basado en evidencias se centra en la supuesta postura *cientificista* que significa una suerte de estandarización del abordaje de los casos (Sackett et al., 1996). Sin embargo, esta crítica es respondida al reconocer que el aprendizaje basado en evidencias no es un libro de recetas de cocina (Sackett et al., 1996) y que se fundamenta en la conjugación de tres elementos: (i) las evidencias científicas producto de la investigación, (ii) las particularidades y preferencias concretas de la comunidad en la que se trabaja, y (iii) la experiencia y estilo del propio profesional (Harvey et al., 2002; Sinclair, 2004; Santana et al., 2013).

Aprendizaje en el servicio

El aprendizaje en el servicio pone de manifiesto las ventajas de un proceso formativo centrado en las necesidades, por un lado de los estudiantes (necesidades formativas), y por otro lado de la comunidad (necesidades comunitarias). Es así que el aprendizaje en el servicio es un enfoque educativo en el que confluyen los currícula académicos y proyectos de animación sociocultural (Díaz Barriga, 2006). Lo que se busca en un proyecto comunitario es generar la capacidad de agencia de los miembros de dicha comunidad, proceso que enriquece la formación de los estudiantes a la vez que los acerca a ser profesionales capaces y ciudadanos comprometidos (Díaz Barriga, 2006).

Momentos de la supervisión del aprendizaje situado

El supervisor del aprendizaje situado puede seguir un procedimiento de cuatro pasos: (i) exposición de la información (conceptos, teorías y métodos) necesaria para la intervención en la comunidad de aprendizaje en la que se integre el aprendiz; (ii) promoción de preguntas que permitan a los aprendices expresar sus dudas en torno a la intervención; (iii) fomento del ensayo supervisado de las intervenciones, donde se promueve que los aprendices desarrollen las actividades propias de la disciplina y el contexto, contando con el modelaje del supervisor; (iv) por último, los aprendices ejecutan las actividades profesionales de manera independiente. Cabe señalar que las tres primeros pasos pueden llevarse a cabo en ese orden (lógica deductiva) o invertirse (lógica inductiva), de tal manera que se puede iniciar con información abstracta y pasar a la práctica supervisada, o practicar de inicio y relacionar lo aprendido con la teoría.

Estrategias de evaluación del aprendizaje situado

Propongo utilizar tres estrategias de evaluación del aprendizaje: evaluación del desempeño, observación estructurada directa y exámenes orales. La evaluación del desempeño se caracteriza por verificar el nivel de transferencia de las competencias hacia la resolución de problemas situados, evidenciando respuestas originales ante los problemas enfrentados (Díaz Barriga, 2006). La observación estructurada directa se lleva a cabo con el uso de listas de verificación en las que se registra información que permite valorar las habilidades de solución de problemas y de comunicación. Esta estrategia facilita la realimentación por parte de los supervisores. Mientras que las exámenes orales sirven para evaluar el conocimiento declarativo y el razonamiento, son utilizadas comúnmente con propósitos de certificación.

Conclusiones

Existe una tendencia, positiva en mi entender, de privilegiar el aprendizaje como centro del proceso educativo. Sin embargo, esto no debería representar un descuido del estudio sobre la enseñanza, sobre la definición sistemática de los fines, el método y los contenidos que se deben de atender y diseñar de manera cuidadosa y sistemática. En la cultura del inmediatez, los eufemismos y el desdén por lo intelectual, es necesario revalorar la labor docente a la vez que complejizamos su estudio y subimos el nivel de exigencia. En todos los contextos se aprende, sin embargo, si las actividades situadas son definidas en conjunto con un supervisor altamente calificado, la probabilidad de que el aprendizaje situado se desarrolle de manera efectiva y consciente es mayor.

Es necesario desarrollar a profundidad cada uno de los elementos presentados en la propuesta de modelo didáctico de la supervisión del aprendizaje situado, de tal manera que se vuelva

un marco de trabajo que sirva de referencia para abordar el día a día de la labor docente en espacios extraescolares.

Referencias

- Benavides, D.; Madrigal, V. y Quiroz, A. (2009). La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo. *Fronteras educativas*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/37157698_La_ensenanza_situada_como_herramienta_para_el_logro_de_un_aprendizaje_significativo
- Brown, J.; Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1). Recuperado de https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf
- Delors, J. y Otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díez, R. (2007). La enseñanza de la medicina en nuestros días. *Ars Médica Revista de Humanidades*, 69-82. Recuperado de http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2013/boletines/N50/Seccion5-DIEZ-LOBATO-La_ensenanza_de_la_Medicina.pdf
- Good, T. (1996). Teaching effects and teaching evaluation. In *Handbook of research on teacher education*. N.Y.: Macmillan.
- Harvey, G., Loftus-Hills, A., Rycroft-Malone, J., Titchen, A., Kitson, A., McCormack, B. y Seers, K. (2002). Getting evidence into practice: the role and function of facilitation. *Journal of Advanced Nursing*, 37(6), 577-588. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2648.2002.02126.x/pdf>
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Kennedy, T., Lingard, L., Ross, G., Kitchen, L. y Regehr, G. (2007). Clinical oversight: conceptualizing the relationship between supervision and safety. *Society of General Internal Medicine*, 22 (1): 1080-1085. DOI: 10.1007/s11606-007-0179-3
- Lee, R. y Yin Kwan, C. (1997). The use of problem-based learning in medical education. *Journal of Medical Education*, 1 (2). Recuperado de https://fhs.mcmaster.ca/mdprog/documents/Use_of_PBL_Article.pdf

- Sackett, D., Rosenberg, W., Gray, J., Haynes, B., y Richardson, S. (1996). What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312 (7023): 71-73. Recuperado de <http://www.cebma.org/wp-content/uploads/Sackett-Evidence-Based-Medicine.pdf>
- Santana, L., Lifshitz-Guinzberg, A., Castillo, J. y Prieto, S. (2013). *El aprendizaje de la clínica*. México. Recuperado de <http://www.fundacionlegadopatrons.org/libro.pdf>
- Schumacher, D., Bria, C. y Frohna, J. (2013). The quest toward unsupervised practice: Promoting autonomy, not independence. *The Journal of American Medical Association*, 310(24), 2613–2614. doi:10.1001/jama.2013.282324
- Sinclair, S. (2004). Evidence-based medicine: a new ritual in medical teaching. *British Medical Bulletin*, 69(1), 179–196. doi:10.1093/bmb/ldh014
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wood, D. (2003). Problem based learning. *BMJ: British Medical Journal*, 326(7384), 328–330. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1125189/>
- Zhu, Y. y Bargiela, F. (2013). Balancing emic and ethic: situated learning and ethnography of communication in cross-cultural management education. *Academy of Management Learning & Education*, 12(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2012.0221>