

**PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA
INVESTIGACIÓN EN EL PREGRADO DE ENFERMERÍA.
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. 2004 -2005**

**CARLOS ANDRÉS ARISTIZÁBAL BOTERO
JORGE ARBEY TORO OCAMPO**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CONVENIO CINDE
MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO.**

Sabaneta.

2007

**PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN EN EL PREGRADO
DE ENFERMERÍA. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. 2004 -2005**

**Trabajo de investigación para optar al título de:
Magíster en Educación y Desarrollo Humano.**

Presentado por:

**CARLOS ANDRÉS ARISTIZÁBAL BOTERO
JORGE ARBEY TORO OCAMPO**

Asesorado por:

María Eumelia Galeano Marín

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CONVENIO CINDE
MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO.**

Sabaneta.

2007

DEDICATORIA

A, mi hijo *Federico*, y a mi novia y esposa *Ana Cecilia*.

Mis amores.

Jorge Arbey Toro Ocampo.

A mi *familia* que siempre me ha acompañado
en el trasegar de esta vida.

Carlos Andrés Aristizábal Botero

ACEPTACIÓN

Nota de aceptación.

Presidente del jurado

Jurado

Ciudad y fecha:

AGRADECIMIENTOS.

María Eumelia Galeano Marín, amiga y maestra por sus constantes motivaciones para seguir adelante y sus valiosas orientaciones.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

2. REFERENTES QUE GUIARON LA INVESTIGACION.

2.1 Concepto de investigación.

2.1.1 Investigación formativa.

2.1.2 Investigación en sentido estricto.

2.2. Conceptos básicos del proceso de enseñanza aprendizaje.

2.2.1 Educación, pedagogía y didáctica.

2.2.2 Modelos pedagógicos.

2.2.3 Enseñanza aprendizaje

2.2.4 El Currículo

2.3. Importancia de la investigación en Enfermería.

2.3.1. Prioridades de la investigación en Enfermería.

2.3.2. Objeto de investigación de la Enfermería.

2.4. **Contexto de la investigación: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.**

3. **CONSTRUCCIÓN METODOLOGÍCA.**

3.1 **Acercamiento al problema.**

3.2 **Selección de escenarios y participantes.**

3.3 **Técnicas de recolección y generación de información.**

3.4 **Registro y organización de la información.**

3.5 **Estrategia de análisis cualitativo.**

3.5.1 Software Atlas Ti

3.5.2 Proceso de Análisis.

3.6 **Fiabilidad y validez.**

3.7 **Consideraciones éticas.**

4. PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACION.

4.1 El aprendizaje y la enseñanza de la investigación “Un mar” de métodos, metodologías y didácticas.

4.2 La enseñanza de la investigación y sus características en la evaluación.

4.3 Interacción profesor estudiante.

4.4 La formación investigativa y el desarrollo disciplinar: desarrollar formación investigación.

5. CONCLUSIONES Y RECOMEDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

LISTA ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Hoy, los intereses por la enseñanza de la investigación dentro de los programas académicos de pregrado son mayores que en cualquier momento de la historia educativa de Colombia. La educación superior se ha desplazado hacia un sistema masivo de enseñanza para un gran número de estudiantes, su orientación fundamental la ha inclinado hacia la investigación¹. Se discurre que el valor agregado de las universidades es el conocimiento en forma de informes de investigación, publicaciones científicas y dispositivos tecnológicos antes que en la manera, de cómo se están formando los estudiantes.

La mayoría de las universidades, están insistiendo en la remodelación de sus perfiles profesionales, acelerando en los estudiantes la producción de conocimiento, para destacar y figurar en el ámbito nacional como institución de educación superior reconocida. Es cada vez más difícil mantener un plan de estudios coherente, lo que debilita aún más la tradicional inquietud de las universidades en el sentido de proporcionar mentes capacitadas².

Mientras la investigación como empresa adquiere mayor relevancia en la institución universitaria, cada vez son menos los dispositivos utilizados por las mismas instituciones y los profesores para promover actitudes y aptitudes para la potencialización de la curiosidad, la creatividad y la innovación.

¹ Gibbons, M. (1998) Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. Banco Mundial. París del 5 al 9 de octubre de 1998, 17.

² Gibbons, M. (1998) Op. Cit. p ,19.

El informe presentado por la Universidad Nacional en 1998 *"Colombia un País por construir"*, expone como en el país la capacidad de generar conocimiento e innovación es débil, desarticulada y marginal; entre las causas identificadas para encontrarse en tal estado se encuentra la baja Cultura en Ciencia y tecnología que tienen los colombianos; donde permanece, *"la idea de que la ciencia es una actividad que interesa sólo a unos pocos, de la cual se tiene poca comprensión pública del impacto (...)en la vida cotidiana y de su importante papel en el bienestar de la población, constituyendo esto una percepción parcial y distorsionada"*³, situación que hoy día no ha cambiado mucho.

Se puede decir que con el fin de impactar sobre esta problemática, las universidades han incorporado dentro de las estructuras curriculares de la mayor parte de sus programas profesionales asignaturas relacionadas con la investigación con la cual se quiere promover una cultura en ciencia y tecnología.

Por ello las universidades se encuentran ofreciendo cursos de metodología en los cuales se promueve la utilización de protocolos e instrumentos que buscan ser aprendidos con el fin de utilizarse e implementarse fundamentalmente en problemas investigativos, situación que en muchos de los casos termina reduciendo la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia a un ejercicio instrumental y a una mirada reduccionista de la importancia de ésta en la educación.

³ Amaya, P. et (2000), Colombia un país por construir. Universidad de Nacional. Santa fe de Bogota. Informe Especial. En: Portafolio. 14 septiembre 1998, 7.

Procesos particulares de aprendizaje, finalidades que tienen los cursos, metodologías a implementar, intereses de los estudiantes, formas de cómo el profesor asume el curso, entre otras, son situaciones que hacen parte del proceso pedagógico y, que se da en la enseñanza aprendizaje de la investigación y que no pueden ser ignoradas.

Acercarse a la relación que subyace entre la investigación y la enseñanza aprendizaje de ésta, implica reconocer que su construcción es asumida y practicada de diversas maneras y, que lleva en sí un carácter valorativo que guarda estrecha relación con los procesos pedagógicos y sus concepciones.

En tal medida, es necesario dejar claro que aprender a investigar no es referido a un curso formal y por el contrario como ya algunos autores lo han planteado⁴, existen otras condiciones, otros espacios, como grupos de investigación, semilleros de investigación, estudios de maestrías, entre otros.

La presente investigación se dedica a conocer específicamente en los cursos - Seminarios de Investigación I y II- del pregrado de enfermería de la Universidad de Antioquia cómo se lleva a cabo el proceso enseñanza- aprendizaje de la investigación. Se han escogido estos dos cursos formales, regulares, que hacen parte del currículo, pues la reflexión existente sobre aprendizaje y la enseñanza de la investigación, la aprendibilidad y la enseñabilidad de la investigación;

⁴ Ossa. J. (2005) Educar es enseñar a indagar la investigación como un proceso de formación. En: Semilleros de Investigación Experiencia del como y del por que. Biogénesis Fondo Editorial. Universidad de Antioquia. Medellín,78.

como algunos autores lo denominan^{5 6 7 8}; se ha centrado alrededor de lo que acontece con un estudiante en un grupo o semillero de investigación y no en un curso, planteándose incluso que es difícil que un estudiante logre aprender a investigar en este último. Consideran que es posible crear condiciones para que un estudiante en un curso regular se acerque a la investigación, pero que es necesario dejar claro que no es formarse, ni siquiera aprender a hacerla, sino que es un espacio para imaginar preguntas en el sentido heideggeriano, es decir, para promover formas para pensarse, -¿pensarse que?-, su disciplina, sus problemas, etc. y en esa medida propiciar soluciones.

En este sentido, este trabajo de investigación, describe lo que pasa en los cursos de investigación del pregrado de enfermería, donde, se hallan oportunidades, limitaciones para que el estudiante logre aprender a investigar, pero fundamentalmente visualiza un intento por problematizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en un currículo universitario. Además, al preguntarnos por la formación de investigación en enfermería, se esta preguntando por las bases teóricas y epistemológicas de la enfermería⁹ y

⁵ Flórez O y Tobón R. (2001) Investigación Educativa y Pedagógica Editorial McGraw Hill. Bogotá, Colombia.

⁶ Hernández. C. (1999). Aproximaciones a la Discusión sobre el Perfil del Profesor. II Seminario Taller sobre perfil del profesor y estrategias de formación. Países de Centroamérica, El Caribe, México, España y Portugal. (San Salvador, El Salvador del 6 al 8 de Diciembre de 1999)

⁷ Mora M (1999). Docencia e Investigación en las Facultades de Educación: A propósito del Decreto 272 de 1998. Revista "Encuentro Bolivariano", No. 2. Enero-Diciembre. Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar, Barranquilla

⁸ Gallego B, R y Pérez M, R. (1998). **Aprendibilidad - Enseñabilidad - educabilidad: una discusión. Revista Colombiana de Educación. No. 36-37, 1998 Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones, 70-85.**

⁹ Carvalho. De V. (2003) Acerca de Las bases Teóricas, Filosóficas, Epistemológicas de la Investigación Científica – El Caso de la enfermería. En: Revista Latino-americana Enfermería 2003 noviembre-diciembre. 11(6):807-815. Disponible en: www.eerp.usp.br/rlaenf

cómo se están formando profesionales que le aporten a ésta desde una investigación científica.

Este trabajo, parte de la pregunta por determinar de qué manera está influyendo la formación en investigación del pregrado de enfermería para generar condiciones, aptitudes y actitudes hacia la investigación en los estudiantes, debido a que la enfermería considera que la solución de los problemas de salud no es única y exclusivamente tarea de una disciplina, sino que es participación conjunta, a través de un trabajo científico permanente cuyo resultado es el aporte de conocimientos y tecnologías apropiadas, donde, la calidad del cuidado no puede mejorar sino hasta que el estímulo de la actitud investigativa sea parte de la formación y se convierta en un componente importante del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se formulan los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación en el pregrado de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia? Además, ¿el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación promueve el desarrollo de actitudes y aptitudes investigativas en los estudiantes?, ¿cual es el modelo o modelos pedagógicos y la didáctica o didácticas empleadas para el desarrollo teórico, metodológico y práctico de la investigación en el pregrado?

El lector encontrará que para abordar estos cuestionamientos se parte del concepto de investigación y lo que se ha querido decir con esto a nivel educativo, relacionándolo por ello con las percepciones de investigación formativa e investigación en sentido estricto, tan escuchados en estos días y

que tanta relación tiene con la pregunta del para qué un curso de investigación. Este fue el interrogante central del debate a lo largo del estudio, posibilitando relacionar no de la manera deseada, pues la discusión se encuentra en el caldero, la relación con los conceptos de enseñanza y aprendizaje. Además, se realiza un recorrido sobre la importancia de la investigación en enfermería y de ésta, en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Posteriormente se encontrará un capítulo destinado a la metodología, en el cual se buscó sistematicidad y rigurosidad. Cómo y porqué se escogió la metodología, cuál fue la forma de relacionarnos con los sujetos de investigación y la forma con la cual se maneja la información recolectada y generada, para lograr avalar los hallazgos.

El capítulo destinado a los resultados de la investigación, da cuenta de cómo la enseñanza de la investigación se relaciona con una amplia diversidad de métodos, metodologías y didácticas que van desde las más comprensivas, participativas y tradicionales; allí se muestra como éstas desde sus diferentes formas de implementación generan o coartan el aprendizaje, la generación y el fortalecimiento de actitudes y aptitudes investigativas en los estudiantes.

Los motivos que llevaron a interesarnos por el proceso de la enseñanza aprendizaje de la investigación, y en especial en el programa de enfermería de la Universidad de Antioquia, están relacionados con una búsqueda conciente sobre los paradigmas de la investigación más utilizados en el pregrado, las representaciones sociales de los estudiantes alrededor de la investigación y el

papel de la actividad investigativa en cuanto proceso de producción y significación del conocimiento educativo.

Acercamientos realizados en el pasado¹⁰¹¹¹² mostraban que los problemas de la investigación que han interesado al programa de enfermería, giraban en torno al cuidado, a la salud y la enfermedad y, a la prestación de los servicios de atención en salud, pero muy pocos referidos al proceso de cómo se enseña y cómo se aprende a investigar desde un curso y a la importancia de esta temática dentro de la formación en enfermería.

¹⁰ Sebio, M, et. (1988). Investigación en enfermería. Una razón de supervivencia. Enfermería Científica, No 70,7.

¹¹ Cuadri, M, (1889). Enfermería científica y métodos didácticos. Enfermería Científica No 74, 29.

¹² De La Cuesta, C. (2004) Formación para la Práctica de Investigación Cualitativa: algo más que retocar programas. En: Enfermería Clínica 2004; 14(2): 111-116.

1.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

Objetivo General.

Interpretar cómo se lleva a cabo el proceso enseñanza- aprendizaje de la investigación en el pregrado de enfermería de la Universidad de Antioquia. Seminarios de Investigación I y II. 2004 - 2005.

Objetivos Específicos:

- Analizar la forma cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje en relación con el desarrollo de actitudes y aptitudes investigativas de los estudiantes.
- Describir la forma como los modelos pedagógicos se articulan con las metodologías y las didácticas implementadas para el desarrollo teórico y práctico de la investigación en el pregrado.

2.

REFERENTES QUE GUIARON LA INVESTIGACION.

La investigación en enfermería cobra un papel cada vez más importante para sustentar su objeto de estudio y, es a través de la utilización de modelos y teorías, que involucra cada vez mas, la innovación, la creatividad y la necesidad de actitudes y aptitudes investigativas, es importante realizar un acercamiento al concepto de investigación y al papel, que a ésta, se le asigna. Así mismo, si la investigación en enfermería es una herramienta para el mejoramiento y desarrollo de la profesión y la producción de conocimiento, se hace necesario un análisis constante a su proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, a la valoración de sus modelos y didácticas, utilizados en función de la generación de actitudes, aptitudes y conocimientos en investigación en un currículo determinado.

Lo anterior, implica, realizar un acercamiento al concepto de investigación; y aclarar, cual es la relación conceptual existente entre educación, pedagogía y didáctica. Además, hacer referencia a los modelos pedagógicos, entre ellos al modelo social y desarrollista, muy importantes para el objeto de estudio abordado; la enseñanza y el aprendizaje, y comprender así, la importancia de la investigación en enfermería, y de manera particular en el pregrado de enfermería de la Universidad de Antioquia.

2.1. Concepto de investigación.

Los seres humanos desde su niñez tienen una necesidad de conocer. El hombre de todas las etnias y en todos los climas tiene en su infancia una mente naturalmente inquisidora: experimenta el gozo de descubrir el mundo sin

prejuicios y objetivamente; es un gran investigador de las cosas que ve, que toca y que siente; es, en fin, como todo niño, un sabio en potencia¹³, existe el interés por preguntarse sobre los fenómenos y hechos que suceden a su alrededor. Para responder las preguntas que surgen, se recurre a una serie de procedimientos que buscan posibilitar la solución de tales situaciones como: la revisión de literatura, recolección de información por medio de preguntas, observación de los hechos y la exploración de la realidad.

Esta tradición de indagación surge en los filósofos griegos que como Aristóteles se preguntaban cómo se conoce, al mismo tiempo emerge un lenguaje que busca representar la forma como se construye el conocimiento. De ésta y otras tradiciones nace la palabra investigación que provienen de “las voces latinas in-vestigium, que significa “en pos de la huella”. Un significado parecido tiene la palabra inglesa “research” que se utiliza para referirse a la investigación, pero que tienen un sentido de búsqueda y de indagación, al igual que el *rechercher* en francés, que hace alusión al acto de “buscar de nuevo”.¹⁴

Se observa que la investigación ha implicado la búsqueda de nuevos conocimientos, con lo cual aparece igualmente la generación de formas de hacer investigación, al igual de métodos utilizados para poder hacerlo. Actualmente se encuentran múltiples acepciones del término referidas al concepto como: indagar, inquirir, examinar, inspeccionar, explorar, buscar o rastrear, que son funciones del pensar.

¹³ Ríos A, C. I. (1994). Un Método para aprender. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia, 19.

¹⁴ Sánchez G, S. (1998). Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Colección Mesa Redonda No 99. Santa fe de Bogota. Cooperativa Editorial Magisterio, 23.

Para algunos, la investigación es una actividad propia de un oficio, no en sí misma el oficio, pero es parte constitutiva de él. En general, es un componente básico de las llamadas profesiones liberales; médicos, ingenieros, que en la mayoría de los casos tienen que investigar para que su labor se renueve y este siempre a la altura de los tiempos”¹⁵.

La investigación es una forma especializada del conocimiento y como actividad humana tiene su origen y finalidad en la vida cotidiana. Durante los procesos de socialización se aprende a manipular los objetos, a conocer el mundo y a relacionarnos con otros y con nosotros mismos. La habituación, permite vivir cada día sin tener que aprender de nuevo lo cotidiano; como el uso de cubiertos, caminar, saludar o saber qué transporte usar. *“La investigación no sólo es una función del quehacer profesional, sino de las personas que diariamente desean cambios para una vida fructífera y saludable. El buscar diferentes opciones para todo, vivirlas y comprobarlas, ya forma parte del inicio o cumplimiento de un deseo, de conocer y saber cómo vivir para el propio o común bienestar”*¹⁶.

En la sociedad del conocimiento la calidad de la educación superior está íntimamente asociada con la práctica de la investigación, práctica que se manifiesta de dos maneras: Investigación formativa e investigación en sentido estricto. *“La primera hace referencia al ejercicio de la docencia investigativa,*

¹⁵ Álvarez G, A. (1997). El silencio la sospecha y la risa: condiciones para que la investigación sea posible. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP,39-49.

¹⁶ Salazar, E. (1999). La investigación desde el deseo-utilidad y vida. Revista Investigación en Enfermería. Medellín, 19-23.

esto es, a la enseñanza de la investigación, tanto para darle pertinencia científica a ésta, como para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica, es decir para adelantar formación investigativa. La segunda hace alusión a la producción o generación conocimiento para resolver problemas del contexto”¹⁷.

2.1.1 Investigación formativa

El concepto de investigación formativa no es unívoco, y se ha basado en los diferentes modos de acceder al termino “formación” de dar forma, de estructurar algo a lo largo de un proceso, construyéndose, la investigación formativa como formación para la investigación y se pensó que era precisamente lo que hacia falta para desarrollar la investigación indispensable a la universidad.¹⁸

Una primera acepción es en la cual la de investigación formativa permite la búsqueda de necesidades, problemas, hipótesis y poblaciones relevantes para estructurar o refinar proyectos de investigación (...) lo que se suele denominar investigación exploratoria cuyo propósito es llevar a cabo un sondeo en artículos, documentos, investigaciones terminadas, para plantear problemas relevantes y pertinentes o sopesar explicaciones tentativas de los mismos. Ello ocurre cuando en una situación problemática hay dificultad para construir

¹⁷ Restrepo, G. B. (2003). Investigación Formativa e Investigación Productiva de Conocimiento en la Universidad. En: Rev. Nómadas (Santa fe de Bogota) No. 18, May. 2003, 183-193, 196.

¹⁸ Hernández, C. A. (2003). Investigación e investigación formativa. Rev. Nómadas (Santa fe de Bogota) No. 18, May. 2003, 184.

problemas o interrogantes precisos, o cuando teniendo formulado el problema es difícil decidirse por hipótesis explicativas o por poblaciones en las cuales debe indagarse sobre el problema¹⁹, ésta describe la investigación que se lleva a cabo para diseñar y planear programas de investigación.

El Consejo Nacional de Acreditación²⁰, en sus publicaciones sobre evaluación y acreditación, considera la investigación formativa como la que “forma” en y para la investigación, a través de actividades que no hacen parte necesariamente de un proyecto concreto de investigación. Su intención es familiarizar a los estudiantes con la investigación, con su naturaleza, con la búsqueda de respuestas, con sus fases y funcionamiento.

La función presente en esta acepción es la de aprender (forma en) la lógica y actividades propias de la investigación científica. En ésta la docencia investigativa es aquella que sigue de alguna manera el método científico, como el ABP o el aprendizaje basado en problemas, el seminario alemán, el estudio de caso y el método de proyectos.

Un último concepto planteado por Gómez Restrepo, B, citando a Walker 1992, el término de investigación formativa se refiere a la investigación acción o a aquella investigación realizada para aplicar sus hallazgos sobre la marcha, para afinar y mejorar los programas mientras están siendo desarrollados, para servir a los interesados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y

¹⁹ Restrepo, G. B. (2003). Op. Cit. p, 198.

²⁰ Consejo Nacional de Acreditación -CNA-(1.998) La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia. Colección Documentos de Reflexión. No. 1 Santa fe de Bogotá, D.C, 50

sus usuarios. Esta acepción permite dar forma a la calidad, efectividad y pertinencia de la práctica investigativa.

En Colombia, particularmente en las instituciones de educación superior, el Consejo Nacional de Acreditación CNA, comenzó a hablar de investigación formativa en la segunda mitad de la década de los noventa, definiendo ésta como aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y profesores en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los profesores.²¹

La llamada investigación formativa ha recibido ese nombre porque en su procedimiento de construcción de conocimiento sigue los pasos de la investigación. Pero su significado académico y la novedad de sus resultados tienen una importancia local y no necesitan ser validados por una comunidad académica internacional. Los evaluadores de la investigación formativa no someten los procesos y los resultados al juicio inclemente del grupo de expertos.²²

Este tipo de investigación se convierte en el ejercicio práctico que los estudiantes realizan para acercarse a los procedimientos de la investigación estricta. Es un ejercicio de generación de conocimiento menos formal, menos comprometida con el desarrollo mismo de nuevo conocimiento o de una

²¹ *Ibíd.* Restrepo, G. B. (2003), 198

²² *Ibíd.* Hernández, C. A. (2003), 185.

tecnológico. El estudiante produce conocimiento subjetivamente nuevo; de hecho, es un conocimiento que para él no existía previamente, aunque corresponda a lo que comparte desde hace tiempo una determinada comunidad académica.²³

Su intención es familiarizar al estudiante con la investigación, con su naturaleza como búsqueda, con sus fases y funcionamiento...se trata de dar "forma" a una investigación concreta, es decir, de la formación de la investigación en sí, no de la formación del estudiante, y la función de esta primera acepción es precisamente esa: contribuir a dar estructura lógica y metodológica a un proyecto de investigación.²⁴

2.1.2. Investigación en sentido estricto.

La Ley 30 de 1992, al tratar la función de la investigación en la universidad, se refieren a la búsqueda y generación de conocimiento, a la experiencia de investigación de alto nivel. La investigación de la que habla es la investigación en sentido estricto, es decir, la producción de conocimiento significativo en el contexto de un paradigma; conocimiento cuya originalidad y legitimidad puede ser reconocida por la correspondiente comunidad académica.²⁵

²³ *Ibíd.* CNA. (1998), 52.

²⁴ Restrepo G, B. (2003). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación estricto sentido. En: Educación Superior, Calidad y Acreditación. Tomo I, CNA. Bogotá, 8-9.

²⁵ *Ibíd.* CNA. (1998) ,51.

La identificación de la investigación en sentido estricto puede hacerse bajo varios criterios que la comunidad científica internacional reconoce como características válidas de esta investigación. El primero es el criterio metodológico, muy unido a la fundamentación epistemológica de la posibilidad del conocimiento. Para unos tal posibilidad proviene del método empírico-positivo; para otros del método hermenéutico; y para otros del método histórico, teórico, crítico. Estos enfoques resuelven de manera distinta, pero sistemática y rigurosa, los grandes problemas que el investigador encuentra en su labor de generación de conocimiento, a saber: la unidad de análisis, la legalidad en los fenómenos, la conceptualización, la totalidad de la realidad, el uso de la cuantificación, la validez, entre otros. ²⁶

El segundo criterio esta referido a la construcción colectiva del conocimiento. La investigación es un proceso social. La investigación significativa brota en grupos cercanos, consolidados o en proceso de formación, y se refina en diálogo y debate con grupos más amplios de la comunidad científica internacional. El sometimiento del método y de los hallazgos de la investigación a la crítica y al debate, incluyendo la internacionalización de una y otro, es criterio altamente valorado por la comunidad científica.²⁷ La investigación en sentido estricto produce conocimiento susceptible de reconocimiento universal por parte de la comunidad científica, originalmente nuevo y orientado al crecimiento del cuerpo teórico de un saber. ²⁸

²⁶ *Ibíd.* Restrepo G, B. (2003), 14-16.

²⁷ *Ibíd.* Restrepo G, B. (2003), 16 -20

²⁸ *Ibíd.* CNA, (1998), 52.

2.2. Conceptos básicos del proceso de enseñanza aprendizaje.

2.21. Educación, pedagogía y didáctica.

a. Concepto de Educación.

Para Ezequiel Ander-Egg²⁹, la educación se define como el conjunto de actividades y procedimientos que, de manera intencional, sistemática y metódica, el educador como materializador del sistema educativo realiza sobre los educandos para favorecer el desarrollo de las cualidades morales, físicas o intelectuales que todas las personas poseen en estado potencial; pero también, como producto de tal interacción, lo cual implicaría que el acto educativo es el resultado de una acción recíproca, que ocurre entre los actores involucrados en tal proceso.

En la educación participan diferentes escenarios: la familia, el Estado y la sociedad, en general. Esta última participa, ya sea en forma directa mediante el contacto con otros sujetos que no pertenecen al contexto escolar, como las personas del barrio o la comunidad a la que se pertenecen o en forma indirecta por los medios porque en la actualidad los medios, con sus procesos de información, también educan. El educar ocurre, por lo tanto, todo el tiempo; de manera recíproca, como una transformación estructural

²⁹ Ander-Egg, E. (1994) Interdisciplinariedad en educación. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 93.

contingente a una historia en el convivir en el que resulta que las personas aprenden a vivir de una manera que se configura según el convivir de la comunidad donde viven.³⁰

Mediante la educación toda sociedad busca formar integralmente a sus miembros, desde el punto de vista de los conocimientos que le servirán para comprender el mundo y que además desde lo académico o lo cotidiano le sirva de base para que en el futuro pueda desempeñarse en alguna actividad laboral. La educación vista como un sistema se constituye en una estructura dinámica que incorpora, día a día, nuevos elementos a partir de las exigencias de la sociedad y a partir de los aportes de va recibiendo del contexto cultural en que incide.³¹

Asimismo, existen diferentes tipos de educación, según el sistema el manejo de los tiempos, espacios, recursos, acceso y métodos la educación puede ser abierta y a distancia. Según las potencialidades de los individuos, sobre los cuales ésta ejerce influencia, puede tratarse de personas normales o de personas con alguna excepcionalidad. En síntesis, tanto los unos como los otros requieren de una atención educativa especial, a pesar que hoy en día se promulgue tanto la integración de estas poblaciones excepcionales con la población normal.

³⁰ Maturana, H. R. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Colección Hachette – Comunicación/CED. Santiago. Chile, 26.

³¹ Ortiz C, P. (2004) El problema del sujeto de la educación. En: Educación, Revista de la Facultad de Educación, UNMSM. Lima, No1, 33-36

Por otra parte, la educación tiene por finalidad llevar a la persona a realizar su propia personalidad, dado que es todo aquello que contribuye a proyectar las habilidades, aptitudes y posibilidades del individuo, y a crear, corregir y ordenar sus ideas, hábitos y tendencias. Todos los procesos que configuran el crecimiento de una persona son el fruto de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado.³²

En función de cumplimentar esa finalidad, el acto educativo engloba diferentes agentes y componentes en su seno: el educador, el educando, la interacción entre ambos, la interacción con el ámbito institucional, el contexto espacial, el contexto temporal, el contexto socio-político-económico, los objetivos, los contenidos, los medios de transferencia del conocimiento, los mecanismos de asimilación del conocimiento, y los mecanismos de evaluación³³.

b. Concepto de Pedagogía

La pedagogía se define, como disciplina como un conjunto de proposiciones que intenta sistemáticamente describir y explicar los procesos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje humanos.³⁴ Desde esta perspectiva se asume la pedagogía como una obra humana que se centra en la praxis, como posibilidad de reflexión, es decir que en esencia la pedagogía

³² Huberman, S. (1996) Como aprenden los que enseñan: La formación de formadores. Buenos Aires: Didáctica Aique, 14.

³³ Nicoletti, J.A. Fundamento y construcción del Acto Educativo. Universidad Nacional de La Matanza. Buenos Aires, 3-4.

³⁴ Florez O, R. (1994). Hacia una Pedagogía del conocimiento, McGraw Hill, Santa Fé De Bogota, 154- 161

rescata la reflexión o bien desde la teoría con el fin de actuar o transformar la realidad o bien desde la práctica con el fin de construir explicaciones que puedan llegar a constituirse en teorías.

Carlos Eduardo Vasco³⁵ considera la Pedagogía, no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su práctica pedagógica, en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de otras prácticas y disciplinas que se interceptan en su quehacer. Este autor insiste en que la pedagogía debe ser una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre nuestra práctica y sobre nuestro saber pedagógico, sobre ese saber propio de los docentes.

Por otra parte, no puede existir pedagogía sin acción (práctica pedagógica) ni acción sin reflexión (proceso de sistematización del acto pedagógico o sistematización de las prácticas). La pedagogía es la reflexión como la acción es a la transformación, lo que implica además que todo acto pedagógico es un acto de transformación, en el contexto en el cual tiene influencia, en los individuos en que son aplicados (estudiantes) y en aquellos que los promueven (los docentes).

Por esta misma línea, las partes constitutivas del saber pedagógico pensado desde las prácticas de los docentes de escuelas y colegios a partir de las

³⁵ Vasco C. E. (1993) Currículo, Pedagogía y Calidad de la Educación en Revista Educación y Cultura #30, Bogotá, FECODE. Julio, 1993, 20-30.

preguntas de qué, para qué y cómo enseñar que están en directa relación con las temáticas, los fines y las didácticas.

Así mismo, Zuluaga, ³⁶ considera que la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura.

c. Concepto de Didáctica

Para Ander-Egg³⁷, la didáctica es el arte de enseñar, haciendo referencia a las acciones que el docente debe hacer para que sus estudiantes aprendan y además lo hagan con el mejor provecho y agrado; es decir, que los procesos didácticos deben convertirse en un factor que posibilite la apropiación de conocimientos, actitudes y valores de una manera agradable, aspecto que está íntimamente relacionado con los factores motivacionales.

Mientras que la pedagogía se dedica a la reflexión respecto las formas de aplicar los lineamientos de la educación, incluyendo la enseñanza y el aprendizaje, la didáctica se centra en la aplicación de aquellas reflexiones derivadas de la pedagogía, lo cual implica asumir que en esencia la didáctica

³⁶ Zuluaga, O et.al. (1988.). Pedagogía, didáctica y enseñanza. En: Educación y Cultura. No. 14. Bogotá, Marzo, 10.

³⁷ Ander Egg, E. (1997). Diccionario de pedagogía. Magisterio del río de la Plata. Buenos Aires. Tema: Pedagogía.

es la metodología de la pedagogía, que involucra las explicaciones teóricas en torno al método, los instrumentos, los recursos, las técnicas, que permitirían considerarla como el brazo instrumental de la pedagogía.

La didáctica se puede considerar como una de las disciplinas auxiliares de la pedagogía, ya que hace posible su materialización, es decir, la aplicación de los principios filosóficos propuestos por la pedagogía, lo que permite asumir a la didáctica como el brazo instrumental de la pedagogía.

La palabra didáctica, etimológicamente proviene del adjetivo didacticós, derivado del verbo didajein, didasco (enseñar, enseño), lo que le daría el significado literal de lo relativo a la enseñanza, a la actividad instructiva; esto no implica que sea el utilizado en la actualidad, ya que en muchas circunstancias la definición etimológica de un concepto como producto de la evolución del mismo, cambia a través del tiempo y el concepto de didáctica no es ajeno a esta situación, puesto que la concepción de didáctica en la actualidad hace referencia tanto a la enseñanza como al aprendizaje, dos procesos que están íntimamente ligados.

La didáctica como estructura metodológica de la pedagogía, no se dedica únicamente a la formación intelectual de los estudiantes sino que también involucra aspectos como la formación en valores y actitudes (lo axiológico), involucrando además lo relacionado con la posibilidad de aplicación de aquellos conocimientos mediados por la ética y los valores; ya que ello posibilita la aplicación de los conocimientos en el contexto adecuado, el momento

adecuado y con los sujetos adecuados, es decir que la didáctica propende por la formación integral de los seres humanos.

La didáctica como disciplina establece lineamientos generales de las formas como se van a compartir los conocimientos valores y actitudes con los estudiantes y que a su vez son coherentes con los principios y lineamientos establecidos por la educación y la pedagogía. A esta estructura de le denomina didáctica general. Pero también, de acuerdo a la disciplina se requiere de ciertas técnicas, procedimientos, instrumentos, métodos y recursos, ya que es diferente el procedimiento seguido en ciencias sociales que el que sigue en ciencias naturales o en matemáticas, lo que implica necesariamente, a partir de estas diferencias disciplinares, hablar de didácticas específicas, que tienen mucha relación con la forma como se construye el conocimiento al interior de la disciplina; lo cual permite afirmar que la didácticas específicas están muy ligadas a la epistemología de la disciplina a la que corresponden.

Es importante tener en cuenta que la didáctica, en la actualidad no es una disciplina autónoma, a pesar que día a día va consolidándose a partir de la búsqueda de construcción de su propio discurso, que le permita la predicción y explicación de sus propios problemas.

Ahora, todo sistema didáctico (didáctica general) involucra varios aspectos fundamentales: el docente, el estudiante, el saber sabio, el saber enseñado, el contexto social y el contexto educativo. Es decir, la didáctica responde a las necesidades culturales y sociales de la época, debido a que los cambios generados en la sociedad obligan a la evolución de la pedagogía y la

didáctica con el fin de responder a las exigencias sociales y culturales del contexto histórico.

Es gracias a la didáctica, como se ha venido planteando, que los modelos pedagógicos se hacen evidentes y por tanto contribuyen en dar respuestas a diversas situaciones que afectan los procesos de formación de los seres humanos, como pertenecientes a un contexto social determinado.

2.2.2 Los Modelos Pedagógicos.

Los modelos pedagógicos, en la concepción de un proceso de enseñanza aprendizaje, se convierten en un eje fundamental que necesariamente involucra algún tipo de pedagogía; es decir que sería imposible hablar de un proceso de aprendizaje y enseñanza, sin concebir la idea de modelo pedagógico como posibilidad para su desarrollo.

Por modelo pedagógico se entiende el concepto con el que se expresan, como una totalidad, las cualidades de una actividad académica, su naturaleza histórica. Esa cualidad se constituye por el tipo de desarrollo humano que se forma, durante esa actividad académica, a través de un tipo de proceso pedagógico, en un nivel, ciclo o modalidad del sistema educativo formal o informal. Los dos lo conforman y le dan a la actividad académica el orden o secuencia de los eventos pedagógicos desarrollados por estudiantes y docentes como actores institucionales.

Los modelos pedagógicos permiten regular las relaciones entre estudiantes, docentes, la cultura y el saber (saber sabio y saber enseñado). Los modelos pedagógicos se pueden asumir como sistemas que representan estructuras armónicamente constituidas por: Un componente epistemológico, un componente psicológico, un componente socio-antropológico y un componente didáctico.

Todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos de ahí lo necesario del análisis de esta relación para orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de modelos pedagógicos. El término modelo pedagógico en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad, aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo.³⁸

a. Modelo pedagógico tradicional.

El término de pedagogía tradicional, que también es utilizado como escuela tradicional, fue propuesto por los pioneros de la corriente de renovación pedagógica denominada "escuela nueva", para designar de forma crítica (y a veces peyorativa) la tradición pedagógica que ellos querían superar. En este modelo el buen estudiante es aquel que saca muy buenas notas y cumple con

³⁸ Chajin FI, M. (2004) Elementos para la construcción de una pedagogía dialogica. En: Ensayos Disciplinarios, revista del Centro de Investigaciones de la Universidad Autónoma del Caribe, Vol. 3 Abril-Octubre, Barranquilla, 9.

rigor aquellas normas disciplinarias impuestas por el profesor y por la escuela, castrando además toda posibilidad de democratización de en ésta, donde el estudiante tenga la oportunidad de decidir respecto a algunos aspectos relacionados con las decisiones institucionales de orden general y al interior del aula de clases, en lo que hace relación a los conocimientos impartidos.

En la pedagogía tradicional el docente espera que lo que él le dé al alumno sea lo que éste le devuelva en forma intacta; en otras palabras *"te pido lo que te doy"*, lo cual significa que el estudiante debe repetir aquellos conocimientos y comportamientos que el maestro impone sin ningún tipo de transformación, a partir de las interpretaciones y apropiaciones del estudiante haya logrado y si, por alguna circunstancia, hace algún planteamiento diferente al del maestro, éste lo asume como una falta de respeto.

Para la pedagogía tradicional la relación entre el alumno y el maestro está mediada por los principios de autoridad y obediencia, lo que implica que si un alumno está en desacuerdo con lo que dice el maestro y lo expresa será señalado o reprimido de alguna manera.

La pedagogía tradicional como tal limita o no contempla la posibilidad del pensamiento divergente, donde el estudiante pueda interpretar los planteamientos hechos por los libros o por el maestro y además a partir de éstos pueda atreverse a realizar sus propias conjeturas y argumentarlas, en forma coherente. En síntesis la pedagogía tradicional se centra en el pensamiento convergente como posibilidad de rescate del aprendizaje memorístico y repetitivo.

La pedagogía tradicional ha ejercido una gran influencia en las instituciones educativas, haciendo énfasis en la formación del carácter de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético, que recoge la tradición metafísico - religiosa medieval³⁹.

En este modelo los alumnos en cierta medida deben parecerse al profesor y es a partir de la imitación y el buen ejemplo que éstos adquieren las destrezas, donde la adquisición del conocimiento, que está determinado por la cantidad de información que el estudiante sea capaz de almacenar en su memoria.

En este modelo la didáctica utilizada, además de ser transmisionista, se fundamentaba en la cátedra magistral, donde los niveles de participación de los alumnos era nula o casi nula, donde el profesor era el dueño de la verdad y la información se la suministraba a los alumnos por cuenta gotas⁴⁰.

Teniendo en cuenta, desde lo propuesto en el concepto de modelo pedagógico, que todo modelo pedagógico posee: un componente psicológico, un componente epistemológico, un componente socio-antropológico y un componente didáctico, se puede considerar que en la pedagogía tradicional, éstos serían:

- Componente psicológico, el conductismo.
- El componente epistemológico, el positivismo.

³⁹ Ibíd. Florez, R. (1994), 154- 161

⁴⁰ De Zubiria, J. (1994) Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 8.

- El componente socio-antropológico, sujeto heterónimo, que sacrifica su dignidad y su identidad.
- El componente didáctico, la cátedra magistral

b. Modelo pedagógico Activista.

Este modelo aparece como convergencia de diversas corrientes pedagógicas, basada en los pensamientos de autores como: Dewey que planteaba la importancia pedagógica de aprender haciendo, Claparede desde los principios psicológicos, también en la metodología de la acción de acción pedagógica de Decroly, estructurada en torno a los centros de interés y en las experiencias de trabajo en la escuela de Kerchensteiner y del movimiento liberal de Demolins y Lighthart. También pueden considerarse como parte de este movimiento renovador Binet, Cousinet, Ferriere, Freinet y Montessori. Este movimiento no posee fundador ni manifiesto fundacional, propiamente dichos.

Los métodos utilizados en la escuela activa, son de tipo autoestructurante, donde se da mucha libertad al estudiante en su proceso de formación, como respuesta a la escuela tradicional que mantenía subyugado al estudiante, sin ninguna libertad. Esta metodología autoestructurante se caracteriza por los aspectos siguientes:

- Al contrario de la pedagogía tradicional que busca transformar al alumno, aquí se le ayuda a transformarse, lo que implica, en cierta medida que se le da cierta libertad y participación en su propio proceso.

- Se involucra tanto al alumno que se rescata la acción propia de éste, es decir que pasa de un aprendizaje pasivo a uno activo.
- Se tiene en cuenta al alumno como sujeto individual que posee sus características e intereses particulares y además se le rescata como un ser perteneciente a un contexto y a una cultura, así se convierte en un ser social o sujeto colectivo.
- Los métodos utilizados se denominan activos, por todo lo anteriormente expuesto.
- Rescata el aprendizaje por descubrimiento basado en la observación, que puede ser guiado por el maestro o autónomo, donde el alumno en algunas circunstancias es el propio guía.

La didáctica activista se caracteriza por los siguientes factores:

- Lo que el estudiante aprende debe ser funcional.
- El trabajo en el aula debe estar enfocado hacia las aplicaciones prácticas en la realidad.
- Las actividades responden a los ritmos y condiciones personales de cada discípulo.
- Los estudiantes aprenden observando, preguntando, trabajando, construyendo, pensando y resolviendo situaciones problemáticas que les son presentadas.
- El centro del proceso didáctico es el estudiante.
- La actividad no es un fin, sino una acción necesaria.

En la escuela activa se busca preparar al estudiante para la vida y para su

contexto, de tal forma que éste le sirva como objeto de estudio y a su vez pueda contribuir en su transformación. Este tipo de pedagogía rescata la importancia del ser humano en el proceso educativo como perteneciente a una sociedad y a una cultura, desde donde la escuela empieza a tener sentido como posibilidad de cambio.

c. Modelo pedagógico conceptual.

La pedagogía conceptual nace como una propuesta que intenta romper con la concepción pedagógica derivada de la tecnología educativa, donde lo importante era la facilitación del conocimiento, sin tocar las raíces fundamentales del problema: la comprensión de los conceptos; ya que se observó que en las ciencias sociales a los estudiantes se les dificultaba la comprensión de los contenidos por sus deficiencias en la apropiación de los conceptos básicos de este campo de conocimiento.

La pedagogía conceptual parte de la idea de la existencia de unas operaciones intelectuales y unos instrumentos de conocimiento, que son coherentes con la epistemología genética, desde la postura evolutiva. Se fundamenta epistemológicamente en el intelectualismo, este planteamiento no es de los autores de este modelo pedagógico sino que lo derivo a partir de las características que se expresan en la propuesta didáctica, donde se busca siempre el desarrollo de la inteligencia. Psicológicamente se fundamenta en las propuestas del aprendizaje significativo de Ausubel y la escuela histórico-cultural de Vygostky y la psicología evolutiva de Piaget. Siendo coherente con

las etapas del desarrollo que propone Piaget, la pedagogía conceptual considera que de acuerdo a la etapa del desarrollo así mismo es el proceso de pensamiento, propone diferentes instrumentos didácticos.

d. Modelo pedagógico constructivista.

El constructivismo surge como una posibilidad de explicar cómo se produce el conocimiento en la ciencia, no nace como un modelo pedagógico; ocurrió que los pedagogos en la búsqueda de lograr aprendizajes significativos y generar actitudes para la investigación, toman las explicaciones de la epistemología, estableciendo relaciones con el paradigma cognitivo del aprendizaje y empiezan a generar modelos pedagógicos constructivistas.

En el constructivismo existen tres niveles: el periférico (didácticas constructivistas, aplicaciones tecnológicas y desempeños profesionales), un nivel intermedio (Psicología, Antropología, Historia y otras disciplinas) y un núcleo de cambio (paradigma epistemológico)

En este sentido, los modelos pedagógicos tendrían mucha relación con los tres niveles expresados anteriormente, de donde están constituidos por los siguientes componentes:

- Un componente epistemológico. Este componente tiene sentido ya que por medio de los procesos pedagógicos, lo que estamos manipulando son conocimientos.
- Un componente psicológico que intenta explicar los procesos que se dan en la mente de los individuos en el momento de aprender, es decir que explican

todo el proceso de aprendizaje, para el caso del constructivismo, el modelo psicológico está fundamentado en la cognición, donde al contrario del conductismo, no tiene en cuenta la relación estímulo - respuesta sino los conocimientos previos, los procesos psicológicos del que aprende, los insumos el producto, en conclusión se podría decir que tiene en cuenta todo el proceso.

- Un componente socio - antropológico que reconoce la importancia del ser humano como perteneciente a una especie y a una cultura.
- Un componente didáctico, que refleja los fundamentos epistemológicos, psicológicos y socio - antropológicos.

Dentro del paradigma cognitivista se pueden citar las teorías siguientes:

- Constructivismo, de Piaget.
- Aprendizaje significativo, de Ausubel, Novak, Hanessian y Reigeluth.
- Aprendizaje por descubrimiento, de Bruner.
- Zona de desarrollo potencial, de Vygotsky

Si bien es cierto que desde este modelo se le da un valor importante al ser humano desde los procesos de "construcción de conocimientos" también se tienen en cuenta las otras dimensiones del ser humano: la axiológica, la valorativa y la procedimental, con el fin de lograr una formación integral. Desde esta propuesta se busca también formar personas autónomas, que tengan la capacidad de optar ante las situaciones que aborden, en este sentido se intenta la posibilidad de formar seres humanos responsables y no obedientes y además con autoestima.

En palabras de Coll⁴¹, partimos del triángulo interactivo, que modeliza la interacción entre el profesor y los estudiantes en torno a una tarea o contenido de aprendizaje. Las interacciones se van construyendo en el transcurso del proceso de enseñanza y de aprendizaje a partir de las aportaciones respectivas, e implican una manipulación activa de los objetos de conocimiento por parte de los aprendices. Las interacciones contribuyen a la organización de la tarea conjunta y están en relación con las exigencias y los condicionantes impuestos por la naturaleza del contenido y/o la estructura de las tareas en torno a las cuales gira precisamente dicha actividad conjunta.

En la actualidad, el constructivismo se está convirtiendo en un paradigma emergente que está tocando las puertas de las universidades, y está influyendo en la transformación de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, un constructivismo teórico nos permite ver el deber ser del currículo contemporáneo, pero no por sí mismo nos facilita la transformación del quehacer y de la práctica pedagógica; por ello es importante contextualizarse teóricamente, pero también iniciar un proceso de construcción y génesis de nuevas estrategias curriculares, que desde una perspectiva constructivista nos permita facilitar el aprendizaje activo-constructivo-significativo y cualificar los procesos educativos institucionales.⁴²

⁴¹ Coll, C. (1996) Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". En: Anuario de Psicología, 69, 153-178

⁴² lafrancesco V. G. (2003) Nuevos Fundamentos: Para la transformación curricular A propósito de los estándares. Capítulo 7: El currículo y su relación con el desarrollo de la estructura mental. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá. Mimeo, 9.

e. Modelo pedagógico desarrollista.

Este modelo al igual que el constructivista busca desarrollar las estructuras cognitivas del alumno, donde el profesor es guía y orientador, pero es el estudiante quien construye su propio proceso de conocimiento, lo que se da siempre sobre una base conceptual previa que se reorganiza. Estos modelos están centrados en la evolución del conocimiento y hacen énfasis en que el alumno ascienda a niveles superiores en su construcción.

El modelo pedagógico desarrollista tiene como eje fundamental el aprender haciendo, la experiencia de los alumnos los hace progresar continuamente, desarrollarse y evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez mas elaborados.

f. Modelo pedagógico social.

Los principios del modelo pedagógico social, que están inspirados en la concepción del currículo como diálogo permanente con la vida, para comprenderla, tener una posición política frente a ella y contribuir a transformarla con criterios de justicia social y equidad.

Esta concepción enfatiza en el desarrollo de las capacidades del alumno en torno a las necesidades de la sociedad; donde las instituciones están llamadas a configurarse como un agente de cambio social y a constituirse como un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común. De ésta forma el currículo se construye desde la problemática

cotidiana, los valores sociales y las posiciones políticas, buscando el desarrollo del individuo en la sociedad; en un primer momento para adaptarse a ella, pues ésta cambia constantemente; en un segundo momento, para transformarla, es decir, adaptarse en el presente para tener una visión de futuro e incidir en ella, cambiándola para el bien de todos.

El docente es un investigador, un facilitador y estimulador de experiencias, que a través de la ciencia y el conocimiento científico, en un trabajo de cooperación con los alumnos, contribuye a mejorar la calidad de vida de su sociedad.

2.2.3. Enseñanza aprendizaje.

Como lo mencionamos anteriormente, la educación tiene un sentido espiritual, moral, social y cultural cuyo objeto es la formación integral del individuo, el desarrollo de estas dimensiones propicia alcanzar mayor dominio, autocontrol y dirección de sus potencialidades: deseos, tendencias, juicios, raciocinios y voluntad. Para ello la educación se vale de un conjunto de conocimientos, órdenes y métodos por medio de los cuales ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de las facultades intelectuales, morales y físicas.

Surge así una serie de interrogantes que llevan a plantear como la enseñanza puede motivar el aprendizaje en los estudiantes y es allí donde nace la necesidad de esbozar el concepto de enseñanza aprendizaje que permita ingresar en esta realidad y cómo el papel del profesor y el estudiante se ven

envueltos en el proceso; donde el primero debe considerar cómo lograr que los estudiantes participen de manera activa en el trabajo de la clase, es decir, que generen un estado de motivación para aprender; por otra parte pensar en cómo desarrollar en los alumnos la cualidad de estar motivados para aprender de modo que sean capaces de educarse a sí mismos a lo largo de su vida.⁴³

La enseñanza existe para el aprendizaje, sin ella no se alcanza el segundo en la medida y cualidad requeridas; mediante la misma el aprendizaje estimula, lo que posibilita a su vez que estos dos aspectos integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje conserven, cada uno por separado sus particularidades y peculiaridades y al mismo tiempo conformen una unidad entre el papel orientador del maestro o profesor y la actividad del estudiante. Como Ausubel concebimos el aprendizaje y la enseñanza como continuos y no como variables dicotómicas.

a. La enseñanza.

La enseñanza es una mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este; mediación que se hace posible porque hay un tercero cuya función es facilitar esa apropiación⁴⁴.

La enseñanza es el proceso por el cual se comunican conocimientos especiales o generales sobre una asignatura. Este concepto es más restringido que el de

⁴³ Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* No 28, 117-148.

⁴⁴ Vain, P.D. (1998). *la evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Universidad Nacional de Misiones. Mimeo, 6.

educación, ya que se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. En este sentido la educación comprende la enseñanza propiamente dicha.

El propósito esencial de la enseñanza es la transferencia de información mediante la comunicación directa o soportada en medios auxiliares, que presentan un mayor o menor grado de complejidad y costo. Esta postura mecanicista como resultado de su acción, debe quedar una huella en el individuo, un reflejo de la realidad objetiva, del mundo circundante que, en forma de conocimiento, habilidades y capacidades, le permitan enfrentarse a situaciones nuevas con una actitud creadora, adaptativa y de apropiación.

El concepto de enseñanza se ha definido de diferentes formas como el proceso por el cual se imparte información, o por el cual se transmite conocimiento, de igual manera se considera el proceso por el cual se facilita la comprensión de los fenómenos, o algunas definiciones más académicas como cambiar los conceptos del alumno o apoyar el aprendizaje de éste.

Autores como Kuethe, ⁴⁵, considera que enseñar incluye hacer que la gente lea cierto material, que vea demostraciones específicos y que tome parte en distintas actividades que produzcan aprendizaje, donde se encuentra al centro de la interacción la relación maestro alumno, donde el aprendizaje es el principal resultado: básicamente, un maestro guía las actividades de un alumno para producir el aprendizaje. Aquí se define la enseñanza como "hacer que la gente aprenda". Por lo tanto el maestro sería un individuo que hace que otros individuos – los alumnos – aprendan.

⁴⁵ Kuethe, J. L. (1971). Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Editorial Paidós. Buenos Aires,13

El estudio de la naturaleza de la enseñanza revela la interacción de ésta con las características del aprendizaje como con las de las personas, como parte de la búsqueda de principios científicos. Por esto es necesario dejar claro que cada maestro y cada alumno son, hasta cierto punto, casos especiales; al igual que son las leyes del aprendizaje quienes generan guías normativas, que no constituyen reglas inflexibles.

Es claro que la actividad de enseñar es afectada por las concepciones de aprendizaje, de alumnos y profesores, por las intencionalidades curriculares y por los compromisos epistemológicos mismos de los profesores. De hecho, lo es también por la clase de formación profesional de que han sido objeto los profesores y profesoras, con el fin de asumir sus compromisos, ya sea como operarios como trabajadores de los saberes en sus dimensiones y problemas epistemológicos, pedagógicos y didácticos.⁴⁶

Los métodos de enseñanza descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje y una de las grandes tareas de la pedagogía moderna ha sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intentan su formulación teórica.

En este campo sobresale la teoría psicológica, que desde el conductismo, plantea que la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado⁴⁷, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca El sujeto que

⁴⁶ Gallego B, R y Pérez M, R. (1998). Op. Cit. p, 19, 69-89.

⁴⁷ Yelon, S Y Weinstein, G(1988). La psicología en el aula. México: Trillas, 133.

enseña es el encargado de provocar dicho estímulo, con el fin de obtener la respuesta en el individuo que aprende.

Esta teoría da lugar a la formulación del principio de la motivación, principio básico de todo proceso de enseñanza que consiste en estimular a un sujeto para que éste ponga en actividad sus facultades, el estudio de la motivación comprende el de los factores orgánicos de toda conducta, así como el de las condiciones que lo determinan⁴⁸.

De igual manera, en el proceso de enseñanza es importante el conocimiento de las diferentes condiciones en las que se encuentra el individuo que aprende, es decir, su nivel de captación, de madurez y de cultura, entre otros. Partiendo de que el hombre es un ser sociable, que no crece aislado, sino bajo el influjo de los demás, hace parte de un proceso de desarrollo, se encuentra bajo los condicionantes culturales y psicológicas que influyen en él, al igual que las herramientas para el aprendizaje (expresión escrita, expresión oral, toma de decisiones, resolución de problemas, creatividad, pensamiento crítico, etc.) como los contenidos del aprendizaje profesional (conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales y valores).

b. El Aprendizaje.

Si consideramos que el ser humano está aprendiendo desde que nace y termina con la muerte, podemos decir que el aprendizaje es un proceso continuo que se da en el tiempo, en el espacio y en un contexto sociocultural

⁴⁸ Rojas, A R. y Corral, R. (1996). La tecnología educativa. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 27.

determinado y que en la conexión de estos elementos, se van construyendo determinados ambientes que favorecen o no al aprendizaje. Si buscamos en el diccionario el significado de la palabra *Aprendizaje* podemos encontrar definiciones similares a las siguientes: "Acción de aprender algún arte u oficio y tiempo que en ello se emplea".

Posturas como la de Piaget: *El constructivismo*, quien establece que el conocimiento como una construcción que realiza el estudiante en su interacción con el medio. En este sentido el proceso de conocimiento está ligado al concepto de inteligencia, entendida no sólo como capacidad de razonamiento sino de adaptación al medio además de incidir transformándolo, y buscando siempre el equilibrio con él.

El aprendizaje como asimilación y desasimilación, en el contexto de equilibración y desequilibraciones del sujeto que aprenden, en relación con su entorno. Para Piaget existen unas estructuras mentales que ese sujeto constituye. Aprender, para algunos, no es más que concretar un proceso activo de construcción que realiza en su interior el sujeto que aprende.⁴⁹

Aprender, no es más que concretar un proceso activo de construcción que lleva a cabo en su interior el sujeto que aprende. El individuo ante la realidad objetiva, no copia simplemente sino también transforma la realidad de lo que refleja, o lo que es lo mismo, construye algo propio y personal con los datos que la antes mencionada realidad objetiva le entrega.

⁴⁹ Piaget J. (1975). Seis estudios de psicología. Corregidor. Buenos Aires: Barral, 35 – 41.

El *aprendizaje significativo* de Ausubel, que se interpreta como un proceso de relación con sentido entre las nuevas ideas y las que el estudiante posee. El aprendizaje significativo es la incorporación sustantiva, no arbitraria ni verbalista, de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva, mediante un esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la mente del alumno.⁵⁰

Si la conexión del nuevo material de aprendizaje es arbitraria o mejor dicho no se integra mediante la comprensión, se producirá tan solo la memorización de un aprendizaje condenado al olvido. Desde esta perspectiva todo aprendizaje significativo supone memorización comprensiva y por otra parte, asegurar la funcionalidad de lo aprendido, de modo que se adapte a nuevas situaciones futuras. El aprendizaje significativo implica capacitar a los alumnos para comprender e interpretar la realidad, valorarla e intervenir, sobre ella.^{51 52 53}

Ausubel, propone como alternativa al aprendizaje memorístico el significativo, en términos de acomodaciones de lo que se aprende a las estructuras conceptuales preexistentes en el aprendiz,⁵⁴ ese aprendizaje procede por construcción de significados. Los nuevos contenidos curriculares son interpretados previamente por el sujeto que aprende, desde su estructura conceptual, al incorporar eso nuevo y transformado en dicha estructura, la

⁵⁰ Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. N. Y., Cambridge University Press.

⁵¹ Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. N. Y., Holt, Rinehart & Winston.

⁵² Pozo, I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata. Madrid, 212.

⁵³ Edwards, V. (1993) La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*. N° 27. Bogotá, 28.

⁵⁴ *Ibid.* Ausubel, D, P. y Otros. (1983), 157

cambia a su vez.⁵⁵ En este sentido quien aprende reconstruye y construye nuevos significados, al igual que formas de significar y de actuar; de esta manera se encuentra en una posición diferentes desde donde atribuir sentidos al mundo.

En el aprendizaje de algo influye, el significado que lo que se aprende tiene para el individuo, es decir, el significado lógico y el significado psicológico de los aprendizajes; es necesario que la persona lo trabaje, lo construya y, al mismo tiempo, le asigne un determinado grado de significación subjetiva para que se plasme o concrete, un aprendizaje significativo que equivale a decir, se produzca una real asimilación, adquisición y retención del conocimiento ofrecido.

La zona de desarrollo próximo de Vigotsky, la cual, se refiere a las condiciones en que se produce el aprendizaje. La zona límite del conocimiento del sujeto es el lugar definido entre su capacidad autónoma para desarrollar una tarea y la posibilidad de llegar a un punto más avanzado a partir del apoyo de otros.

Para Vigotsky, el desarrollo psicológico es un proceso fundamentalmente social: la internalización de un aprendizaje supone una reformulación completa de las estructuras mentales en que se inscribe, de modo que la explicación de la situación anterior al aprendizaje no es válida para la posterior⁵⁶ .

⁵⁵ Ibíd. Gallego B, R y Pérez M, R. (1998), 69-89.

⁵⁶ Vigotsky, L. S. (1962). Thought and Language. Cambridge, MA:MIT PRESS.

El aprendizaje se puede considerar como producto o fruto de una interacción social y desde este punto de vista es, intrínsecamente, un proceso social, tanto por sus contenidos como por las formas en que se genera. El sujeto aprende de los otros y con los otros; en esa interacción desarrolla su inteligencia práctica y la de tipo reflexivo, construyendo e internalizando nuevos conocimientos o representaciones mentales a lo largo de toda su vida, de manera tal que los primeros favorecen la adquisición de otros y así sucesivamente, de aquí que el aprendizaje pueda ser considerado como un producto y resultado de la educación y no un simple prerrequisito para que ella pueda generar aprendizajes: la educación devendrá, entonces, el hilo conductor, el comando del desarrollo.

Una de las definiciones más generalizadas del aprendizaje expresa: El proceso por el cual la conducta cambia como resultado de la experiencia, aunque es evidente que algunos cambios en la conducta, resultado de la experiencia, no son, con seguridad, ejemplos de aprendizaje.⁵⁷

El aprender o el aprendizaje ha de examinarse como un concepto propio de las teorías pedagógicas y didácticas. Desde la psicología behaviorista y su corriente del conductismo, el sujeto que aprende lo hace siempre de la misma manera, con un mismo procedimiento. De esta forma, ese sujeto en cuanto aprendiz ha de ser permanentemente lo que es; no puede cambiar, ya que dejaría de ser. Aprender es acumular, llenar vacíos, un ir de una ignorancia (carencia) a un saber (tendencia); un proceso lineal que obedece a la relación de proporcionalidad (Cantidad de información transmitida versus cantidad de

⁵⁷ *Ibíd.* Kuethe, J (1971), 61

información retenida) de la ley de causa (enseñar)- efecto (aprender).⁵⁸ Esta ha sido denominada una tendencia mecanicista.

Esta posición con elementos epistemológicos de naturaleza positivista, sugiere un aprendizaje memorístico y repetitivo, enseñar se ve reducido a la transmisión de información adecuada a los niveles de comprensión de los estudiantes⁵⁹. Los saberes se simplifican para ponerlos a nivel de entendimiento de los alumnos.

El aprendizaje tiene una importancia fundamental para el hombre, ya que, cuando nace, se halla desprovisto de medios de adaptación intelectuales y motores. En consecuencia, durante los primeros años de vida, el aprendizaje es un proceso automático con poca participación de la voluntad, después el componente voluntario adquiere mayor importancia (aprender a leer, aprender conceptos, etc.), dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta y estímulo. A veces, el aprendizaje es la consecuencia de pruebas y errores, hasta el logro de una solución válida.

Existe un factor determinante a la hora que un individuo aprende y es el hecho de que hay algunos alumnos que aprenden ciertos temas con más facilidad que otros, para entender esto, se debe trasladar el análisis del mecanismo de aprendizaje a los factores que influyen, los cuales se pueden dividir en dos grupos. Los que dependen del sujeto que aprende la inteligencia, la motivación, la participación activa, la edad y las experiencias previas y los inherentes a las modalidades de presentación de los estímulos, es decir, se tienen modalidades favorables para el aprendizaje cuando la respuesta al

⁵⁸ *Ibíd.* Gallego B, R y Pérez M, R. (1998), 70.

⁵⁹Canfux, V. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 1996, 15.

estímulo va seguida de un premio o castigo, o cuando el individuo tiene conocimiento del resultado de su actividad y se siente guiado y controlado por una mano experta.⁶⁰

Es claro que al igual que la enseñanza el aprendizaje es un proceso humano que está influido por las creencias y actitudes de los profesores y alumnos. El aprendizaje no es algo exclusivamente limitado a los procesos cognitivos; también los factores emocionales y sociales tienen su importancia.

El aprendizaje, por su esencia y naturaleza, no puede reducirse y, mucho menos, explicarse sobre la base de los planteamientos de las llamadas corrientes conductistas o asociacionistas y cognitivas. No puede concebirse como un proceso de simple asociación mecánica entre los estímulos aplicados y las respuestas provocadas por éstos, determinadas tan solo por las condiciones externas imperantes, donde se ignoran todas aquellas intervenciones, realmente mediadoras y moduladoras, de las numerosas variables inherentes a la estructura interna, principalmente del subsistema nervioso central del sujeto cognoscente, que aprende.

No es simplemente la conexión entre el estímulo y la respuesta, la respuesta condicionada, el hábito es, además de esto, lo que resulta de la interacción del individuo que se apropia del conocimiento de determinado aspecto de la realidad objetiva, con su entorno físico, químico, biológico y, de manera particularmente importante con su realidad social.

⁶⁰ Ibid. Gallego B, R y Pérez M,R. (1998) ,70.

No se puede asumir que porque un profesor enseñe a un alumno éste aprenda lo que aquél pretende. No es un proceso reducible a recibir una aportación y obtener un resultado, sino algo mucho más como máquinas programadas: en el proceso del aprendizaje intervienen seres humanos con diversas necesidades, desarrollo, actitudes, valores y creencias, que actúan además en el marco de sistemas basados en filosofías e ideologías específicas.

Después de los anteriores planteamientos, consideramos que la estrategia de aprendizaje por descubrimiento, es una buena manera de conceptualizar el aprendizaje, puesto que éste, hace énfasis básicamente en la posibilidad de que el estudiante pueda resolver con satisfacción nuevas situaciones y nuevos problemas prácticos y teóricos que se le presenten. Fomenta en él la incorporación de nuevo conocimiento al ya existente, por medio de la asociación para que pueda categorizarlo y darle sentido.

Esta estrategia pone énfasis en problemas del campo de conocimiento y de la sociedad, más que en contenidos. Sus objetivos pedagógicos en efecto, son la reflexión, el pensamiento cualitativo, la iniciativa teórica, la creatividad intelectual, y el trabajo científico sistemático sea aplicable a diversas situaciones.

La estrategia por descubrimiento tiene diferentes métodos para operacionalizarse, entre las que se destacan el método de proyectos, método de casos, de problemas y el seminario investigativo.

2.2.4. El currículo.

El currículo es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar. El desarrollo del currículo integra cuatro elementos: a) objetivos curriculares, b) plan de estudios, c) cartas descriptivas y d) sistema de evaluación.⁶¹

También se entiende el currículo como un plan que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje y, que es el resultado del análisis del contexto, del educando y de los recursos e implica la definición de fines, de objetivos y especifica los medios y procedimientos para asignar los recursos⁶².

Con base en lo anterior, puede plantearse que el currículum es un sistema, en cuanto que es un todo organizado cuyas partes son interdependientes, es decir, es un documento que busca comunicar y guiar a todos los que participan en un proceso educativo, no solamente sobre el conjunto de cursos que se habrán de desarrollar, sino también sobre las finalidades de una carrera, el perfil de egreso, los objetivos, la amplitud, profundidad y secuencias temáticas, las orientaciones didácticas, las actividades a realizar, se constituye en guía de apoyo para los profesores al momento de planear sus cursos y sus evaluaciones, permite también a la administración prever asignación de recursos y acceder a información para la evaluación institucional.

El currículo es también un proceso, que se construye y transforma permanentemente. En los últimos años surgen conceptualizaciones que tratan

⁶¹ Arnaz, J. A. (1987). La Planeación Curricular, Trillas, México. Mimeo, 6.

⁶² Lundgren, U. (1992). Teoría del currículum y escolarización. España: Ediciones Morata, 42.

de dimensionar la complejidad curricular con planteamientos que tienen como eje central la persona, sus relaciones sociales-culturales y su contexto⁶³⁶⁴.

Pensar en currículos con una pertinencia académica y una pertenencia social lleva a centrar el trabajo en una formación más humanizante, que reivindica el valor de la formación desde la misma persona, reconociéndola en toda su dimensión pero también valorando las múltiples interacciones que desarrolla con su medio.

Pensar en un currículo que al igual que la cultura se construya y reconstruya colectiva y permanentemente, teniendo en cuenta las características del contexto y de los sujetos que se encuentran en una constante interacción con sí mismos, con los demás, y con otros contextos. Un currículo que debe ser participativo pero sobre todo debe obedecer a un concepto de integralidad y relación tanto del sujeto como del objeto.

En cuanto al sujeto, el currículo debe concebirse: primero como función social y política dentro de un contexto. Segundo como esquema a formar individuos capaces de pensar y repensar su accionar. El currículo debe estar encaminado a que el sujeto se apasione por su objeto de conocimiento, lo que lleva a una afectividad en el saber, en cuanto le exige al sujeto mayor rigurosidad, mayor compromiso con el estudio de los desarrollos epistemológicos y las perspectivas de ese saber.

⁶³ Avila P, R. (1991) La educación y el proyecto de modernidad. Bogotá: Ediciones Antropos. Colección pedagogía S XXI, 37.

⁶⁴ Magendzo, A. (1991) Currículum y cultura en América Latina. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación P.I.I.E. Santiago de Chile.

Como último elemento en la argumentación, puesto que no llevan un orden sino que se relacionan y complementan, el currículo debe propiciar la formación humana de los individuos.⁶⁵ Es a través del currículo que se puede promover la formación de personas con un alto grado de significación de lo humano, de los valores, de lo ético, es por ello que el currículo no debe centrarse en el objeto de estudio, en lo disciplinar, sino que debe ir más allá.⁶⁶

Ahora es preciso considerar al currículo en cuanto al objeto, en este sentido el currículo debe buscar generar procesos interdisciplinarios en los ambientes educativos, de tal manera que lleven a superar modelos de currículos que privilegian lo asignaturista que jerarquiza, disgrega, segmenta y sesga el conocimiento; estas características imposibilitan el trabajo en equipo y hacen, en este caso del maestro, el único dueño de un saber.

Cuando se habla de integralidad y relación entre el sujeto y el objeto dentro del currículo, se debe entender que estas relaciones suceden en un contexto, que básicamente es el institucional conocido como la escuela. Y que una cosa es el ideal que se puede formular en un currículo y que otra cosa bien diferente son las posibilidades de operacionalización de ese ideal; por ello dos de los ingredientes que debe tener el currículo para su realización son: el que los diferentes objetos del conocimiento que se desarrollen tengan alguna aplicabilidad en el contexto, permitiendo el desarrollo de los individuos; y que haya ciertas posibilidades de participación, identidad y compromiso por parte

⁶⁵ Morin, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Editorial magisterio, 49

⁶⁶ Vasco, C. E. (1993) Currículo, pedagogía y calidad de la educación. En: Revista educación y cultura. No. 30. (Julio, 1993), 30.

de los actores involucrados en el proceso, de tal manera que le encuentren sentido a lo que están haciendo.

2. 3 Importancia de la investigación en enfermería.

Durante lo últimos años, han sucedido diversos acontecimientos que estimulan la producción investigativa en enfermería, entre ellos: Buena parte de las escuelas universitarias ofrecen programas especializados cuyo objetivo es continuar la preparación profesional y el desarrollo de competencias y habilidades asistenciales, de salud pública y de gerencia de servicios de enfermería y salud;⁶⁷ cambios en los perfiles epidemiológicos; en los sistemas de salud; en los modelos de atención y reformas curriculares en los programas de pregrado.⁶⁸

2.3.1. Prioridades de la Investigación en Enfermería.

La tarea de definir prioridades de investigación es una cuestión eminentemente social que involucra consensos entre intereses y percepciones de diversos actores para identificar problemas de carácter global desde un marco de referencia orientador para definir objetos específicos de investigación.⁶⁹ Los

⁶⁷ Malvárez, S.M. (2005). Panorama de la fuerza de trabajo en enfermería en América Latina. Washington, D.C: OPS. Serie Desarrollo de Recursos Humanos, No. 39,33.

⁶⁸ Malvárez, S. M, Castrillón-A, M. C. (2006) Panorama de la fuerza de trabajo en enfermería en América Latina. Segunda parte. Rev Enferm IMSS 2006; 14 (3), 145-165.

⁶⁹ Castrillón A. M. C (2002) Panel Tendencias y Prioridades de Investigación en Enfermería. VIII Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería. Ciudad de México octubre 16 al 18 de 2002,18.

actores son el Estado, los organismos financiadores, la comunidad científica, los productores de servicios y la sociedad civil.

Trascender las prioridades en investigación a partir de la opinión de expertos, es un asunto prudente ante la heterogeneidad de los desarrollos y de las necesidades entre países y regiones. Cualquier priorización demanda de un marco referencial en salud y en enfermería que permita valorar la magnitud de los problemas sociosanitarios en el plano local y mundial desde la perspectiva de los actores. Identificar la capacidad de respuesta de las prácticas cuidantes de enfermería; los desarrollos de la disciplina; el conocimiento interdisciplinar disponible; el esfuerzo investigativo actual sobre áreas determinadas en el plano mundial y local (los estados del arte) y los desarrollos teórico metodológicos.

La respuesta a la pregunta por las prioridades, será diferente de acuerdo con la perspectiva o los intereses de la población, la profesión o la disciplina. La enfermería como sistema de enseñanza varía entre los países.⁷⁰

En esta perspectiva, es importante vislumbrar las diferentes áreas temáticas de la investigación en enfermería en América Latina.^{71 72}

Profesional	Asistencial	Organizacional
--------------------	--------------------	-----------------------

⁷⁰ Malvárez, S. M. (2005), Op. Cit. p, 31.

⁷¹ *Ibíd.* Malvárez, S. M. (2005), 37-38.

⁷² Malvárez S. M, Castrillón-A M. C. (2006) Op. Cit. p, 149.

Fundamentos del cuidar en enfermería	Proceso de Cuidar en Enfermería (niños, adolescentes, mujeres, adultos, ancianos y familia)	Políticas y prácticas en salud y enfermería
Concepciones Teórico-Filosóficas de Enfermería	Cuidar en Enfermería en el proceso salud enfermedad	Políticas y prácticas de educación enfermería
Tecnologías de Enfermería	Determinantes de calidad de vida y de salud enfermedad.	Producción en salud y trabajo en enfermería
Ética en Salud y Enfermería		Gestión de los servicios de salud y de enfermería
Historia de la Enfermería		Información/comunicación y enfermería.

Fuente: Malvárez SM, et al: Fuerza de trabajo en enfermería en América Latina. 2005.

Como vemos, la investigación profesional en enfermería comprende fundamentos del cuidado de enfermería, concepciones teórico filosóficas de la enfermería, tecnología en enfermería, ética e historia de la enfermería y otras; algunas de ellas son áreas que en América Latina comienzan a explorarse en las últimas décadas del siglo XX solamente en pocas escuelas o facultades.⁷³

El proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación implica tanto la producción y transferencia de conocimientos a través de la educación, representa un reto, puesto que, desde los planes de estudio se deben potenciar las diferentes prioridades de la investigación, en todas sus dimensiones, contribuyendo a acelerar y cualificar las actitudes y aptitudes de los futuros

⁷³ *Ibíd.* Malvárez S. M, Castrillón-A M.C. (2006), 149.

profesionales. Es imprescindible, en tal sentido que investigadores y profesores de enfermería indaguen y potencien los desarrollos en investigación explorados actualmente pero, particularmente, presten atención tanto a las prioridades nacionales e internacionales como a las necesidades y demandas de salud y servicios a las cuales sirven. Se hace necesario un análisis agudo y complejo del proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en enfermería, que identifique y articule sus procesos internos con las prioridades en investigación.

La investigación en el área de la asistencia con un 13.7% comprende estudios dirigidos a procedimientos y procesos diagnósticos y terapéuticos; de admisión, estadía y egreso de pacientes tanto en el ámbito hospitalario como de consultorios y centros de salud. Su mayor énfasis está en la patología desde una mirada biomédica. Allí se clasifican según etapas del crecimiento y desarrollo en investigaciones referidas al cuidado de: niños, adolescentes, adultos, ancianos o según género.

En el área organizacional (34.6%) que comprende: administración (11%) y recursos humanos (23.6%). En este último, el 54% corresponden a educación en enfermería y hacen referencia a rendimiento académico, evaluación de campos de práctica, deserción de la carrera, evaluación de pruebas, diseño de micro currículo y modelos o estrategias educativas.^{74 75}

⁷⁴ *Ibíd.* Malvárez, S. M. (2005), 39.

⁷⁵ *Ibíd.* Malvárez S. M, Castrillón-A M.C. (2006), 150.

En el Estado del Arte de la Investigación presentada en los Coloquios Panamericanos de Investigación en Enfermería (CPIE) la clasificación se hace en las siguientes áreas.⁷⁶

- o Investigación sobre el cuidado de enfermería: estudios relacionados con el objeto de conocimiento de la disciplina.
- o Investigación clínica: centrada en los aspectos biomédicos de las enfermedades.
- o Investigación en salud pública: enfocada en el proceso salud-enfermedad, las respuestas sociales en salud y las prácticas en salud.
- o Investigación en el campo de recursos humanos: estudios centrados en la formación, distribución, regulación, utilización y mercado de trabajo del personal de salud.
- o Investigación en administración: enfocada en el acto administrativo: planeación, organización, evaluación, calidad y personal e instituciones de salud.
- o Investigación sobre producción científica: referida a la producción, difusión, utilización, métodos e instrumentos de investigación.
- o Investigación sobre aspectos ético-legales: relacionada con la responsabilidad y deberes profesionales de los actos de enfermería, incluyendo el campo de la bioética.
- o Investigación histórica: se ocupa de los procesos de constitución y organización del conocimiento, las instituciones, las prácticas, y el desarrollo del conocimiento en salud y enfermería.

⁷⁶ Orrego, S; Castrillón M.C. y Nájera, R.M. (2000) Estado del Arte de la Investigación presentada en Coloquios Panamericanos de Investigación en Enfermería 1989-1998. En: Investigación en Enfermería Cantabria, 22.

- o Estudios cualitativos: son investigaciones con enfoque interpretativo que recogen las vivencias, significados, percepciones y representaciones de los sujetos cuidados, de sus familias y cuidadores.

Para los años 80, la dirección de la investigación en enfermería se centró en las patologías con enfoques medicalizados. A partir de los 90 la tendencia se ubicó en el estudio de los sujetos del cuidado (salud de las mujeres, salud del niño, salud del adulto, salud del anciano, salud de los adolescentes) y de los cuidadores; además de un interés muy marcado por comprender la vivencia de los sujetos sobre sus procesos vitales.

Se han identificado dos amplios sectores o prioridades de la investigación de enfermería referentes a los fenómenos que interesan a ésta. Se trata de los servicios de salud y enfermedad y de prestación de los cuidados.

- **Salud y enfermedad.** La investigación de enfermería en la salud y en la enfermedad se ocupa de diversos sectores, entre ellos la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, el control de los síntomas, la vida con enfermedades crónicas, y el fomento de la calidad de la vida; prestar cuidados a los pacientes que experimentan cambios en la salud y en la enfermedad; evaluar y vigilar los problemas de los clientes; facilitar las intervenciones de prestación de cuidados de enfermería y verificarlas, y medir los resultados de los cuidados.

Las prioridades recomendadas de la investigación de enfermería en relación con la salud y la enfermedad son, entre otras, problemas tales

como el VIH/SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual, las enfermedades crónicas, la lucha contra las infecciones, y los problemas de salud de la mujer y de salud mental.

- ***Prestación de los servicios de atención de salud.*** Las prioridades de la investigación de enfermería en los servicios de prestación de cuidados se centran en la calidad y economía de los cuidados, en los cuidados basados en la comunidad, en la fuerza de trabajo de enfermería y en la reforma de la atención de salud. Campos adecuados para la investigación de enfermería son, entre otros, los efectos que tienen en los clientes las intervenciones de enfermería, la práctica de la enfermería basada en pruebas, la atención primaria de salud, los cuidados a domicilio, la calidad de la vida laboral de las enfermeras, la retención, la satisfacción con el trabajo, las repercusiones de la reforma en la política de salud, la planificación y evaluación de programas, las consecuencias en la equidad y en el acceso los cuidados de enfermería y sus efectos en ésta, y la financiación de la atención de salud.

Prioridades como las antes mencionadas, hacen importante el análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación y mas aun, si éste, está estrictamente relacionado con las estrategias empleadas en la investigación de enfermería, las cuales, deben favorecer esa investigación en el plano internacional y han de crear y sostener la base de conocimientos para la disciplina de la enfermería; descubrir maneras nuevas y mejores de dispensar unos cuidados basados en nuevos conocimientos y pruebas obtenidas mediante la investigación son un reto constante.

2.3.2 Objeto de Investigación de la Enfermería.

Podemos decir que, en general, la literatura nacional e internacional coincide en tres propósitos de la investigación en enfermería. El primero es delinear las bases científicas del conocimiento para la práctica, que sirvan para construir la disciplina, de modo tal que la investigación produzca principios descriptivos, explicativos y predictivos; segundo, contribuir a una mayor eficiencia de los servicios de salud y de enfermería con el fin de asegurar la calidad y efectividad en la relación costo-beneficio y, tercero, atender las necesidades de salud, bienestar y calidad de vida de la población.⁷⁷

Estos propósitos se concretan en cinco prioridades temáticas de la investigación: conocer el proceso de enfermería en términos de relación enfermera-usuario, conocer el sistema del usuario en la enfermería (individuo, grupo, familia o comunidad); conocer la salud y los estilos de vida saludables y finalmente contribuir al sistema de servicios de salud a través de la identificación de las necesidades del usuario en relación con los servicios de enfermería.⁷⁸

En este sentido, los avances más reciente se enfocan el objetivo de la enfermería en la comprensión sobre la complejidad de la dimensión humana en

⁷⁷ Quintero C, A L. (2005) Una reflexión sobre el desarrollo de la investigación en enfermería. En: Rev. Episteme No.3. Año 1, Enero-Marzo 2005. México. http://www.icn.ch/matters_researchsp.htm , 2.

⁷⁸ Quintero C. A, L (2005) Op. Cit. p, 8

las prácticas de cuidado.⁷⁹ Objetivo que es reflexionado desde enfoques cualitativos que enriquecen la construcción disciplinar y cuestionan con argumentos el dogma positivista de la verdad anidada en la enfermería tradicional, pero que además, contribuyen y abren un espacio conceptual fundamentado en la importancia del estudio de la relación humana como parte del ***objeto de estudio de investigación de la enfermería: los cuidados***.

Según, Holzemer⁸⁰ en el documento, *La investigación de enfermería. Instrumento de acción*, la investigación en enfermería es la búsqueda de unos cuidados de salud de calidad y eficientes. Esta investigación es una búsqueda sistemática que trata de aportar nuevos conocimientos de enfermería en beneficio de los pacientes, las familias y las comunidades. Abarca todos los aspectos de la salud que son de interés para la enfermería, entre ellos la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, el cuidado de las personas de todas las edades durante la enfermedad y la recuperación, o para una muerte pacífica y digna. La investigación de enfermería aplica el método científico para tratar de adquirir conocimientos, responder a preguntas o resolver problemas.

La investigación de enfermería es necesaria para generar nuevos conocimientos, evaluar la práctica y los servicios actuales, y aportar pruebas que configuren la formación, la práctica, la investigación y la gestión de enfermería. La investigación de enfermería es un medio poderoso para responder a preguntas sobre las intervenciones de atención de salud y hallar

⁷⁹ *Ibíd.* Malvárez, S. M. (2005), 39-40.

⁸⁰ Holzemer Wl. (1998). *Guía práctica para la investigación en enfermería*. Ginebra: Consejo Internacional de Enfermeras, 6.

modos mejores de promover la salud, prevenir la enfermedad y dispensar cuidados y servicios de rehabilitación a las personas de todas las edades y de distintos contextos. El principal objetivo de la investigación de enfermería es mejorar los resultados de los cuidados haciendo avanzar los conocimientos y la práctica de la enfermería, e informar la política de salud.

2.4. Contexto de la investigación: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

Partiendo de su misión, la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, está orientada a formar profesionales que se desempeñen con sentido racional y ético en los procesos que intervienen en el cuidado de la salud del individuo, la familia y la comunidad, con un enfoque totalizador fundamentado en el contexto sociocultural colombiano y en los avances científicos y tecnológicos de los campos de la salud, de la enfermería y de las ciencias humanas y sociales.

En cumplimiento de su misión y propósitos, la Facultad de Enfermería ha asumido el liderazgo en la búsqueda de soluciones a los problemas del cuidado de individuos y colectivos, propiciando espacios de debate y reflexión, y en el ámbito académico ha procurado consolidar una estructura sólida tanto en sus pregrados como postgrados. La enfermería como disciplina tiene intereses en la conformación de un cuerpo teórico, en la búsqueda de nuevos espacios de intervención y transformación, enmarcando su desarrollo en los modelos de atención en salud y en las necesidades y problemáticas de salud, que se

constituyen en objetos de transformación tanto académicos como de investigación para comprender la enfermería como la práctica social.

La formación del profesional de enfermería es un proceso en el que se favorece el aprendizaje de la disciplina en los ámbitos clínico y comunitario, donde se desarrolla progresivamente las capacidades de observación, análisis e integración de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para el cuidado, necesarios para la promoción de la salud y la vida, la prevención y resolución de los problemas de la salud de las personas en el proceso vital humano, sin perder de vista el contexto histórico social que determina el proceso salud-enfermedad.

Desde la extensión, la Facultad de Enfermería, promueve la actualización y la educación continua, frente a los desarrollos disciplinares y del sector salud, a través de programas y actividades de formación como coloquios, conferencias, seminarios y reuniones académicas de enfermería, que buscan brindar oportunidades de mejoramiento del perfil profesional del personal de salud.

En investigación, la Facultad posee una estructura consolidada, que se articula con el Sistema de Investigaciones Universitarias (SIU), propiciando condiciones para la labor investigativa tanto de profesores como de estudiantes. Además, fomenta la investigación y apoya la ejecución de proyectos que surgen de las diferentes problemáticas y objetos de investigación, identificados por profesores y estudiantes en el nivel de formación de pregrado y postgrado.

El Centro de Investigaciones de la Facultad de Enfermería (CIFE) dentro de sus múltiples funciones, establece mecanismos para el desarrollo de la investigación en sus áreas respectivas y propicia la formación de nuevos investigadores entre los profesores y estudiantes, a través de la promoción de estos en las líneas de investigación ya consolidadas, como: *Políticas sociales y servicios en salud; emergencias y desastres; promoción de la salud; salud de las mujeres y la práctica de la enfermería en el contexto social*. Además, brinda apoyo administrativo, de infraestructura y de asesoría en los aspectos metodológicos, científicos y técnicos. Con respecto a los estudiantes, el Centro promueve su vinculación a grupos, líneas y semilleros de investigación, éstos cumplen con los propósitos de desarrollar habilidades investigativas en el proceso enseñanza – aprendizaje, a la vez que estimula al estudiante, a que conforme avanza en su formación desarrolle capacidades de pensamiento crítico y curiosidad científica.

De igual forma, el plan de estudios del programa organiza las asignaturas en dos grandes componentes: *el núcleo profesional y el componente flexible*. El núcleo profesional se subdivide internamente en dos áreas; la primera, el área básica, está constituida por asignaturas de las ciencias sociales, biomédicas y de la propia enfermería y la segunda, el área profesional, organizada en torno a las etapas del ciclo vital y a la gerencia de servicios y programas de salud.

Más aún, el componente flexible está constituido por los cursos electivos, los de contexto, las diferentes modalidades de trabajo de grado y las líneas de profundización. En el programa de enfermería este componente representa el 29,9% del total del plan. Asimismo, el enfoque teórico del plan de estudios, es

definido, por dos áreas de conceptualización que se encuentran en su fase de construcción teórica; éstas son el *cuidado de enfermería* y el *proceso vital humano*.

Por consiguiente, el plan de estudios del programa de enfermería dentro de su fundamentación básica plantea la realización de dos seminarios de investigación, los cuales buscan fomentar en los alumnos la aplicación de la metodología de la investigación como una herramienta que favorece tanto el aprendizaje como la integración de cada uno de sus énfasis: Clínico y Comunitaria como los espacios idóneos para lograr progresivamente el desarrollo de las capacidades de observación y análisis así como la integración de los conocimientos, habilidades y destrezas, para el cuidado de enfermería, necesarios para la promoción de la salud y la vida, la prevención y resolución de los problemas de la salud de las personas en el proceso vital humano, sin perder de vista el contexto histórico social que determina el proceso salud-enfermedad.

Los Seminarios de Investigación se orientan hacia la adquisición de elementos epistemológicos y metodológicos de la investigación, que posibiliten el diseño de un proyecto, así como el manejo de técnicas e instrumentos para la recolección de información que permitan llevarlo a cabo. De igual manera, propende por la consolidación de comunidades académicas – investigativas con espíritu crítico, mediante el ejercicio del debate que vele por el rigor y la calidad de la formación y las investigaciones.

3.

CONSTRUCCIÓN METODOLOGÍA.

El enfoque metodológico utilizado en esta investigación es cualitativo, donde prima la intencionalidad comprensiva sobre como se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en los ***Seminarios de Investigación***, donde prevalece como fundamento para su conocimiento, la observación de los profesores y estudiantes en dicho proceso. Se buscó captar el punto de vista de algunos de ellos, describiendo las acciones y los hechos que se desarrollan en dicho contexto.

En este estudio los profesores de los Seminarios de Investigación I y II y los estudiantes son los sujetos clave. Los primeros son quienes promueven actitudes, aptitudes investigativas y estimulan el espíritu investigativo a través del desarrollo de los Seminarios considerados en el plan de estudios. Por lo tanto su actuación juega un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación. A su vez los estudiantes son quienes participan de dicha formación.

La definición del campo metodológico de estudio implica en primer término desarrollar un diseño para el contexto en que se trabaja. Se utiliza la modalidad investigativa de etnografía focalizada.

En el proyecto de investigación, se entiende como etnografía focalizada al método que se ocupa de describir una cultura, y para ello el investigador debe realizar observaciones y entrevistas focalizadas e interpretaciones del fenómeno cultural, dentro del contexto donde él ocurre⁸¹, donde, el número de participantes en la etnografía focalizada es pequeño y la investigación se limita a una parte de un grupo social específico.^{82 83}

Con el enfoque de la etnográfica focalizada se logró realizar una observación focalizada, sobre un tema también focalizado, lo cual nos permitió captar con mayor detalle los procesos y el comportamiento de los profesores y los estudiantes, sin descuidar el contexto global de la enseñanza aprendizaje de la investigación.

3.1. Acercamiento al problema.

El trabajo en el aula fue uno de los apartados fundamentales, por ello se hizo necesario prever estrategias que posibilitasen su realización. Se siguieron los trámites requeridos por el Centro de Investigación en Enfermería (CIFE); la presentación del proyecto de investigación ante el Comité Técnico de Investigación de la Facultad, una vez aprobado, se estableció contacto con los

⁸¹ Spradley, J. (1980) Participant Observation, Fortworth, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

⁸² Streubert, H; Carpenter, D. (1995). Ethnographic research approach. In: Qualitative research in nursing, Philadelphia, J. B. Lippincott Company.

⁸³ Argote, L. Á y Vásquez M L. (2005) "La dieta" como camino para asegurar un hijo sano: Una mirada desde el mundo urbano de las adolescentes. En: Revista Colombia Médica, Vol. 36, No. 3(s1), Jul-Sept, 2005 ,59.

profesores de los Seminarios de Investigación para concertar su participación y, se realizó un primer acercamiento a los cursos y a los estudiantes matriculados.

Si bien es frecuente que los profesores tengan reparos a la hora de dar información, se preveía un mayor recelo en el contexto de indagar por el proceso de enseñanza aprendizaje de un curso donde ésto, se podría entender como una evaluación. *“No siempre es fácil, lograr la información requerida, especialmente cuando el tema a estudiar se relaciona con su eficiencia docente, área que, invariablemente, temen ellos, aunque ese no sea el caso; pero no será fácil convencerlos de ello”.*⁸⁴

Se seleccionaron 10 estudiantes matriculados en el curso. Seis de estos 10 estudiantes (tres por cada Seminario) fueron seleccionados por su liderazgo en el curso y un nivel adecuado de conocimientos en temas relacionados con la metodología de la investigación y especialmente en la formulación de un proyecto de investigación. Se trabajó con los dos profesores encargados de servir el curso “Seminarios de Investigación I y II”.

El total de las personas participantes entrevistadas fue de (8) de las cuales, dos (2) eran los profesores de los Seminarios, y seis (6) estudiantes matriculados en dichos Seminarios.

El trabajo de campo se desarrolló desde agosto de 2004 a julio de 2005.

⁸⁴ Martínez M, M. (2000). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico. Ediciones Graficas Herrera Asociados Ltda. Bogota, 61.

Se tuvo previsto comenzar el trabajo de campo desarrollando las siguientes acciones:

- o Actividades de observación no participante en los Seminarios de Investigación I y II del pregrado de enfermería.
- o Conversaciones con los profesores de los Seminarios de Investigación I y II.
- o Observación no participante de actividades del curso en el aula.
- o Realización de entrevistas a estudiantes y profesores.
- o Revisión de documentos
- o Registro diario y reporte de campo.

3.2 Selección de escenarios y participantes.

Los escenarios seleccionados de investigación, se explican en gran medida por el conocimiento y el contacto previo del equipo de trabajo con la Facultad de Enfermería. El escenario ideal para las investigaciones es aquél en el cual el investigador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los sujetos de investigación⁸⁵ y construye información directamente relacionados con los intereses investigativos. De esta manera se centra el trabajo en el escenario institucional, donde se lleva a cabo el proyecto académico.

⁸⁵ Taylor, S. Y R Bodgan (1992). Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación. España: Paidós: 61- 62.

Participantes: Estudiantes matriculados en los Seminarios de Investigación I y II, y los profesores que sirven dichos microcurrículos.

Criterios para la selección de los participantes:

- ❑ Que los estudiantes estén matriculados en los seminarios de investigación I y II, durante el periodo del estudio.
- ❑ Que en los seminarios de investigación hagan parte de la estructura académica y administrativa de la facultad de enfermería.
- ❑ Que los profesores sean profesores titulares del Seminario de Investigación.
- ❑ Que estudiantes y profesores manifiesten el deseo de participar en la investigación.
- ❑ Asistencia regular al curso.

Unidad de análisis: el proceso de enseñanza aprendizaje y en él, actitudes y aptitudes, métodos, metodologías y didácticas.

3.3 Técnicas de recolección y generación de información.

La tabla descriptiva de los instrumentos a utilizar y las fuentes por consultar para la recolección de la información en relación con las preguntas específicas son:

Preguntas Investigativas	Instrumentos y fuentes de información
¿El proceso de enseñanza aprendizaje de	

<p>la investigación promueve el desarrollo de actitudes y aptitudes investigativas en los estudiantes?,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas en profundidad semiestructurada, estandarizada y abierta. • Observación no participante de actividades en el aula. • Análisis de datos secundarios / Contrastación fuentes documentales.
<p>¿Cual es el modelo o modelos pedagógicos y la didáctica o didácticas empleadas para el desarrollo teórico, metodológico y práctico de la investigación en los Seminarios de Investigación I y II?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación no participante de actividades en el aula. • Revisión documental. (fuentes)

a. Entrevistas en profundidad y semiestructurada.

Es una de las técnicas mas apropiada para generar datos que aporten una visión amplia del proceso enseñanza aprendizaje de la investigación desde la visión propia de los profesores y estudiantes.

Las características fundamentales de este tipo de entrevista se encuentran relacionadas con hablar sobre un tema o una serie de temas específicos, donde las preguntas se adaptan al lenguaje y otras características del entrevistado. Los temas se van presentados encadenados unos tras otros del modo más "natural" posible, en el orden más adecuado al hilo de la conversación, como se haría en una charla informal. Se permite al entrevistado hablar con libertad sobre los temas propuestos por el entrevistador. Éste

también interviene para solicitar que se profundice algún aspecto de interés o para animar al entrevistado a continuar hablando del tema de interés.

Las entrevistas se llevaron a cabo siguiendo un protocolo general elaborado con antelación, el cual se adaptaba a cada uno de los profesores y estudiantes entrevistados en función de la información secundaria previamente recolectada. (Ver anexo No 1). La entrevista intentaba validar aspectos obtenidos en la información secundaria previa, eliminando lo que estaba suficientemente contrastado en publicaciones.

El protocolo se elaboró para que los temas fundamentales estuvieran cubiertos en cada entrevista y como medio fácil y rápido para sistematizar la obtención de la información.

Cabe mencionar que se aplicó todo lo relacionado en el "Consentimiento informado": Antes de involucrar a los profesores y estudiantes en el proyecto de investigación en calidad de "participantes" se les informó que su participación era voluntaria e informada. Como principio ético fundamental informamos a las personas que entrevistamos acerca de los fines de nuestra investigación y que sus datos personales y toda la información aportada a la investigación eran confidenciales.⁸⁶

En relación con el control de la entrevista, éste se planteó partiendo del conocimiento que se tenía sobre el tema, por lo tanto se estableció como mínimo una (1 hora). La duración media de las entrevistas fue de una hora y

⁸⁶ Taylor, S. y R Bodgan. (1992) Op. Cit. p,44.

media horas; aunque lo convenido con los entrevistados era de hora únicamente. Las entrevistas se realizaron en diferentes lugares; los profesores nos permitieron el acceso a sus oficinas, mientras que con los estudiantes éstas se realizaron en la cafetería y el salón de clase. La participación de los profesores y estudiantes no tuvo efectos ni laborales, ni académicos.

Las entrevistas se transcribieron en su totalidad, lo mismo que los cuadernos de notas. La transcripción no refleja todos los aspectos contextuales e incidencias, únicamente aquellas partes imprescindibles para la comprensión de lo que se ha transcrito. Se suprimieron los nombres concretos para salvaguardar la confidencialidad.

b. Observación no participante

Como complemento de la información obtenida a través de la entrevista se tomaron notas de observación en las actividades de clase. En tanto método de investigación cualitativo, las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación... ⁸⁷La observación no participante, es aquella en que el investigador extrae sus datos sin participación en los acontecimientos de la vida del grupo que estudia^{88 89}. Se realizaron observaciones que tenían como objetivo observar y recavar información referente al proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, la cual fue consignada en un cuaderno de notas de campo.

⁸⁷ *Ibíd.* Taylor, S. Y R Bodgan. (1992), 101.

⁸⁸ Pardini F. (1998). Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Ed siglo XXI. 35 Ediciones México, 109.

⁸⁹ Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. MC GarW Hill. España, 326 – 329.

Una de las razones que nos motiva realizar estas observaciones es la validación de los datos que mediante este instrumento se pudo realizar. La observación se constituyó en una pieza fundamental para el proceso de triangulación y validación de la información. Las observaciones tanto de los profesores como de los estudiantes se centraron en peculiaridades ocurridas en los salones de clase, y que se emplearon como complemento de la información obtenida en las entrevistas.

c. Análisis de datos secundarios

Consistió en realizar una lectura minuciosa de los documentos teóricos y bibliográficos que se referían a los ejes temáticos – problemático provenientes de la formulación del problema y de los referentes conceptuales. Los datos secundarios permitieron triangular los datos que se adquirieron a través de la entrevista y de la observación.

3.4 Registro y organización de la información

Después de descritas las técnicas utilizadas para la recopilación y generación de la información, detallamos a continuación como se registró y organizó la información obtenida. Es importante considerar que las investigaciones de enfoque cualitativo generan gran cantidad de información, lo que implica, dentro del proceso investigativo ser sistemáticos y ordenados con la misma. Por lo anterior, se crean varios ficheros de información para concretar la información compendiada.

- a. **Documentos:** En estos se incluye toda la información secundaria que se obtuvo sobre documentos teóricos y bibliográficos que se referían a los ejes temáticos – problemático provenientes de la formulación del problema y de los referentes conceptuales.

- b. **Cuadernos de Notas de campo:** Se anotaron los datos relevantes de las observaciones y conversaciones con profesores y estudiantes, además de las percepciones personales de cada uno de los investigadores. (Ver anexo No 2).

- c. **Mapa Conceptual:** Simultáneamente con la lectura y los análisis preliminares se diseñaron algunos mapas que incluyen ideas, conceptos y temáticas relacionadas con la literatura y entrevistas. (Ver anexo No 3).

- d. **Banco de preguntas:** se incluyen todas las preguntas que surgen alrededor del análisis de la lectura de documentos y de las discusiones al interior del equipo de trabajo.

3.5 Estrategia de análisis cualitativo.

La investigación cualitativa se aborda como un proceso recíproco y permanente; entendido como la recopilación, el registro y el análisis de los datos obtenidos. Para el proceso de análisis se realizaron diferentes procedimientos que buscaron generar condiciones para la interpretación de los

datos, para ello se asumió una estrategia de codificación centrada en la generación de códigos abiertos⁹⁰ producto de la lectura y análisis de la información que se obtenía en las entrevistas y notas del cuaderno de campo y la utilización de códigos iniciales, generados con antelación, partiendo de las preguntas de investigación y de las temáticas que se exploraron en la entrevista. Este proceso generó la reflexión constante sobre los datos, promoviendo continuamente una recodificación que permite encontrar el sentido a la información.

Posteriormente se buscó la relación existente entre los códigos, proceso que llevó a la generación de mapas conceptuales, que permitieran visualizar la forma como se iba construyendo un gran sistema de códigos. Este proceso obligó nuevamente al grupo de trabajo a una reflexión sobre los datos y los códigos, llevando a un nuevo proceso de recodificación y generación de grandes códigos que pudieran agrupar y generar hipótesis de trabajo, que posibiliten la descripción del fenómeno estudiado.

Durante el proceso de codificación,⁹¹ se realizan memos de diferente nivel analítico, donde se consignan ideas alrededor de la codificación y las decisiones que se toman frente al análisis y la emergencia de nuevos códigos o categorías; así mismo, cuando se consideró que se había llegado a un nivel de codificación adecuado, con un análisis e interpretación suficiente, se graficaron grandes mapas que incorporaban los grandes códigos o categorías, con sus subcategorías y textos significativos, sobre los cuales se escribieron

⁹⁰ Strauss A y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa, Colección CONTUS, Facultad de Enfermería, Universidad de Antioquia. Medellín, 11.

⁹¹ *Ibid.* Taylor, S. Y R Bodgan.(1992), 167-174,

memos analíticos, que buscaban recuperar el análisis y las reflexiones realizadas y que posteriormente permitieron producir los primeros texto de análisis de la información.

3.5.1 Software Atlas Ti

Para apoyar los procesos de registro, organización y análisis de la información se utiliza como ayuda el software Atlas.ti versión 0.5⁹², un programa de fabricación Alemana, que busca apoyar y facilitar los proceso relacionados con el análisis cualitativo, éste permitió la generación de códigos, la implementación de estrategias que los relacionara, la escritura de notas y memos de forma organizada y la generación de mapas.

Técnicamente, el Atlas.ti es un programa que soporta un proceso de codificación muy flexible, permitiendo que puedan ser codificadas porciones de texto de distintos tamaños, y trabajar con diferentes tipos de codificación. El programa permite mantenerse siempre en contacto con los datos originales.

3.5.2 Proceso de Análisis.

El proceso de análisis de este proyecto de investigación se desarrolla en dos niveles: Uno textual y otro conceptual. En el nivel textual se realiza la segmentación de textos, la codificación y la redacción de memos. En el nivel

⁹² EL Centro de Investigación de la Facultad de Enfermería (CIFE) facilitó la licencia que tienen del programa para ser utilizada por el grupo de investigación.

conceptual, también denominado de construcción del modelo, se exploran las relaciones que emergieron del primer nivel, pudiendo ser considerado como la antesala de la construcción de teoría.

El esquema general comprendió:

a. Nivel Textual. La información recopilada sobre los ejes temáticos – problemático provenientes de la formulación del problema y de los referentes conceptuales, los cuales se emplearon para cohesionar los datos, articulándolos de forma que permitiesen visualizar mejor el contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en el pregrado de enfermería.

Las transcripciones de las entrevistas: Se introdujeron como Documentos Primarios en el programa Atlas TI. A continuación se dio inicio a la codificación tratando de evidenciar los aspectos que interesan en relación con el marco conceptual, permitiendo generar un listado de códigos previos. Este proceso se realizó con cada una de las entrevistas y observaciones.

La codificación: Partiendo del listado preliminar obtenido de la revisión bibliográfica, los referentes conceptuales y las mismas preguntas de investigación, se realiza una codificación inicial. El proceso se fundamenta en un contaste replanteamiento de la adecuación de los códigos con base en el análisis de los textos. En el análisis textual los primeros códigos son de carácter descriptivo y se le adjudican a porciones de texto, de las transcripciones de cada una de las entrevistas y observaciones.

El siguiente paso en la codificación consiste en entender los temas y las recurrencias buscando singularidades y aspectos que se repitiesen. Los códigos se agrupan en un pequeño número de clases, temas o conceptos. Esto permite la elaboración de las unidades de análisis y la elaboración de mapas conceptuales. (Ver anexo No 4).

b. Nivel Conceptual: Se centra en contrastar los códigos, los textos, las reflexiones y los referentes conceptuales, identificando nuevas relaciones entre ellos. El empleo de los mapas y gráficos conceptuales sirven para visualizar nuevas pautas de segmentación del texto o de organización de la información. Como parte del proceso de análisis de esta investigación se ensamblan todos los fragmentos de información: códigos, textos y memos, con los que posteriormente se establecen los enlaces pertinentes.

c. Resultados y Conclusiones: Del proceso realizado en las fases anteriores se obtienen los resultados y conclusiones de la investigación. Los mapas conceptuales permiten desarrollar esquemas comprensivos de los datos y al mismo tiempo permitieron una presentación ordenada de los resultados.

3.6 Fiabilidad y validez.

Lo primero que hay que nombrar es, que la aplicación de los instrumentos y recogida de información estuvo siempre a cargo de los investigadores. El proceso de análisis e interpretación de los datos, fue de exclusiva responsabilidad de los investigadores.

Juicio crítico de expertos: a medida que se desarrollaba la investigación, se pidió la opinión de algunos expertos en el área sobre los tópicos tratados, especialmente, el contenido de los referentes conceptuales y contextuales y la orientación de la investigación.

Triangulación: El proceso de triangulación se llevó a cabo mediante dos aspectos: En primer lugar, se sistematizaron y estandarizaron los registros a través de los distintos ficheros para la recopilación de datos. En segundo lugar, se contó con la posibilidad de la evaluación del proyecto por parte de dos pares externos, los cuales emitieron su concepto "positivo".

Comprobación con los participantes: una vez transcritos las entrevistas y las observaciones en el aula y realizados los primeros análisis, se pidió a los profesores y estudiantes su revisión para contar con su conformidad a lo expresado en ellas.

Recogida de información y adecuación referencial: en la medida en que se aplicaron los instrumentos, se procedió a la lectura de los resultados y dado que, tanto las entrevistas como las observación estuvieron orientadas por tópicos específicos, éstos en coherencia con los referentes conceptuales y contextuales permitieron ir clasificando la información de acuerdo a las categorías que constituyeron el punto referencial para el inicio de la organización y análisis de los datos.

3.7 Consideraciones éticas.

Tomando como referencia los aportes de (Rodríguez et al. 1996: 278-283), entendemos que nuestra investigación fue una actividad dirigida y orientada intencionalmente a interpretar como se lleva a cabo el proceso enseñanza aprendizaje de la investigación desde los estudiantes y profesores participantes en los Seminarios de Investigación I y II. En tal sentido, durante el desarrollo de la investigación se tomaron decisiones en torno a la manera, modos y medios adecuados al proceso; de allí que sea pertinente estimar las consideraciones éticas que orientaron tales decisiones. A continuación se resumen algunas de ellas:

- **El Consentimiento informado:** antes de involucrar a los profesores y estudiantes en el proyecto de investigación en calidad de participantes se les informó que su cooperación era voluntaria e informada.
- **El anonimato y el carácter confidencial de los datos:** la identificación que se hace a lo largo del proceso de presentación y análisis de los datos de cada uno de los participantes del estudio, se hizo a través de códigos y siglas que corresponden a seudónimos para su identificación; así se garantizó el anonimato del participante. Adicionalmente, este mismo anonimato contribuye a avalar la confidencialidad que prometimos a cada uno de ellos. Como principio ético fundamental informamos a las personas que entrevistamos acerca de los fines de nuestra investigación y que sus datos personales y toda la información aportada a la investigación eran confidenciales.⁹³

⁹³ *Ibíd.* Taylor, S. Y R Bodgan. (1992) ,44.

- **La honestidad en la información proporcionada a los participantes del estudio:** en todo momento los participantes estuvieron enterados de que los estábamos observando; además conocían claramente los propósitos de la investigación y la naturaleza de su objeto de estudio.

- **La validación con participantes:** uno de los planteamientos que realizaron algunos de los participantes se refería a su malestar respecto a anteriores investigadores con los que habían colaborado y de los que no tenían información sobre los resultados. Al respecto se les hizo una presentación tanto a los profesores como a los estudiantes. Hubo, consenso y conformidad de todos los participantes en la exposición de sus aportes.

4.

**PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA
INVESTIGACION.**

El proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación debe propiciar el desarrollo del conocimiento, de las habilidades y de actitudes en los estudiantes de enfermería, estimulando la indagación, la argumentación y el análisis, las cuales constituyen algunos de los propósitos de la investigación formativa.

En dicho proceso, la intencionalidad de las actividades que el profesor promueve en el microcurrículo de investigación, determina una forma de enseñar y de aprender, y en ella las condiciones para que él estudiante adquiera habilidades, actitudes y conocimientos en el campo investigativo.

En este sentido, el profesor se da a la tarea de planear el desarrollo de los seminarios, de la cual hace parte la identificación de situaciones problemáticas, los escenarios de aprendizaje, la relación del curso con el contexto de enfermería y con el microcurrículo de investigación, el cual es el referente que le permite organizar los contenidos, las didácticas y la evaluación; con lo que se espera lograr los propósitos de la formación en investigación.

En el desarrollo de los Seminarios de Investigación del programa de enfermería, se devela que el proceso de enseñanza aprendizaje se centra en un conjunto de estrategias y actividades que el profesor propone a los estudiantes, en las que se vislumbra la incorporación de diferentes modelos pedagógicos y no de uno particular, los cuales buscan desarrollar en el estudiante habilidades cognitivas y procedimentales e implementar actividades favorecen el aprendizaje de la investigación.

En cuanto a las didácticas dentro del microcurrículo, se utilizan selectivamente estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, lo que define el tipo de comunicación, las intencionalidades pedagógicas de las didácticas, los propósitos de las tareas que se plantearan, los momentos y tiempos de ejecución y la forma de evaluarlas.

4.1 El aprendizaje y la enseñanza de la investigación “Un mar” de modelos, metodologías y didácticas.

No obstante, aunque no se encuentra claramente definido el modelo pedagógico, en el desarrollo de los Seminarios de Investigación se proponen estrategias, técnicas y actividades que proceden de diferentes tradiciones pedagógicas, con diferentes intencionalidades; encontrándose didácticas orientadas a la reproducción del conocimiento⁹⁴, y otras a la problematización de éste.

En relación con las metodologías orientadas a la reproducción del conocimiento, se encuentran en ellas actividades y estrategias como la clase magistral y la búsqueda de información bibliográfica, en las cuales, se identifica un interés porque el estudiante se apropie de conocimientos que posteriormente aplicará.

⁹⁴ Montoya, J. (2003) Los métodos productivos y su vinculación con el ordenador. “Una experiencia en circuitos electrónicos i”(en línea) Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa N° 3. abril de 2003. (consultada el 12 de octubre de 2006) disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec16/leon.htm>

Desde esta perspectiva, el profesor orienta los contenidos con el fin de adquirir competencias en la realización de proyectos, tendientes a la resolución de problemas propios de algunos grupos en diferentes escenarios sociales. En este sentido se contempla una formación básica en epistemología, metodología, enfoques investigativos, técnicas e instrumentos de investigación, además, el profesor hace énfasis en el aporte conceptual y metodológico de éstos en el abordaje del objeto de estudio de enfermería, así como su articulación con la práctica profesional. *“¿Que relación le puedes encontrar entre los contenidos aprendidos en investigación y el futuro ejercicio profesional? Y: ¿En el mío?... pues, de pronto puede tener algo relación en urgencias, no falta que le toque como profundizar en algo de la misma empresa, puede ser a nivel de salud, a nivel administrativo, o sea, a nosotros nos sirve demasiado, ojala lo pudiera aplica”*.10:35.178.180⁹⁵.

Si tenemos en cuenta, que los contenidos son la recontextualización de los logros epistémicos de un campo del saber y los campos de acción de un programa, hecho por especialistas y adaptados al medio local por el profesor a través de la práctica pedagógica y la experiencia laboral en su respectiva disciplina o profesión, los Seminarios de Investigación, son un acercamiento a un campo del saber y/o a diferentes campos de acción que le ofrece un programa a través de conceptos generales de la investigación, que buscan propiciar en el estudiante las nociones y conceptos que le posibilitaran

⁹⁵ Código que corresponde a: (10): Numero consecutivo de las entrevistas. (35) Pagina (178 - 180) párrafo de la entrevista.

entender el desarrollo de los procesos investigativos, que posteriormente desarrollara.

De esta manera el curso se plantea desde una didáctica que busca generar una condición de transición de contenidos en el cual se evalúan las condiciones del estudiante, con el fin de permitir que “alcance una disposición para los procesos de aprendizaje en el aula”⁹⁶

En ambos seminarios se realizan discusiones iniciales sobre la naturaleza del conocimiento científico y la forma como se contextualiza en ella la investigación, se discute de los procesos metodológicos, entre otros, *“Los temas, en el primer Seminario de investigación uno era marco teórico, el problema, el planteamiento del problema, las hipótesis, las variables y ya en el segundo, en esta investigación dos, es hacer la encuesta o el instrumento de recolección de información”*.**11:15.111-113.**

Por otra parte, los contenidos de los Seminarios de Investigación I y II reproducen componentes del proceso de investigación científica que según la guía del programa⁹⁷ son: elementos epistemológicos y metodológicos de la investigación, selección y formulación del problema, construcción teórica y acercamiento metodológico al objeto de estudio, estrategias de aproximación al objeto de estudio, recolección de información, técnicas e instrumentos y procesamiento y análisis de información.

⁹⁶ Torres.I, JG. (1995) Un Modelo de Aprendizaje por Investigación. En: Actualidad Educativa. Año 2 N | 6. Marzo- Abril ,61

⁹⁷ Guía temática y evaluativa del curso.

El curso parte de una estructura formal, donde el docente organiza los contenidos de acuerdo a las necesidades del entorno en el que espera se desenvuelva el estudiante, primando en su organización, temáticas que hacen parte del desarrollo estructural de una investigación, pues se parte de la idea de que investigación es una estructura procedimental y en esa medida se privilegia contenidos relacionados con ello sobre otros.

Para desarrollar a cabalidad los contenidos, el profesor centra su preocupación en el desarrollo de la *-propuesta formal de un proyecto de investigación-*, donde prima un interés por la enseñanza de los contenidos, el proceso metodológico del proyecto; esto responde a una tradición que se ha tenido en las didácticas de aprendizaje de la investigación⁹⁸, donde el desarrollo de los componentes del proyecto se convierte en la principal estrategia para enseñar la investigación, practica que no solo es implementada en el programa de enfermería, sino que además es ratificada como una manera para que los estudiantes accedan al conocimiento científico de forma rigurosa.

Esta forma de abordar el curso, manifiesta un conjunto de proposiciones que intenta sistemáticamente describir y explicar los procesos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la investigación desde un modelo pedagógico tradicional academicista^{99 100} que pretende, orientar al estudiante por el camino de un contenido establecido, lo que imposibilita la participación de diferentes partes en la construcción del curso, además, que debido a la forma como esta estrategia se implementa, procurando ser

⁹⁸ Torres.I, JG. (1995) Op Cit, 60.

⁹⁹ De Zubiria, J. (1994) Op. Cit. p. 55.

¹⁰⁰ Ibid. Florez, R. (1994),167

cumplida en su totalidad, dificulta que los intereses y necesidades de los estudiantes aporten en la construcción del curso.

Dicha situación se evidencia por ejemplo en el momento de plantear el problema de investigación, donde el profesor de acuerdo con los escenarios disponibles para llevar a cabo el proyecto, es decir las temáticas y problemas de investigación previamente seleccionados, como escenarios que cumplen requisitos para desarrollar los contenidos establecidos, sin embargo promueve la generación de preguntas *“Salen 25 preguntas, (de los estudiantes); pero uno ya lleva una idea preconcebida. Uno lleva la revisión bibliográfica, y el permiso para hacer la investigación. Y al final se termina haciendo lo que el profesor planteo”* **12:38.85-87.**

Se encuentra en esta situación que el curso es planteado de manera tradicional, guiado por un modelo donde el docente no solo es aquel que tiene el conocimiento, además la forma como este conocimiento debe ser enseñado, mientras que el estudiante es asumido como un actor que valida y legitima el rol que el docente dirige el acto educativo.

En cuanto a la propuesta metodológica de los seminarios, se utilizan estrategias y didácticas que se encuentran en el modelo pedagógico tradicional; se fortalece la instrucción, la cuál, se convierte en el principal medio para que el estudiante aprenda de investigación. En esta postura, el profesor considera la investigación como un saber técnico, pues requiere de diferentes condiciones y procedimientos que la dan rigor, por lo cual se debe acceder a la manera como este puede ser utilizado. Dominar y utilizar los contenidos de la

investigación se convierte en el principal objetivo de las estrategias que se plantean.

En este sentido las estrategias mas utilizadas son: la exposición magistral de los contenidos sobre el proceso investigativo, la orientación por parte del profesor de las actividades o ejercicios intra y extraclase, además, el mantenimiento de un orden en el desarrollo temático del proyecto de investigación. En este contexto de aprendizaje los intereses e ideas previas de los estudiantes son secundarios, pues se le da prioridad a los conocimientos provenientes del profesor.¹⁰¹

Persiste en esta practica la idea de que el estudiante dificilmente puede acceder a la comprensión de las realidades de manera rápida, y que la mejor manera para que un estudiante pueda aprender, es por medio de la guía del docente quien lo adentra en los conceptos y estrategias de la investigación, pero donde este no tiene la posibilidad de manifestar las apreciaciones que tiene a partir de su experiencia o experiencias previas.

La clase magistral es consideradas como la mejor manera de instruir, fundamentalmente porque permite que las contenidos sean expresados de forma unidireccional (la postura que el docente tiene) además, de permitir corregir errores o malas apreciaciones, que el estudiante pueda haber tenido. Es por ello, que esta estrategia es utilizada de manera recurrente por los docentes de investigación, en aquellos contenidos que se consideran deben ser entendidos por el estudiante y no dar la posibilidad de duda o discusión al

¹⁰¹ De Zubiria, J. Op. Cit. p. 9.

respecto, aunque su naturaleza no sea precisamente esa. Es el caso de las temáticas relacionadas con la teoría sobre metodología de la investigación como: epistemología, el papel de la teoría en la investigación, la justificación, el planteamiento del problema y otros componentes del proyecto de investigación que contienen denso contenido teórico.

El profesor considera que con esta estrategia se alcanza la comprensión de temas que para él son necesarios pero difíciles de asimilar, además, se considera como un sustituto de la poca lectura del estudiante. *"...hay unas conferencias magistrales que sirven y que hay que hacerlas, y que no se pueden dejar. Entonces lo que yo hago con esas conferencias magistrales es que yo no las hago sin que el estudiante lea... Las clases magistrales me han dado buen resultado, y yo creo que se debe seguir dictando. Porque son temas que aunque el estudiante lea, no lo asimila tan fácil".* **12:73.180-185.**

Esta estrategia, se sustenta además en la convicción de que basta con un buen dominio por parte del profesor de los conocimientos del proceso investigativo para generar aprendizaje, es así como esta se limita a una exposición lo más ordenada y clara posible, de lo que se debe enseñar y aprender.

Es contradictorio, que a pesar de que la estrategia de clase magistral es criticada por los estudiantes por su alto contenido conceptual, es también valorada por ellos como un espacio donde se adquieren aprendizajes valiosos *"¿de donde aprendes investigación? pues, por medio de clases, pues, magistrales, por medio de la teoría"* **10:4.21-21**, pues se considera por parte de estos un conocimiento poseído por el profesor, quien es el que ha tenido

experiencias; sabe sobre el tema y es la fuente de conocimiento, el profesor es quien tiene el comprensión y es él quien la puede brindar.

En esta estrategia, la revisión documental sugerida por el profesor y el uso de textos guía¹⁰² ocupa un lugar importante, acompaña la realización de las actividades extra clase como refuerzo, ilustra y guía lo expuesto en ella; en ésta el estudiante concentra su trabajo en la elaboración de fichas de lectura, diligenciamiento de protocolos de búsqueda bibliográfica en biblioteca, lo cual es valorado por el estudiante *“La revisión bibliográfica me parece fundamental, lo de las fichas me pareció también importante y una buena síntesis...”*
11:90.590.

Estas actividades propuestas atienden a la lógica conceptual de los contenidos y sustenta el aprendizaje a partir de lo que el profesor pretende enseñar. Es aquí, donde el estudiante asume un rol de mayor autonomía en las búsquedas de información documental que este realiza por fuera de clase, la cual se expresa en el interés por indagar en aquellos contenidos de mayor interés o las temáticas investigativas que más le han interesado.

El desarrollo de estas condiciones en el estudiante, permite al estudiante identificar aquellas habilidades que le brinda la investigación, como la búsqueda de textos, aproximación a las fuentes, que le permitirán desarrollar conocimientos de su profesión en el futuro.

¹⁰² Léase manuales, guías, protocolos de investigación para las ciencias sociales y de la salud en los que se aborda el tema como una estructura rígida y procedimental.

Al acercarse a las fuentes de manera autónoma, puede permitir al estudiante la comprensión de los temas vistos, estimular la lectura, pero siempre dependerá de las condiciones que el profesor de para que el estudiante asuma el aprendizaje de la investigación, a partir de sus intereses y motivaciones.

Ahora bien, en el desarrollo del proceso antes descrito, el aula se convierte para el estudiante en el espacio de encuentro para la adquisición de contenidos teóricos de la investigación, donde los roles del profesor y el estudiante son asumidos habitualmente, como uno que ofrece información y otro que la recibe, hecho que le genera a ambos una mayor seguridad del aprendizaje, a través de su aplicación en todas la fases del proyecto. *-Los estudiantes dan un alto valor a la aplicación de los contenidos, pues es un ejercicio paso a paso lo que les permite ver los procedimientos, que pueden transferirse a diferentes cursos donde se trabajan las temáticas de proyectos-.*

En tal sentido es importante el aprendizaje de estrategias, herramientas y procedimientos, lo que es coherente en la medida que los estudiantes los ven como elementos importantes para ser implementados en su cotidianidad académica y futuro quehacer profesional; se resalta la importancia de contenidos como la formulación de problemas y objetivos, elaboración de instrumentos y organización y procesamiento de la información, porque les permite desarrollar habilidades en el manejo de estos. *"E: ¿que has aprendido tú en investigación que te pueda apoyar en tu futuro profesional? N: (...)... como se hace una investigación, pues, una untadita no es todo, al menos los pasos que hay que seguir, que hay que tener en cuenta, si me llamó la atención las clases de investigación (...) eso hay que tenerlo en cuenta, análisis*

de la información, pues, todo lo que es como se hace una investigación... **11:43.335-337**

El manifestar que los seminarios permiten el aprendizaje de cómo hacer una investigación, da cuenta que estos se encuentran relacionados en cuanto a los contenidos y los métodos utilizados, además que pueden ser aplicados en ejercicios prácticos, lo que lleva al estudiante a considerar que estos aprendizajes son útiles en su práctica del cuidado. Ésto se relaciona con la forma como se encuentra estructurado el curso, donde se tienen previstos dos momentos; el primero, referido a los contenidos teóricos y diseño de investigación y el segundo, al trabajo de campo.

Tal como el profesor programa el curso, separando en diferentes momentos, lo teórico y lo práctico, orientado hacia el cumplimiento de los tiempos que el considera necesarios para cumplir con el desarrollo de los contenidos, se observa un control por parte de este de las actividades que se plantean en el curso, de esta manera se dificulta la posibilidad de experimentar y generar experiencias en el estudiante, pues al controlar el proceso las posibilidades observación, generación de preguntas innovadoras, reflexiones novedosas sobre las problemáticas objeto de estudio y el proceso de investigación, se dificultan por parte del estudiante, lo que genera en él una actitud pasiva en su proceso de aprendizaje de la investigación "E: ¿Y por qué no fueron antes al campo? N: ¿Y por qué no fuimos antes?, por que no estábamos como en esa etapa. E: ¿Solo por eso, no por qué había necesidad de derivar de allí los problemas? N: No hubo necesidad E: ¿Por que crees que no hubo necesidad? N: Por que primero teníamos que tener cosas claras para poder tener algo

definido, por decir nos hubiéramos ido sin el marco teórico, no hubiéramos podido observar nada, no habríamos visto variables, no sabríamos, identificar a la gente (...)" 11:83.135-137

El docente al asumir el curso de esta manera influye de forma drástica en la desestimulación del aprendizaje, pues se convierte en un actor que reduce las aspiraciones e intereses del estudiante; lo que hace lleva a que el estudiante no asuma su proceso y que los objetivos de la investigación se desvirtúen, limitando la posibilidad de provocar en el estudiante la generación de nuevas ideas.

Aunque, se encuentra una intencionalidad en los seminarios y, es la de brindarle al estudiante los elementos teóricos para que tenga la fundamentación científica suficiente que le permita comprobar lo que ya ha sido dicho por la ciencia. Por ello, la insistencia en que se debe obtener la mayor cantidad de información bibliográfica, *"Lo mas importante es ver si el marco teórico... si lo que averiguamos del marco teórico si es (...)* E: *¿Eso es lo que ustedes quieren o lo que la profesora les ha dicho siempre?* N: *No, lo que yo quiero....* E: *¿Lo que tú quieres?* N: *Comprobar allá lo que investigamos."* **11:23.158-166.**

En la misma línea, se mantiene un interés por el conocimiento deductivo que se fundamenta en el aprendizaje de procedimientos "científicos" y no en la generación de un espíritu investigativo a partir de la experiencia subjetiva con el conocimiento; presentándose en ello una contradicción, pues la praxis pedagógica no tendría pretensión inmediata de realizar una investigación científica. No estaría el estudiante en condiciones de hacerlo y sería prematuro.

Más que la formación en la ciencia interesa la formación del espíritu científico.¹⁰³

Hablar de formación investigativa en un contexto como éste no es posible, pues si el interés de ésta es desarrollar un yo investigativo, un ejercicio creativo; determinar que los problemas surjan de un marco teórico o un ejercicio artificioso, imposibilita la obtención de tales propósitos. En contraposición a esto los problemas de investigación que los estudiantes trabajen deben surgir del encuentro de ellos con los contextos particulares de las realidades y si es posible del debate con las comunidades.

Por otra parte, el trabajo de campo considerado como el momento articulador de la teoría y la práctica en los seminarios por parte del profesor y estudiante, orienta el curso hacia la aplicación de conceptos en situaciones reales, lo que lleva a que éste sea un espacio para la implementación de técnicas e instrumentos de investigación que se han estudiado y definido previamente.

Ahora, lo denominado como práctica, es la utilización correcta de los contenidos y conceptos estudiados en la teoría. El estudiante aplica las habilidades adquiridas en el manejo de estrategias y procedimientos que posibilitarán la realización de una investigación; asumiendo que investigar es aplicar técnicas.

¹⁰³ Correa U. S. (2001) El desarrollo de la competencia investigativa en la docencia universitaria Cuadernos Pedagógicos (Medellín) No. 18, Dic. 2001/Cuadernos Pedagógicos (Medellín), 3.

La práctica debe ser concebida como una experiencia educativa que valida el conocimiento adquirido en clase y no como un espacio para la renovación de conocimiento y la generación de experiencias de aprendizaje que le permitan al estudiante convalidar su conocimiento de manera que posibilite la generación de uno nuevo. El curso ayuda a la generación de la idea que la investigación es un conocimiento técnico, pues el énfasis se centra en el instrucción de una serie de estrategias que deben ser implementadas, olvidando la flexibilidad que se debe tener *-sobre todo-* el proceso investigativo.

Por lo tanto, al considerarse la práctica de la investigación centrada en el trabajo de campo, se pierde de vista que la reflexión conceptual, la revisión documental, el trabajo desarrollado en grupo y presentado en las plenarios son en sí mismos una práctica que es procedente de la investigación, desvirtuándose el hecho de que la construcción de las temáticas objeto de estudio, se consolidan desde la reflexión particular del estudiante, a través del ir y venir en sus búsquedas, contrastación de puntos de vistas, las interacciones con el profesor y compañeros/as.

Suponer que la reflexión que suscita el proceso investigativo se hace fundamentalmente en el aula pues es allí donde se encuentran las condiciones para el debate y la interacción, no es una buena consideración, puesto que modelos pedagógicos como el constructivista y desarrollista buscan desarrollar las estructuras cognitivas del estudiante, donde el profesor es guía y orientador, pero es el estudiante quien construye su propio proceso de conocimiento, lo que se da siempre sobre una base conceptual previa que se reorganiza. Pero

mas allá, se debe considerar el aprender haciendo, la experiencia de los alumnos por fuera del aula, es lo que, los hace progresar continuamente, desarrollarse y evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez mas elaborados.

Por otra parte, es importante comentar que el trabajo de campo no es un espacio aprovechado de manera estratégica para la reflexión; primero por que esta controlado por las condiciones estructurales del curso y el interés del profesor por alcanzar los objetivos, así como por la guía que la teoría ejerce sobre la observación que realizan, y segundo porque se centra en la aplicación de encuestas y organización los datos en un corto periodo de tiempo, lo que obliga un acelerado y atareado proceso de consolidación y lectura de datos; donde la reflexibilidad se pierde en aras del procedimiento. *“Uno va al campo y si muy bueno, porque lleva las acciones de lo que ha planeado, después analiza, saca las conclusiones, pero no sé, por ejemplo si a mí en este momento alguien de de la comunidad me dijera: -explíqueme eso así como a nivel teórico que es lo que ustedes están haciendo-, yo le digo vamos hacer una valoración profesional para ver las carencias de ustedes, pero así, así en orden teórico yo no soy capaz. Yo me siento falente en ese sentido”* **5:1.107-109**

Sin embargo el trabajo de campo, es visto por el estudiante como un espacio importante, en la medida que le posibilita identificar otras realidades y darse cuenta de las diferentes situaciones que ocurren en las comunidades y verlas desde nuevos enfoques *“El aprendizaje mas significativo?... pues a ver, de pronto de que sirve la investigación para uno darse cuenta de muchas realidades, cierto, para profundizar en muchos problemas y cosas, pues, que aquejan ahora, por ejemplo en el de nosotros, darnos cuenta de que hay niñas*

tan grandes, que están ya tan crecidas y que ignoran totalmente un tema que es la planificación.." **10:16.60-61**

Concebir el trabajo de campo como un proceso significativo, como un aprendizaje profundo, supone la visión de aula diferente a la clásica. Es un espacio diseñado para promover la formación de estudiantes constructores, con capacidad para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y de valorar su progreso teórico con la práctica.

Esta forma de asumir el trabajo de campo potencializa los intereses del estudiante permitiendo que las realidades puedan ser abordadas, sin embargo en aras del conocimiento investigativo, propicia una condición que a muchos estudiantes los lleva a confusiones, como es que la investigación se encuentra relacionada fundamentalmente con el trabajo comunitario. Lo cual no se encuentra por fuera de las reflexiones que se deben hacer de la investigación, pero si distorsiona la finalidad del curso de investigación, pues los estudiantes consideran que podría ser abordada en otros cursos; lo que permitiría dar cuenta de porque la investigación genera en los estudiantes una actitud de subvaloración, al darle a ella un valor menor en el desarrollo de sus habilidades profesionales, pues para algunos el trabajo de tipo social es realizado solo por algunas(os) enfermeras(os).

Así mismo, esta situación puede ser asumida como un elemento que de potencializarse permitiría una mayor integración del seminario de investigación al currículo de enfermería, pues podría identificar algunos de los componentes que le permitirían generar estrategias de transversalización.

Es necesario tener en cuenta que la investigación no es únicamente la formación teórica de contenidos metodológicos, y la contrastación de información existente con el acercamiento empírico a realidades, pues un investigador no se forma con el solo conocimiento teórico de la metodología de la investigación, que puede aprenderse en un día, sino con el continuo contacto con las fuentes, en el que, bajo la orientación del profesor aplica el mismo los métodos de comprensión y hace consiente el proceso de aprender.¹⁰⁴

Es en el constante ir y venir de este proceso donde se pueden evidenciar los errores y caminos equívocos que le permitirán a un estudiante asimilar que el método no es solo teoría, convirtiéndolo en un hábito para su que hacer.

Los seminarios de investigación procuran articular los contenidos teóricos con ejercicios prácticos, y en tal sentido estimular el manejo de los contenidos de investigación como herramientas que pueden ser implementadas; por ello el trabajo de campo es un momento para que el estudiante aplique lo aprendido y el profesor lo oriente y califique el producto de acuerdo a los lineamientos conceptuales dados.

Otra metodología que se identifica en los seminarios de investigación es aquella en el cual se implementan estrategias como el trabajo independiente, trabajo colaborativo en grupos, escritura de ensayos, donde el estudiante alcanza nuevos conocimientos como resultado de su proceso creativo, y en el que se

¹⁰⁴ Ibid. Correa U. S. (200) ,4.

espera desarrolle un pensamiento crítico para el análisis de problemas y el trabajo autónomo.

Dicha metodología busca desarrollar la estrategia del seminario alemán o seminario investigativo, que requiere de un ambiente de aprendizaje que favorezca su desarrollo y que sea construido por profesores y estudiantes, sin embargo existen en los estudiantes factores que lo limitan, como la falta de preparación previa del seminario de acuerdo con los roles que cada uno de los participantes debe asumir; la lectura previa de los temas a trabajar, la escritura, la consolidación de los avances producto del ejercicio investigativo, lo que afecta su participación activa.

En la implementación de dicha estrategia queda de manifiesto, las condiciones motivacionales que tienen los estudiantes frente al curso, queda en duda la capacidad que el seminario tiene para atraer el trabajo del estudiante y también los intereses que estos tienen en relación a la investigación que los estimule a la participación activa.

Las motivaciones podrían estar dadas por las condiciones particulares que los estudiantes tienen, agrado por las temáticas, condiciones para relacionarse con los compañeros, en cuyo caso el trabajo realizado por los docentes está dado por la exhortación a la participación y la generación de inquietudes que le puedan motivar. Pero también se encuentran condiciones externas como las condiciones que le brinda el docente para participar, para promover su trabajo, si bien todas estas se promueven el curso, se encuentra que la falta de una necesidad por parte del estudiante de tipo académico y práctico frente a

aquello que el curso le puede brindar dificultad que este participe activamente de la metodología.

Cuando no se encuentra eco por parte de los estudiantes para la participación en estas estrategias el profesor toma como mecanismo para la consecución de sus objetivos, el direccionamiento de la actividad, la coerción para la participación o la apropiación de la temática por medio de la clase magistral, lo que lleva. *“No han cogido la metodología del Seminario como es. Yo pienso que no la han cogido. - ¿Por qué?- En el Seminario ellos tienen que trabajar mucho: Leer y discutir lo que han visto a través de todos los cursos. Que han avanzado. Por ejemplo, en estos días tuve con ellos una experiencia. - Discutamos estos documentos, traigámoslos leídos. Ninguno lo llevo leído ni estudiado” 12:9. 18-19.*

Debido a la dificultad para la operacionalización de esta metodología, el trabajo en grupo, las plenarias y talleres, toman fuerza como estrategias para estimular lo pretendido por el seminario alemán, no con el rigor y con el énfasis que este tiene, sino a partir de la interacción de las posibilidades que ofrece el grupo y los recursos didácticos que brinda el profesor.

Dichos recursos y estrategias al no requerir de condiciones tan específicas para su implementación, estimulan en cierta medida la discusión e intercambio de ideas entre los estudiantes, que debido a sus dificultades en la lectura y escritura, encuentran en ellas la posibilidad de acercarse a nuevos conceptos, percepciones e ideas, que alimentan la reflexión de los temas a trabajar. Así mismo facilita encontrar compañeros/as con intereses comunes de

conocimiento, lo que favorece un aprendizaje tanto individual como colectivo, que lo estimula a generarse preguntas y a responsabilizarse en la búsqueda de alternativas de solución, porque se enfrentan a problemas y obstáculos de tipo conceptual, práctico y metodológico, que los lleva a polemizar y manifestar sus posiciones ante los otros, así como a aceptar las ideas de los demás, por medio del diálogo y la argumentación; lo que promueve los proceso de comprensión de los temas y la identificación de afinidades temáticas.

Estas estrategias al igual que el seminario alemán presentan dificultades en su ejecución, relacionadas con factores objetivos como la poca habilidad en la lectura y escritura, la responsabilidad con el trabajo y el cumplimiento de tareas; así como factores subjetivos, referidos al interés y a la motivación por el conocimiento que tiene cada estudiante y la forma como este interpretan los propósitos de las estrategias.

No obstante, estas condiciones presentes en el desarrollo del seminario, generan en el estudiante sensación de independencia, porque la apropiación de los conocimientos a través del diálogo con los compañeros/as le posibilita un aprendizaje cercano a su cotidianidad.

El trabajo en grupo hace parte de esta estrategia y es considerada por el estudiante como un actividad importante en su proceso de aprendizaje, porque le motiva a compartir las experiencia y conocimientos construidos en sus prácticas cotidianas *"Y: ¿Las fortalezas? La metodología que utiliza cuando vamos a trabajar en equipo, por decir yo voy a trabajar con mi equipo, entonces cada uno comparte lo que entendió"* **10:43.220-223.**

Esta forma de trabajo es una fortaleza dentro de las estrategias implementadas para la generación de diversos tipos de aprendizaje en el estudiante, que debe avanzar hacia el trabajo en equipo, porque le permitiría al estudiante acceder a la experiencia de otros, sus pares, y con ello a los aprendizajes que éstos han ido construyendo y adquiriendo, los cuales alimentan las discusiones y reflexiones, promoviendo la comunicación y el aprendizaje cooperativo en comunidades de aprendizaje,¹⁰⁵ al ponerse las experiencias como motivadoras del diálogo grupal, alimentando directamente el aprendizaje de los estudiantes que participan de él. Sin embargo, el trabajo en grupo al permitir acercarse a la experiencia de otros, promueve una forma particular de aprender *“E: ¿Eso que aprendió de quien lo aprendió? A: ¿De quien?... de mi grupo de trabajo, de las experiencias de mis compañeros”* **10:66.150-155.**

Otra estrategia empleada por los profesores para promover el aprendizaje es el taller, que busca que el estudiante se haga consciente y responsable de su propio proceso de aprendizaje, estimulando la generación de preguntas y la construcción significativa del conocimiento, brindando un espacio para que los productos de la búsqueda de información y las ideas que ha construido sean expresados.

El taller como una actividad que estimula el aprendizaje grupal, brinda condiciones para que los estudiantes controlen su dinámica de trabajo, donde su participación permite el intercambio de ideas y conceptos; sin embargo en

¹⁰⁵ Ossa L. J. (2005). Formación, comprensión e investigación: Tres variables imprescindibles en la cultura universitaria En: Por los caminos de los Semilleros de Investigación. Biogénesis, 42.

algunos casos, este fragmenta las tareas para darle respuesta a los objetivos en los tiempos convenidos; la tarea no es desarrollada en equipo, sino que es la suma de la información que cada uno presenta individualmente. *“Los talleres educativos, que uno lee un libro y saca cosas importantes y soluciona el taller, como hacia la profe, solucionábamos el taller y lo poníamos en común con todo el grupo, aunque depende del estudiante, por que si es un grupo de cinco, dos lo pueden hacer y el resto no”* **11:76. 548-549.**

En otros casos le permite al estudiante expresar sus logros y sus dificultades en relación a la temática, poner en común sus ideas, con lo cual se alimenta el entusiasmo en el trabajo, además se transforma el rol del profesor, ya este no es quien enseña sino que es un animador y orientador. *“Tenemos lectura de documentos, discusión, sustentación de esa lectura de documentos, presentación de todos los trabajos, sustentan todos los avances de la investigación, donde el profesor nos estimula a participar”.* **13:14.99.** Esto posibilita alejarse del profesor como proveedor del conocimiento, convirtiéndolo en un asesor.

En las situaciones anteriores influyen los propósitos del taller; si se implementa una guía temática evaluativa o si se busca recoger información relacionada con los aprendizajes teóricos del estudiante; este dará cuenta de los conocimientos formales que el curso le ha permitido adquirir, es decir, la apropiación que ha tenido de los núcleos temáticos correspondientes a los seminarios. En otros casos, la intencionalidad del taller está orientada a la presentación de los avances metodológicos alcanzados por el estudiante en el

ejercicio investigativo; lo cual favorece en mayor o menor medida la participación y el aprendizaje autónomo.

La puesta en común es una actividad necesaria en estas estrategias, para que el estudiante exprese sus logros y dificultades frente a una temática particular, además permite al profesor motivarlo en la búsqueda de nuevos aprendizajes, pues el estudiante al presentar sus ideas tiene la oportunidad de contrastarlas con las de los demás y darse cuenta de su proceso de aprendizaje en relación con los propósitos del curso.

En el momento de la puesta en común se hacen manifiestas las habilidades comunicativas orales y escritas que tienen los estudiantes; por ello, si presentan poco desarrollo limitan la participación en la puesta en común. Situación que en ocasiones desmotiva y hace perder el interés al estudiante por investigar y por el seminario en general, pues las responsabilidades que debe asumir en él, le demandan el desarrollo de dichas habilidades.

Por lo tanto es importante considerar que el desarrollo de dichas habilidades debe ser un continuo a través de la formación, estimulando en forma compleja las competencias para la argumentación, la explicación, el análisis, la proposición y la interpretación, desde el primero al octavo nivel académico.

Las competencias comunicativas tiene que ver con la forma como las personas actúan creativamente en la interacción con otros, se refiere también a un proceso complejo en el que los hablantes establecen una comunicación dialógica con otros, usando los recursos y códigos lingüísticos propios, teniendo

en cuanto las mediaciones cognitivas, afectivas y axiológicas en un contexto social determinado.

En la competencia lectora el estudiante debe realizar un *"juicio crítico que le permita fundamentar sus puntos de vista acerca de la información que extrae de un texto o identificar las inconsistencias en la organización de la información"*¹⁰⁶, de tal manera que pueda tener la comprensión del texto, avanzar en la adquisición de las competencias orales y escritas, referidas al desarrollo de la argumentación, el razonamiento, el análisis crítico y la expresión de sus ideas.

Umberto Eco plantea que para desarrollar habilidades lectoras se debe tener en cuenta que esta no es propia de algunas personas, sino que se deriva también de las condiciones particulares de cada texto;¹⁰⁷ lo que implica que el profesor debe posibilitar el acceso a diferentes fuentes bibliográficas, que favorezca el encuentro del estudiante con los códigos de la temática que estudia y no sólo se quede con sus propias apreciaciones.

Es importante tener en cuenta para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, las sensaciones, los comportamientos y las actitudes que estos experimentan cuando leen, escriben o participan oralmente, las cuales intervienen directamente en la forma como este lo disfrutara y utilizara; si les produce placer o angustia, si se bloquean, si actúan con seguridad o inseguridad, si se distraen o participan; con el fin de comprender su situación y

¹⁰⁶ Kabalen, D y A. de Sanchez, M. (2000) La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información , 21

¹⁰⁷ Eco, U. (1993) Lector infabula. Barcelona. Lumen,91

potenciar de mejor manera su desarrollo, brindándole confianza y oportunidades para expresar sus ideas y entender que éstas tiene valor en el trabajo individual y grupal en el seminario de investigación.

Otra situación que limita la participación del estudiante en las plenarios es la evaluación, ante la falta de compromiso con las tareas y la falta de participación de algunos, el profesor utiliza la evaluación como un mecanismo para lograr el cumplimiento de los objetivos *“Interfiere en que los estudiantes terminan leyendo porque la profesora los obliga ¿y cómo los obliga la profesora? A punta de notas, que vergüenza pues decirlo, pero es a punta de notas. No es que esto tiene evaluación, vamos a hacer una socialización y en la socialización, todo el mundo debe tener todo leído y eso es obligarlos, porque ellos no lo quieren hacer y si no hago eso, los estudiantes no leen. En estos días no les dije que el trabajo no era evaluativo y a ninguno le importó.”* 12:22.22-

23

Este tipo de situaciones ponen de manifiesto la necesidad de diseñar estrategias con la intencionalidad de generar aprendizaje significativo y no solo implementarse como mecanismo de contingencia ante la dificultad de estimular el interés del estudiante frente al seminario y al cumplimiento de objetivos propuestos previamente. Tanto el profesor como el estudiante deben tener conciencia de ellas y hacia donde los dirige, es decir, las estrategias deben considerar la forma como aprenden los estudiantes y cómo se relacionan con el conocimiento, con el fin de promover interacciones en el

ambiente de aprendizaje, que permitan la adquisición de significados para actuar en la cotidianidad de su ejercicio profesional.¹⁰⁸

El trabajo independiente, que es un componente del Seminario Alemán, se convierte en una metodología incluso mas potente que la del mismo seminario, el estudiante ve en esta la posibilidad de comprometerse con su proceso de aprendizaje, pero también la de evadir la interacción con el profesor y las responsabilidades propias de un aprendizaje presencial como el cumplimiento de un horario y de los compromisos individuales y colectivos.

Es por ello que debe favorecerse el aprendizaje autónomo en el currículo, para que el estudiante se responsabilice de su proceso de aprendizaje, además desarrolle estrategias que le lleven adquirir y procesar el conocimiento y de esa manera ser par de sus compañeros/as. En este aprendizaje es fundamental la forma como el profesor asume su relación con el conocimiento y su que hacer profesor, porque él debe ser autónomo en la forma de acceder a éste y comunicarlo a otros, despertando interés por el conocimiento.

En este sentido, el concepto de autonomía se refiere a la capacidad de un estudiante de regirse así mismo y menos por los demás. La esencia de ello es que los estudiantes lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones, considerando la mejor acción a seguir para el desarrollo de su aprendizaje, los cuales pueden ser contrastados en el trabajo en equipo con los puntos de vista de otros y en la reflexión que hace sobre su propio trabajo investigativo, lo que *"da sentido y fundamento a los razonamientos y opiniones que se han logrado,*

¹⁰⁸ Ausubel. D. (1976) Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. México. Trillas ,57.

negociando las soluciones a determinados problemas y creando incluso formas propias de comprenderlos” ¹⁰⁹

Al promover la autonomía se debe tener cuenta al otro, pues es con éste con quien se construye, a través la interacción, el intercambio y el contraste de los puntos de vista, o *“en la forma como se pueden apoyar de las ideas de otros y de la recolección de información, para regular su propio aprendizaje en función a una meta, valiéndose de un contexto y condiciones específicas del aprendizaje que posee”*.¹¹⁰

Se espera que el aprovechamiento de las condiciones que tiene el seminario de investigación y las que se pueden generar a partir del fomento de un aprendizaje con las características antes mencionadas, permita que el estudiante aprenda a aprender como *“resultado ser cada vez más consciente de su proceso de la metacognición, del cómo aprende y del control y dominio sobre su forma de aprender, que le conduzca a resultados satisfactorios de aprendizaje”*.¹¹¹

Algunos de estos elementos se identifican en el seminario de investigación, a través de estrategias que estimulan en el estudiante el aprender a hacer, es decir, a configurar un proyecto desde su estructura y a desarrollar sus etapas, teniendo correspondencia con los propósitos del seminario.

¹⁰⁹ Kamil, C (s.a) La autonomía como finalidad de la Educación: implicaciones de la Teoría de Piaget. Secretaría de Educación y Cultura- Dirección de Currículo. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago , 59.

¹¹⁰ Monereo, C y Barbera, E (2000). Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales. En Monereo. Estrategias de aprendizaje. Madrid, Visor/Ediciones de la Universitat Oferta de Catalunya, 40

¹¹¹ Monereo, C y Barbera, E (2000) Op. Cit. p ,40.

La experiencia de hacer un ejercicio de investigación completo, es valorada por el estudiante pues tiene la oportunidad realizar cada uno de los momentos investigativos.

Para los profesores esto permite que el estudiante *"adquiera un concepto, que sea claro y objetivo de lo que es el proceso de la investigación a través de haberlo vivido completo, desde formularse la pregunta de investigación, hasta ver los resultados, validando todo ese concepto teórico-práctico, desde su práctica que tienen que hacer"*.**13:28. 146-177.** Se entiende la experiencia, como la generación de vivencias, que permiten la apertura del mundo y el ingreso a un conocimiento subjetivo. ¹¹²

Para el estudiante tiene sentido en la medida que vive y, le permite encadenar y articular la investigación, pues esta viviendo en el hacer. *"E: ¿Natalia, que has aprendido tu en investigación? N: (...)... como se hace una investigación, pues, al menos los pasos que hay que seguir, que hay que tener en cuenta, si me llamó la atención las clases de investigación (...) eso hay que tenerlo en cuenta, análisis de la información, pues, todo lo que es como se hace una investigación... pues lo hemos vivido todo"* **11:43. 335-338**

En tal sentido realizar el proceso investigativo, le permite al estudiante tomar por su cuenta el desarrollo de algunos procesos, así como transformar su rol, y asumir en el ejercicio investigativo la manipulación de las estrategias e

¹¹² Yves, B. (2003) Experiencia y educación En: Educación y Filosofía. Enfoques Contemporáneos. Compiladote Jean Houssaye. ED Eudeaba. Buenos Aires ,42.

instrumentos que la componen. En este aspecto, el estudiante construye significados o ideas a partir de su conocimiento previo y la información que recibe del profesor. Mediante la realización del ejercicio investigativo el estudiante construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal.

Además, de tener una nueva información sobre algunas de las estrategias e instrumentos del proceso investigativo; éste, con lo que sabe y dependiendo de la disposición (motivación y actitud) por aprender, así como de la naturaleza de los contenidos del Seminario, logra desarrollar en el estudiante la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí sólo en una amplia gama de situaciones “(aprender a aprender)”¹¹³ No obstante, durante el aprendizaje significativo el estudiante relaciona de manera no arbitraria y sustancial las nuevas informaciones con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognoscitivas.

Así mismo, aunque se fomenta un trabajo independiente en los seminarios, el profesor escolariza el proyecto de investigación, limitando el avance de este a los tiempos establecidos en el seminario y no a su desarrollo natural, presentándose un distanciamiento entre la lógica investigativa y la curricular.

El proceso investigativo en la práctica que se realiza en los seminarios tiene factores internos y externos que lo condicionan y no se encuentran sujetos a un

¹¹³ Coll, C. (1999), La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares». En: COLL, C. (coord.), Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. ICE Universidad de Barcelona/ Horsori, 1999,133

periodo de tiempo establecido, como si lo es el seminario de investigación en el currículo de enfermería. Dentro de los factores internos se encuentra el proceso de construcción del problema de investigación, su desarrollo conceptual y metodológico, las transformaciones y afinaciones que se presentan en el proyecto y que demandan tiempos para su reflexión y maduración. Dentro de los factores externos se pueden mencionar la disponibilidad de la información bibliográfica, el acceso a las fuentes, los tiempos del trabajo de campo a concertar con las comunidades y demás situaciones ajenas a la investigación que pueden desacelerar o acelerar el proceso y que dependen de su dinámica misma. Dicha situación obliga al profesor a proponer el trabajo independiente como manera de armonizar las lógicas y cumplir con los objetivos propuestos.

Para desarrollar el trabajo independiente, el profesor dispone de los medios y recursos con que cuenta la Facultad y de estrategias que lo favorecen. Se estimula la búsqueda y recolección de información bibliográfica, permitiendo al estudiante estructurar conceptual y metodológicamente su proyecto; si cuenta con la autonomía y disciplina suficiente, realiza y avanza en nuevas búsquedas aunque el profesor no se lo proponga; se presenta también, la situación de que el estudiante al no tener el control directo del profesor sobre sus actuaciones, decida no preocuparse por el avance de su proyecto y dejar que otros realicen la labor.

Por ello la biblioteca es un escenario de aprendizaje para la investigación, que le posibilita al estudiante generar autonomía; *" en ella encuentra la información*

que le es de su interés y le permite construir su conocimiento". ¹¹⁴ Apoyando de esta manera el trabajo independiente. La biblioteca es considerada por el estudiante como el centro de su trabajo académico, por lo cual, se le solicita constantemente al profesor, la posibilidad de visitarla para desarrollar actividades del curso que en un principio son diseñadas para el aula. Esta juega un papel importante para la búsqueda de información que le permita dar contenido a sus preguntas, resolver sus dudas, ampliar conceptos, además de brindar un panorama más amplio que el obtenido en el aula, pero sobre todo, es el espacio donde se puede contextualizar la investigación y realimentarse constantemente de la literatura tanto investigativa, como la relacionada con sus temas de interés. *"E: ¿Y los has aprendido de los libros? N: De los libros, de los resúmenes de la biblioteca, de las consultas que nos han puesto y que toca realizar para entender los temas".* **11:50. 385-386**

Así mismo, la lectura es asumida por el estudiante como una alternativa para que el curso sea más significativo, pues les facilita el acceso a los conceptos y el lenguaje técnico de la investigación, permitiendo desarrollar su campo teórico y lingüístico; posibilitándole aprender, comprender la investigación, hacerse nuevas preguntas y alimentar las que se han realizado al interior del curso. *"N: Pues leyendo, uno va entendiendo (...) si hay artículos de investigación, preguntas nuestras, de lo que hicieron, en los seminarios de enfermería,"***11:7.43-43**

El profesor espera que con esta estrategia se estudien con mayor profundidad

¹¹⁴ Jaramillo, C. Mendoza W. Rojas, M (1999). La Biblioteca Escolar. Un Medio para Crear Ambientes Educativos que Favorezcan el Aprendizaje. En: Revista Ciencias Humanas. Universidad de San Buenaventura Cali. Edición 4. Julio – Diciembre 1999, 92.

las temáticas relacionadas con el desarrollo del proyecto investigativo; espera también que a partir de ello se avance en la argumentación y comprensión de los mismos. Propósito que es difícil de alcanzar pues el estudiante tiene otros intereses particulares y diferentes a los definidos por el profesor y en el seminario.

A pesar que la intencionalidad no es explícita para el desarrollo de las diferentes metodologías y estrategias en cierta medida lo que se ha propuesto en los seminarios de investigación ha favorecido la generación de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, donde son implementadas estrategias que atienden mas a los propósitos del curso en su estructura que a las necesidades e intereses de los estudiantes y de la filosofía del aprendizaje de la investigación, el cual esta referido al desarrollo del pensamiento crítico y creativo orientado hacia la búsqueda, la indagación y solución de problemas que plantea el contexto en general y en particular la enfermería.

4.2. La enseñanza de la investigación y sus características en la evaluación.

La evaluación es un proceso permanente que debe tener como finalidad la realimentación de los saberes teóricos y prácticos, donde el estudiante pueda darse cuenta de su propia forma de aprender y el profesor reconozca si las estrategias didácticas empleadas tienen relación con el aprendizaje del estudiante, por lo tanto exige una planeación, no fragmentada ni con base estrictamente en los contenidos, sino orientada al desarrollo de procesos cognitivos, actitudinales y procedimentales correspondientes a los propósitos del microcurrículo y de la formación profesional.

Por tanto la evaluación debe propiciar en el estudiante la autonomía para asumir la responsabilidad en su autoevaluación y en la evaluación de otros; indicado tanto al profesor como en el estudiante las limitaciones y avances, así como las condiciones existentes para el cumplimiento de los propósitos.

Frente al proceso de evaluación en los Seminarios de Investigación, la estrategia evaluativa es derivada de las metodologías empleadas por el profesor para propiciar el aprendizaje, se enfoca en una realidad, en un aspecto concreto y en la elaboración de un juicio. En este sentido se encuentra que los profesores de los Seminario de Investigación, focalizan ésta en la recolección de información, en la realización de pruebas objetivas, en el seguimiento del cumplimiento de las tareas, los ejercicios y talleres propuestos; es decir, se valora la reproducción de un discurso que no necesariamente lleva a la reflexión crítica los núcleos temáticos trabajados, sino a la búsqueda de evidencias a través de indicadores que dan cuenta del aprendizaje.

En este sentido, se evalúa la capacidad de asimilación de los contenidos en los estudiante, mediante la identificación, diferenciación y usos de las estrategias y técnicas de investigación, así como los procesos para formular problemas, elaborar marcos conceptuales, objetivos e hipótesis, determinar variables y categorías de análisis; recolectar, analizar e interpretar información *“en el primer semestre a nosotros nos dieron una teoría que decía un instrumento se escoge así, esto fundamenta así, hay que investigar de esta manera y así es que se realiza”*. **10:13.48.49**. Se hace énfasis en los contenidos, emitiendo juicio sobre el manejo conceptual e instrumental de estos, es decir, el recuerdo de las

definiciones formales privilegiando la asimilación de los contenidos y no su comprensión.

De igual manera, la evaluación esta mediada por la elaboración y terminación de un ejercicio investigativo, donde el papel del profesor es importante pues este determina los lineamientos evaluativos; que se encuentran relacionados con la culminación del proyecto, con los objetivos propuestos en el programa y el tiempo disponible para su desarrollo.

La autonomía que el estudiante posee en el curso debido a la posibilidad de tener un trabajo dependiente y que para su evaluación se vale del seguimiento y una serie de eventos cuya valoración no esta dada en productos tangibles como trabajos o talleres, le genera bastante incertidumbre pues este carece de las pautas suficientes para realizar una autoevaluación, así como si posee condiciones emocionales de tipo subjetivo frente a la expectativa de la nota que lo evalúa, situaciones que lo hace sentir sin referentes adecuados para tener confianza sobre su trabajo.

En este contexto, el estudiante puede tener una desarrollada orientación a alcanzar logros en el curso, entusiasmo frente al desarrollo de su trabajo y amplio avance cognitivo frente a la investigación, pero las presiones que le generan una evaluación que debe responder a elementos visibles de su desarrollo, los cuales no siempre son demostrados, puede influir en la disminución de autonomía frente al seminario y recurrir por ello ha simplemente esperar cuales son las pautas que el docente da, para darles respuesta y no

avanzar en sus intereses, los cuales no necesariamente redundaran en una buena evaluación.

Un ejemplo de ello son las plenarias y discusiones que el profesor busca se presenten en el Seminario, en las cuales el estudiante expresa sus dudas, expone sus posiciones a partir de su trabajo, pero donde no necesariamente se llega a una síntesis de lo tratado, que de cuenta de un proceso o forma de abordar los problemas que se tratan, lo cual ocasiona en el estudiante inseguridad frente a la forma como será evaluado y una tensión entre trabajo independiente y su valoración y entre clase magistral y trabajo independiente *“Que cuando nosotros somos los que construimos el conocimiento, los que consultamos, las ideas quedan en el aire, en cambio cuando trae los acetatos, explica todo... de ahí sale el parcial, vos estudias eso y ya. E: ¿Cómo así que las ideas quedan en el aire? N: Sí, todos dicen muchas cosas pero no se precisa nada, igual captar todo lo que un grupo de 35 o 45 dice es muy difícil, en cambio cuando la profesora (expone) (...) de ahí sale el parcial” 11:73.52.58*

En este proceso se encuentra como finalidad, la culminación del ejercicio investigativo, porque el profesor considera que de no hacerlo el seminario queda incompleto y, por ello se preocupa porque todos los momentos y procesos sean abordados y practicados. *“Entonces ¿en qué termina la investigación?, en terminar el ejercicio y presentar la investigación” 12:26.66-66.* Lo cual hace parte de la evaluación final del curso.

Se identifica así mismo, que la forma de enseñar del profesor tienen una alta utilización de medios y artefactos, los cuales le permiten organizar de forma

coherente los contenidos y de esa manera ejercer cierto control sobre ellos, dicha práctica posee una gran debilidad y es que valida solo una forma de aprender, relacionada con los conceptos dados, solo el saber expuesto legitimada en la clase genera certeza, no el de sus pares ni el propio. La utilización de estas estrategia genera seguridad en el profesor y el estudiante, el primero porque el conocimiento se encuentra delimitado y organizado y el segundo porque el saber del profesor y los conocimientos por él transmitidos le aseguran un buen desempeño en las evaluaciones.

La evaluación aquí tiene como finalidad el diagnóstico y la valoración del estudiante; no es una estrategia metodológica que permita realizar una toma de decisiones para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la evaluación no es coherente con el modelo pedagógico, y no es transparente con su propósito.

Es importante recordar que acorde con su modelo pedagógico, la evaluación de los estudiantes en la Universidad tiene por objetivo destacar la forma como se desarrolla el proceso de aprendizaje, más que su resultado final. Es una evaluación que tiene como referente al mismo alumno, sus capacidades, potencialidades, su capacidad para resolver problemas, su creatividad y análisis crítico.

El proceso de evaluación es ante todo formativo. Busca que el estudiante con el acompañamiento de profesores y compañeros analice los recursos utilizados y los esfuerzos desplegados para el logro de sus metas, para que identifique sus debilidades y fortalezas, así como los posibles caminos a seguir en un proceso de mejoramiento continuo.

La evaluación entendida de esta manera integra las dimensiones cuantitativas y cualitativas; el conocimiento logrado y el proceso seguido; los fines y los medios; el desarrollo personal y el académico.

4.3 Interacción profesor estudiante.

En el ambiente de aprendizaje, la relación profesor estudiante ocupa un lugar importante, porque de la calidad de dicha interacción se deriva el deseo de aprender y de enseñar, en donde la afectividad que media el encuentro académico estimula o no el aprendizaje, el deseo de saber, de participar y de aportar su conocimiento y experiencia en el desarrollo del seminario.

En esta relación, se encuentran algunos aspectos a tener en cuenta; uno es el relacionado con los conocimientos del profesor, su capacidad de comunicarlos y de establecer un diálogo a partir de los códigos de la ciencia, lo cual es de carácter objetivo, y otro, tiene que ver con la subjetividad e intersubjetivo que trasciende del dominio técnico de la investigación a la necesidad de interactuar con los demás, acercarse a los estudiantes de acuerdo con sus características individuales y grupales, como el de compartir los logros y las limitantes que se dan en dicho ambiente, de reconocer al otro como un interlocutor válido a partir de sus experiencias y saberes previos, es decir la capacidad de establecer una acción comunicativa que permita el encuentro con el otro y por lo tanto su aprendizaje.

El estudiante en este proceso intenta descifrar la lógica de los códigos de la ciencia y del profesor, en un diálogo permanente con éste, pero para ello

requiere asumir sus compromisos e identificarse con los propósitos del seminario y el profesor debe adecuar dichos códigos para hacerlos cada vez mas asequibles a los estudiantes, sin descuidar la profundización que debe hacerse de ellos.

Las estrategias propuestas en el seminario favorecen o desfavorecen la generación de estos diálogos, en la medida que permitan a los estudiantes y docentes aprender juntos de las experiencias y preguntas de ambos, así como posibiliten la generación de nuevas experiencias de aprendizaje en el aula o en la práctica que les genere nuevos procesos de conversación sobre los cuales resolver dudas y generar preguntas. De esta forma se debe dejar claro que la generación del dialogo dependerá los momentos vividos en el desarrollo de los Seminarios, los contenidos que se trabajan, la pretensiones del profesor y los intereses del estudiante y las metodologías utilizadas, por lo cual se encuentran diferentes forma de interactuar.

Dicha situación se manifiesta cuando el profesor permite que el estudiante exprese sus preocupaciones, manifieste sus aprendizajes construidos en las experiencias previas, trabajos de campos, prácticas investigativas o profesionales; y donde el docente se presente comprensivo de las necesidades del otro, de los intereses y atento a las experiencias y aprendizajes que el otro le puede ofrecer.

Pero también puede verse frustrada cuando se implementan estrategias que requieren una alta presencialidad, donde el profesor tiene la centralidad en el proceso de enseñanza, la acción comunicativa se convierte en acción

estratégica, orientada hacia la consecución de fines propios del seminario de investigación, "la comunicación se establece a través de uno que da información y otro que la recibe"¹¹⁵, limitando la posibilidad del dialogo, la reflexión y la participación de los actores del proceso.

El estudiante no es sumiso frente a esto, el aprende de su docentes y las pautas que le da la obligación de entregar resultados, así como dificultad para comunicarse con el debido al lenguaje especializado de la investigación y algunas temas utilizan, lo que le dificulta expresarle deseos y reflexiones o encontrar puntos de encuentro; por el contrario se topa con discusiones dirigidas, incomprendiones de sus compañeros y docentes, eventos que le lleva a estigmatizar las discusiones como puntos de no retorno o no avance, por lo cual prefiere dejarlas a un lado y dedicarse a seguir las pautas y los procesos que debe desarrollar para obtener una aceptación por parte del profesor.

Esta situación puede verse expresada en la forma como son organizados y asumidos los encuentros por parte del docente, donde los contenidos y las teorías que se lo sustentan son los marcos referenciales de discusión, sin permitir que otras perspectivas puedan alimentar la discusión. De igual manera las actividades cumplen con los propósitos inherentes a la estructura formal del seminario; lo cual influye en la forma como se generan espacios de encuentro, como el profesor ordena sus ideas e imparte la clase y como el estudiante participa. Esta forma de actuar en el ambiente de aprendizaje incide en la valoración que ambos hacen de él y en la manera de asumir posturas de escucha y dialogo, o indiferencia y desinterés en el encuentro académico.

¹¹⁵ Habermas.J. (1985) Conciencia Moral y Acción Comunicativa. Península. Barcelona, 85

Por otra parte, cuando se proponen estrategias de aprendizaje que facilitan una mayor interacción y movilidad de los estudiantes, estimulando la libertad para asumir su proceso de aprendizaje, se espera que exista una mayor horizontalidad, pero ocurre lo contrario, se encuentran otras percepciones que influyen en la relación y la valoración que el profesor hace de ciertas situaciones que se presentan en el aula; la postura pasiva del estudiante en el Seminario, dada por una pobre lectura y argumentación.

Resulta contradictorio que en estas estrategias, aunque se generen espacios para la participación, los estudiantes en su mayoría no se vinculen con los procesos y propuestas del seminario, presentándose una reducida participación en las plenarias donde se discuten los temas trabajados en forma independiente, *"Discutamos estos documentos, traigámoslos leídos, ninguno lo había llevado leído, ninguno estudio; a sí, perdón, dos grupos y con una connotación muy grave porque me dijeron "cómo así" como así, es que es una discusión; "¿pero entonces leemos?" Es que no me interesan que lean, es que aprendieron ustedes, qué le sacaron a esa lectura. Vamos a preguntar qué sacamos de esa lectura y para qué sirve, porque la vamos es a aplicar."* **12:6.18-19.**

Al parecer su interés en la lectura y discusión de temáticas del orden de lo investigativo no les preocupa y el interés por la profundización no es el más importante, es posible que allí sea donde el estudiante expresa mayor desidia frente al proceso, o mayor inconformidad con el, pues su pasividad es alta.

De igual manera, en la relación profesor estudiante influyen otros elementos, por un lado el gusto y el conocimiento que el profesor tenga de la investigación, que de alguna manera le impregna entusiasmo al estudiante por el seminario y las temáticas la investigación "N: *Ella como que le tiene amor, pasión a lo que hace y ella lo que hace lo hace por que le gusta, yo he aprendido eso de ella que si uno va a hacer algo lo hace con gana, como el amor a la investigación*"
11:65.488-488.

La experiencia que posee el profesor, se convierte para el estudiante, en fuente de aprendizaje, pues ven en ella un punto de encuentro como profesionales que comparte intereses, permitiendo establecer motivaciones en él; por conocer lo vivido por su profesor en situaciones que estos esperan vivir en su futuro profesional "E: *¿O sea que tu crees que se aprende mas de la experiencia del profesor? N: Se aprende en cierta forma, no todo pero si se aprende, por que uno busca similitudes con las experiencias que ella tuvo, en relación a lo que uno quiere hacer, y si a ella le fue bien a mi también...*"
11:48.358-365.

La experiencia del profesor se convierte en la oportunidad para que el estudiante, encuentre en el curso un interés en la investigación, pues ésta le brinda elementos para verle importancia a ésta, como aporte a su futuro desarrollo profesional, permitiéndole adquirir interés por la investigación, y su implementación en los campos particulares de la profesión "*la trayectoria del profesor, el encontrar experiencias de investigación en profesores, porque si a uno no le demuestran la importancia de la investigación, (...) uno ve los*

resultados, son beneficiosos para el paciente y para uno, eso me ha ayudado, me ha motivado para cuando yo esté en clase ponga atención, y vea que también es importante. **11:79.609-611.**

Por otra parte, la actitud que los actores asumen frente al seminario y sus temáticas, ya se ha dicho que el profesor asume una postura afectiva y de gusto por las temáticas, situación que es en algunas ocasiones contraria a la que tienen algunos estudiantes; se observa en estos desinterés por la temática, apatía, comentarios despectivos sobre los contenidos, e indiferencia por los temas *"Bueno, ¿que siente usted por la investigación? Y: Nauseas E ¿Como? Y: Nauseas E: ¿Nauseas? Y: En serio, me aterra, me da mamera, aunque por mi carrera, por lo que tengo que hacer le dedico todo lo que mas pueda de mi, pero la realidad es que me la tolero, me la tolero, me la soporto, no me agrada para nada, no me gusta."* 11:11.86-96 *"Todos los días me doy mas cuenta de que no voy a investigar, que no quiero investigar, que no quiero esta área..."*
10:21.279-279

Estas situaciones interfieren en el ambiente educativo, pues genera alteraciones en el desarrollo de las clases, los estudiantes no muestran interés, lo cual genera desmotivación tanto en el estudiante como en el profesor; este último se ve obligado a generar estrategias que recuperen la atención del estudiante y que desembocan en un control del seminario validando la utilización de la clase magistral.

4.4. La formación investigativa y el desarrollo disciplinar: desarrollar formación investigación

Es claro que una de las funciones sustantivas de la universidad es la investigación y en tal sentido la Universidad de Antioquia ha definido políticas para su promoción en el pre y en el postgrado, las cuales han sido de amplia difusión en la comunidad académica, dicha política ha permeado los currículos de formación y ha originado debates entorno a qué se debe enseñar en el pregrado, si es una formación investigativa o una investigación formativa.

Es por ello que las dependencias académicas han diseñado estrategias y propuestas diferentes en torno a la vinculación de estudiantes desde los primeros niveles a semilleros y grupos de investigación, con la finalidad de que el estudiante aprenda haciendo y vaya apropiándose de los elementos teóricos y metodológicos propuestos.

Esto ha permitido, que los estudiantes identifiquen como un eje en la formación superior la investigación y con ello el interés que la universidad tiene en fomentar el espíritu investigativo, es decir en generar condiciones para que se planteen problemas, innoven y desarrollen investigaciones en cada una de las áreas disciplinares. *"Lo que se desea, es que se forme un espíritu investigativo, no que se salgan a investigar, por que este es un nivel de pregrado, pero si que tengan herramientas que les permitan trabajar en la investigación"* **13:31.154-155** *"N: esa es una de las misiones de la universidad, hacer del estudiante un investigador, (...)La universidad quiere que seamos investigadores y si uno no quiere ser, no es. Realmente uno ve la importancia, por que sino en el*

conocimiento uno esta estático, no se va a mover, eso es lo que mas importante me parece." **11:80.615-615.**

Por lo tanto, la investigación va siendo parte del imaginario individual y colectivo de la comunidad académica, generando diversas ideas en torno a ella, como sinónimo no solo de construcción de conocimiento, sino de adquirir estatus social y académico que le permita avanzar en desarrollo disciplinar y ser mucho mas competente en su desempeño profesional, por medio de él desarrollo de la creatividad, la argumentación, la reflexión sobre la práctica, trascendiendo lo procedimental de su ejercicio profesional, *"que tengan la capacidad de argumentar y expresarse, que tengan un argumento para cada cosa. Con la capacidad de formular nuevas ideas alrededor de la enfermería".*

12:44.118-120

La investigación es vista como un proceso complejo, que requiere de un tiempo y un espacio para realizarla y al cual no se tiene fácil acceso, además de necesitarse para ella unas características particulares "uno dice que investigación es algo muy lejano que uno nunca va a llegar a hacer E: ¿por qué crees que la investigación se ve lejana? N: Porque uno dice que eso es para investigadores, para investigadoras..." **11.26. 184-190** *"E: Me parece difícil por que requiere de muchísimo tiempo, para uno ser investigador requiere muchísimo tiempo, dedicarse día y noche si es posible"* **11:31.247-251.**

Estas ideas que se cruzan en los estudiantes, evidencian la necesidad de proponer nuevas estrategias pedagógicas y nuevas formas de enseñar y aprender la investigación desde los primeros niveles académicos. El

preguntarse, el problematizar, el ser crítico y reflexivo frente a las situaciones del contexto disciplinar y social debe ser una actividad constante y natural en la vida académica y no sólo un propósito de uno o dos niveles académicos, porque el estudiante debe desarrollar paulatinamente las estrategias cognitivas necesarias para que la investigación se constituya para él en gusto e interés y no una carga ni una obligación académica.

5.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La enseñanza aprendizaje de la investigación: un proceso para generar condiciones, aptitudes y actitudes hacia la investigación en los estudiantes.

Es un tema que se ha abordado fundamentalmente desde los procesos de aprendizaje que se dan en los semilleros y grupos de investigación donde participan estudiantes, lo que ha llevado a proponer métodos y estrategias de aprendizaje, que se encuentran relacionadas con las condiciones ideales que un sujeto debe tener para acceder al conocimiento de la investigación y generar interés por ésta, adhesión voluntaria al grupo, rutina de estudio, entre otras.

Pero poco se ha dedicado a las problemáticas que se encuentran en los cursos de investigación pertenecientes a un currículo, tema al que se dedicó la presente investigación, específicamente en el plan de estudio del programa de Enfermería, donde se encontró que sobre los *Seminarios de Investigación* recaiga la tarea de organizar un contenido que soporte los recursos que de investigación se necesita tanto en la formación básica como disciplinar; basta con revisar los objetivos de los Seminarios de Investigación para comprobar que efectivamente se asume una función estructural en ese sentido. Se pretende que con los Seminarios de Investigación el estudiante sea capaz de interpretar, plantear y resolver problemas de las materias específicas de su carrera.

Se *recomienda* por ello, promover estrategias adecuadas de tipo curricular y didáctico que los contenidos de la enseñanza de la investigación en enfermería, se conviertan en la mediación entre el objeto de conocimiento y el sujeto que desea apropiarse de él; la cual se debe dar porque hay un tercero

cuya función es facilitar esa apropiación. En ese sentido, la función primordial del tercero, que es el profesor, radica en que los seminarios de investigación se organizan y se planifican para ayudar a que el estudiante produzca en sí mismo la ruptura epistemológica; para que cuestione y reformule sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento profesional –disciplinar de su programa, organice significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolle métodos y estrategias de formulación hipotética, de análisis e investigación.

Los Seminarios de Investigación.

Si bien en los seminarios se evidencia que el profesor transmite a los estudiantes saberes e informaciones sobre conocimientos construidos por la comunidad científica. Que éste presume que cuando el estudiante se apropia de ellos, él se conforma con dicho conocimiento y que por ello el estudiante no está interesado en construir nuevos aprendizajes o generar nuevos conocimientos. Esto es equivocado, no solo porque no es la única vía para que el estudiante se apropie del conocimiento científico, pues para ello también está la experiencia individual y el trabajo independiente; sino porque el profesor tampoco se ha apropiado (en la mayoría de los casos) del conocimiento que está tratando de enseñar, porque el conocimiento científico, en tanto experiencia, es único, irrepetible y no susceptible de transmisión. En la mayoría de los salones de clase los estudiantes tienen que atender permanentemente al profesor, quién poseedor de los conocimientos, los transmite como verdades acabadas, dando poco margen para que el estudiante reflexione y llegue a soluciones, de forma independiente.

Sin embargo, la excesiva fe que se tiene en estas posibilidades de aprendizaje relacionados con las experiencias individuales, ha llevado a que se generen en los estudiantes mitos, ideas alrededor de estrategias para la enseñanza de la investigación que aún no se han vislumbrado; como lo es, considerar que los Seminarios de Investigación no debe ser enseñado sólo desde la cátedra, el trabajo de campo, la lectura, sino además desde la experiencias. Ideas que al parecer muestra que los estudiantes aun no son concientes que desde allí también se enseña.

Se *recomienda* que los Seminarios de Investigación I y II deben ser, necesariamente, un lugar en el cual debe privilegiarse la producción de rupturas con las teorías tradicionales de la investigación, porque de otro modo no habría posibilidad alguna para la producción de conocimiento, es decir, investigación formativa o en sentido estricto.

El aprendizaje de la investigación puede potenciarse pedagógicamente, implementando estrategias de aprendizaje que posibiliten el aprendizaje en los conocimientos de la asignatura, de una manera concreta y cercana a las cotidianidades de los estudiantes, pues es necesario hacerle ver a estos la importancia de la investigación y su uso específico, lo cual es una pregunta que se vienen haciendo los mismos profesores *"Yo pienso que la investigación no es cátedra, no es algo directo, es algo de compartir la experiencia, de hacer que el estudiante se interese y le encuentre importancia a la investigación, ¿cómo?, no sé, pero eso es lo mas importante, que el estudiante se enfoque en la importancia de la investigación, si el estudiante no capta lo que es una*

investigación, que se puede hacer con una investigación ,lo va a tener en el aire y va a ser alguien que pasó por la universidad y no encuentra nada" 12:87. 675-677.

El papel del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación.

Si el objetivo de la educación es la formación integral del individuo valiéndose de un conjunto de conocimientos y métodos por medio de los cuales el profesor ayuda al individuo en su desarrollo y mejora sus facultades intelectuales, morales y físicas; el papel del profesor no puede seguir siendo el mismo.

Si el objetivo de la educación es la formación integral del individuo valiéndose de un conjunto de conocimientos y modelos todos por medio de los cuales el profesor ayuda al individuo en su desarrollo y mejora sus facultades intelectuales, morales y físicas; el papel del profesor no puede seguir siendo el mismo.

Su función no se puede resumir a la tarea de enseñar el oficio de aprender, puesto que se estaría contraponiendo, el modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y estudiante, donde el estudiante no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el oficio de estudiante está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo a los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores.

Otro aspecto a considerar es el de la innovación y la creatividad del profesor en los Seminarios, cuando él lo ha dirigido consecutivamente, se comienza a rutinizar el acto educativo, lo cual puede desvirtuar la finalidad y la utilidad de nuevas didácticas para nuevos aprendizajes en realidades concretas.

El modelo o modelos pedagógicos y la didáctica o didácticas empleadas para el desarrollo teórico, metodológico y práctico de la investigación.

Si bien, los seminarios se encuentran pensados desde el modelo pedagógico tradicional pero con estrategias y didácticas propias de los modelos constructivista, desarrollista y social, es decir, se debe optar por un modelo pedagógico, que articule su componente psicológico, epistemológico, socio-antropológico y didáctico que le sea propio; es decir, pensar el papel del docente y del estudiantes en el proceso educativo en una misma línea de trabajo.

Una buena parte de los problemas que se advierte en los estudiantes en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación se puede atribuir a lo confuso de la aplicación de los modelos pedagógicos, y la manera como éstos se explicita a través de las didácticas en los seminarios de investigación. Independientemente de una buena enseñanza y de lo bueno que sea el estudiante, éste tendrá dificultades en el aprendizaje, las cuales son inherentes al área del saber por enseñar y a la manera de instruirse.

Los modelos pedagógicos, cualquiera sea su clasificación son capaces de generar que los estudiantes participen activamente durante el desarrollo de la clase y su aplicación está relacionada con el contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes, con su formación y con los motivos de su aprendizaje.

La condición de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los seminarios de investigación, es la aplicación de los diferentes modelos, metodologías y didácticas en dependencia de los objetivos de la clase, de las características de los estudiantes y otros.

El texto de investigación.

La transmisión de los conocimientos científicos por medio de textos y currículos preestablecidos es válida, pero el excesivo uso de los textos es, en buena medida, una causante de que no se logren los objetivos de los seminarios. En este sentido va dirigida una crítica hacia los libros de texto en los cuales los microcurrículos se apoyan: los libros de investigación que no incluyen una posible articulación entre las asignaturas de un programa.

Específicamente, nos referimos a los argumentos que los estudiantes brindan ante la demanda, por parte de los profesores, de una justificación para la aplicación de una fórmula o elaboración de un objetivo, desde diferentes textos de investigación, pero más allá, se observa, el intento por congeniar una idea que proviene de un texto formulado y desarrollado para las ciencias sociales a una de las ciencias de la salud; aspecto que lleva al estudiante a

identificar la investigación como difícil, pues este tipo de relaciones no se logran de la mejor manera.

Instrumentalización procedimental de la Investigación.

Otra situación que debe presentarse como conclusión, es el poco éxito que se tiene en lograr una verdadera comprensión por parte de los estudiantes de los principios fundamentales de la investigación por parte del profesor, lo que ha llevado a éste a fortalecer una práctica que reduce la enseñanza a la mera instrumentalización procedimental, donde la memoria es el principal recurso que el estudiante pone en juego para salir adelante en los Seminarios.

Es evidente que la enseñanza de los principios fundamentales de la investigación es problemática, si bien se puede enseñar a los estudiantes de forma más o menos mecánica algunos procedimientos de investigación y a resolver algunos problemas estándar, se encuentran en grandes dificultades para hacerlos entrar en verdad en el campo de la indagación, la innovación, la creatividad y lograr que alcancen actitudes, aptitudes en investigación.

Es interesante notar que este problema ya ha sido advertido, y atiende en la gran mayoría de los casos al modo de enseñar y al cambio de rol del profesor y del alumno (Aprendizaje Basado en Problemas, solución de problemas, proyectos, etc.), dejando intacto, de nueva cuenta, el qué se enseña, o sea, el contenido. Profundizar en esta relación puede originado un avance importante en la comprensión de los procesos de aprendizaje de la investigación.

La lectura y estudio independiente se convierte en el proceso por el cual se encuadran los aprendizajes de la investigación, con los intereses profesionales del estudiante, además de cumplir la función de darle apertura al curso a las preguntas particulares del estudiante.

La experiencia vivida se convierte en un generador de aprendizajes muy didáctico y pedagógico, que permite al estudiante encontrar sentido al estudio, los contenidos y la investigación enmarcándola en la cotidianidad, de su vida académica y su futuro quehacer profesional.

La investigación para el estudiante de enfermería no puede estar por fuera del marco de su ejercicio profesional, pues en los estudiantes la expectativa de su práctica se convierten en la orientadora de su proceso académico, en tal sentido una investigación que esté por fuera de ella no tendría sentido.

BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez G, A. (1997). El silencio la sospecha y la risa: condiciones para que la investigación sea posible. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP.
2. Amaya, P. et (2000), Colombia un país por construir. Universidad de Nacional. Santa fe de Bogota. Informe Especial. En: Portafolio. 14 septiembre 1998
3. Ander Egg, E. (1997). Diccionario de pedagogía. Magisterio del río de la Plata. Buenos Aires. Tema: Pedagogía.
4. Ander-Egg, E. (1994) Interdisciplinarietà en educación. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
5. Argote, L. Á y Vásquez M L. (2005) "La dieta" como camino para asegurar un hijo sano: Una mirada desde el mundo urbano de las adolescentes. En: Revista Colombia Médica, Vol. 36, No. 3(s1), Jul-Sept, 2005.
6. Arnaz, J. A. (1987). La Planeación Curricular, Trillas, México. Mimeo.
7. Ausubel, D. P. (1968). "Educational Psychology: A cognitive view". N. Y., Holt, Rinehart & Winston.
8. Ausubel. D. (1976) Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. México. Trillas.

9. Avila P, R. (1991) La educación y el proyecto de modernidad. Bogotá: Ediciones Antropos. Colección pedagogía S XXI.
10. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* No 28.
11. Canfux, V. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 1996.
12. Carvalho. De V. (2003) Acerca de Las bases Teóricas, Filosóficas, Epistemológicas de la Investigación Científica – El Caso de la enfermería. En: *Revista Latino-am Enfermagem* 2003 noviembre-dezembro. 11(6):807-815. Disponible en: www.eerp.usp.br/rlaenf
13. Castrillón A. M. C (2002) Panel Tendencias y Prioridades de Investigación en Enfermería. VIII Coloquio Panamericano de Investigación en Enfermería. Ciudad de México octubre 16 al 18 de 2002
14. Chajin FI, M. (2004) Elementos para la construcción de una pedagogía dialogica. En: *Ensayos Disciplinarios*, revista del Centro de Investigaciones de la Universidad Autónoma del Caribe, Vol. 3 Abril-Octubre, Barranquilla.
15. Coll, C. (1996) Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". En: *Anuario de Psicología*, 69.

16. Coll, C. (1999), La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares». En: COLL, C. (coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. ICE Universidad de Barcelona/ Horsori, 1999.
17. Consejo Nacional de Acreditación -CNA-(1.998) La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia. Colección Documentos de Reflexión. No. 1 Santa fe de Bogotá, D.C.
18. Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. MC GarW Hill. España.
19. Correa U. S. (2001) El desarrollo de la competencia investigativa en la docencia universitaria Cuadernos Pedagógicos (Medellín) No. 18, Dic. 2001/Cuadernos Pedagógicos (Medellín).
20. Cuadri, M, (1889). Enfermería científica y métodos didácticos. Enfermería Científica No 74.
21. De La Cuesta, C. (2004) Formación para la Práctica de Investigación Cualitativa: algo más que retocar programas. En: Enfermería Clínica 2004; 14(2).
22. De Zubiria, J. (1994) Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá: Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

23. Eco, U. (1993) Lector infabula. Barcelona. Lumen.
24. Edwards, V. (1993) La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombiana de Educación. N° 27. Bogotá.
25. Flórez O y Tobón R.(2001) Investigación Educativa y Pedagógica Editorial McGraw Hill. Bogotá, Colombia.
26. Florez O, R. (1994). Hacia una Pedagogía del conocimiento, McGraw Hill, Santa Fé De Bogota.
27. Gallego B, R y Pérez M, R. (1998). Aprendibilidad - enseñabilidad - educabilidad: una discusión. Revista Colombiana de Educación. No. 36-37, 1998 Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones.
28. Gibbons, M. (1998) Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. Banco Mundial. París del 5 al 9 de octubre de 1998.
29. Hernández, C. A. (2003). Investigación e investigación formativa. Rev. Nómadas (Santa fe de Bogota) No. 18, May. 2003.
30. Hernández. C. (1999). Aproximaciones a la Discusión sobre el Perfil del Profesor. II Seminario Taller sobre perfil del profesor y estrategias de formación. Países de Centroamérica, El Caribe, México, España y Portugal. (San Salvador, El Salvador del 6 al 8 de Diciembre de 1999)

31. Holzemer Wl. (1998). Guía práctica para la investigación en enfermería. Ginebra: Consejo Internacional de Enfermeras.
32. Huberman, S. (1996) Como aprenden los que enseñan: La formación de formadores. Buenos Aires: Didáctica Aique.
33. lafrancesco V. G. (2003) Nuevos Fundamentos: Para la transformación curricular A propósito de los estándares. Capítulo 7: El currículo y su relación con el desarrollo de la estructura mental. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá. Mimeo.
34. Jaramillo, C. Mendoza W. Rojas, M (1999). La Biblioteca Escolar. Un Medio para Crear Ambientes Educativos que Favorezcan el Aprendizaje. En: Revista Ciencias Humanas. Universidad de San Buenaventura Cali. Edición 4. Julio – Diciembre 1999.
35. Kabalen, D y A. de Sanchez, M. (2000) La lectura analítico-critica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información.
36. Kamil, C (s.a) La autonomía como finalidad de la Educación: implicaciones de la Teoría de Piaget. Secretaría de Educación y Cultura- Dirección de Currículo. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.
37. Kuethe, J. L. (1971). Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, Editorial Paidós. Buenos Aires.

38. Lundgren, U. (1992). Teoría del curriculum y escolarización. España: Ediciones Morata.
39. Magendzo, A. (1991) Curriculum y cultura en América Latina. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación P.I.I.E. Santiago de Chile.
40. Malvárez, S. M, Castrillón-A, M. C. (2006) Panorama de la fuerza de trabajo en enfermería en América Latina. Segunda parte. Rev Enferm IMSS 2006; 14 (3)
41. Malvárez, S.M. (2005). Panorama de la fuerza de trabajo en enfermería en América Latina. Washington, D.C: OPS. Serie Desarrollo de Recursos Humanos, No. 39
42. Martínez M, M. (2000). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico. Ediciones Graficas Herrera Asociados Ltda. Bogota.
43. Maturana, H. R. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Colección Hachette – Comunicación/CED. Santiago. Chile.
44. Monereo, C y Barbera, E (2000). Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales. En Monereo. Estrategias

- de aprendizaje. Madrid, Visor/Ediciones de la Universitat Oferta de Catalunya.
45. Montoya, J. (2003) Los métodos productivos y su vinculación con el ordenador. "Una experiencia en circuitos electrónicos i"(en línea) Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa N^a 3. abril de 2003. (consultada el 12 de octubre de 2006) disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec16/leon.htm>
46. Mora M (1999). Docencia e Investigación en las Facultades de Educación: A propósito del Decreto 272 de 1998. Revista "Encuentro Bolivariano", No. 2. Enero-Diciembre. Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar, Barranquilla
47. Morin, E. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Editorial magisterio.
48. Nicoletti, J.A. Fundamento y construcción del Acto Educativo. Universidad Nacional de La Matanza. Buenos Aires.
49. Novak, J, D. y Gowin, D. B. (1984). Learning how to learn. N. Y., Cambridge University Press.
50. Orrego, S; Castrillón M.C. y Nájera, R.M. (2000) Estado del Arte de la Investigación presentada en Coloquios Panamericanos de Investigación en Enfermería 1989-1998. En: Investigación en Enfermería Cantabria.

51. Ortiz C, P. (2004) El problema del sujeto de la educación. En: Educación, Revista de la Facultad de Educación, UNMSM. Lima, No1.
52. Ossa . J. (2005) Educar es enseñar a indagar la investigación como un proceso de formación. En: Semilleros de Investigación Experiencia del como y del por que. Biogénesis Fondo Editorial. Universidad de Antioquia. Medellín.
53. Ossa L.J.(2005). Formación, comprensión e investigación: Tres variables imprescindibles en la cultura universitaria En: Por los caminos de los Semilleros de Investigación. Biogénesis.
54. Pardinás F. (1998). Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Ed siglo XXI. 35 Ediciones México.
55. Piaget J. (1975). Seis estudios de psicología. Corregidor. Buenos Aires: Barral.
56. Pozo, I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Ed. Morata. Madrid.
57. Quintero C, A L. (2005) Una reflexión sobre el desarrollo de la investigación en enfermería. En: Rev. Episteme No.3. Año 1, Enero-Marzo 2005. México. [http:// www.icn.ch/matters_researchsp.htm](http://www.icn.ch/matters_researchsp.htm) .

58. Restrepo G, B. (2003). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación estricto sentido. En: Educación Superior, Calidad y Acreditación. Tomo I, CNA. Bogotá.
59. Restrepo, G, B. (2003). Investigación Formativa e Investigación Productiva de Conocimiento en la Universidad. En: Rev. Nómadas (Santa fe de Bogota) No. 18, May. 2003.
60. Ríos A, C. I. (1994). Un Método para aprender. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
61. Rojas, A R. y Corral, R. (1996). La tecnología educativa. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.
62. Salazar, E. (1999). La investigación desde el deseo-utilidad y vida. Revista Investigación en Enfermería. Medellín.
63. Sánchez G, S.(1998). Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Colección Mesa Redonda No 99. Santa fé de Bogotá. Cooperativo Editorial Magistério.
64. Sebio, M, et. (1988). Investigación en enfermería. Una razón de supervivencia. Enfermería Científica, No 70

65. Spradley, J. (1980) Participant Observation, Fortworth, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
66. Strauss A y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa, Colección CONTUS, Facultad de Enfermería, Universidad de Antioquia. Medellín.
67. Streubert, H; Carpenter, D. (1995). Ethnographic research approach. In: Qualitative research in nursing, Philadelphia, J. B. Lippincott Company.
68. Taylor, S. Y R Bodgan (1992). Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación. España: Paidós.
69. Torres.I, JG. (1995) Un Modelo de Aprendizaje por Investigación. En: Actualidad Educativa. Año 2 N | 6. Marzo- Abril.
70. Vain, P.D. (1998). la evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Universidad Nacional de Misiones. Mimeo.
71. Vasco C. E. (1993) Currículo, Pedagogía y Calidad de la Educación en Revista Educación y Cultura #30, Bogotá, FECODE. Julio, 1993.
72. Vasco, C. E. (1993) Currículo, pedagogía y calidad de la educación. En: Revista educación y cultura. No. 30. (Julio, 1993).
73. Vigotsky, L. S. (1962). Thought and Language. Cambridge, MA:MIT PRESS.

74. Yelon, S Y Weinstein, G(1988). La psicología en el aula. México: Trillas.
75. Yves, B. (2003) Experiencia y educación En: Educación y Filosofía. Enfoques Contemporáneos. Compiladote Jean Houssaye. ED Eudeaba. Buenos Aires.
76. Zuluaga, O et.al. (1988.). Pedagogía, didáctica y enseñanza. En: Educación y Cultura. No. 14. Bogotá, Marzo

LISTA DE ANEXOS

Anexo No 1

Protocolo de entrevista de estudiantes y profesores.

Guía de preguntas para estudiantes

Aprendizaje

Que ha aprendido?

Como lo ha aprendido?

Aprendizaje-relación con otras áreas y el ejercicio profesional

Que ha aprendido en investigación para apoyar su desarrollo profesional?

De quien lo ha aprendido?

Que sentido tiene la investigación para la enfermería?

Para que la investigación en su profesión?

Que relación ha encontrado entre los contenidos aprendidos en investigación y los del área profesional?

Que relación ha encontrado entre los contenidos aprendidos en investigación el futuro ejercicio profesional?

Desde su manera de ver que le ha permitido aprender de investigación?

Piensa que los prerrequisitos lo prepararon para asumir lo que este curso demanda.?

Como futuro profesional para que le va ha servir la investigación?

Enseñanza

Que le ha enseñado el docente?

Que Intereses le ha generado el curso?

Que le cambiarían al curso

Cuales son las principales dificultades de la enseñanza de la investigación

Cuales son las principales Fortalezas de la enseñanza de la investigación

Didácticas

Por medio de que actividades ha podido clarificar las temáticas del curso?

Como logras generar preguntas de investigación?

Como consideras puede enseñarse la investigación?

Guía de preguntas para docente

Enseñanza

Cual es el modelo pedagógico que implementa en la enseñanza de la investigación?

Cual es la intencionalidad que tiene en el curso de investigación?

Que le cambiarían al curso?

Cuales son las principales dificultades?

Cuales son las principales Fortalezas?

Que se pretende lograr en el estudiante con el modelo pedagógico con el estudiante?

Cual es el papel que asume usted como docente dentro del curso.

Didácticas

Cuales son las didácticas que le dan mas resultado para la enseñanza de la investigación

De que manera logra que los estudiantes problematicen la realidad y generen preguntas de investigación?

Considera que las didácticas que utiliza generan preguntas?

Aprendizaje-relación con otras áreas

Que vínculos genera entre los conceptos del área profesional con la investigación?

De que manera relaciona la investigación con otras áreas del conocimiento bioestadística, epidemiología?

Cuales son los espacios que genera usted para la investigación

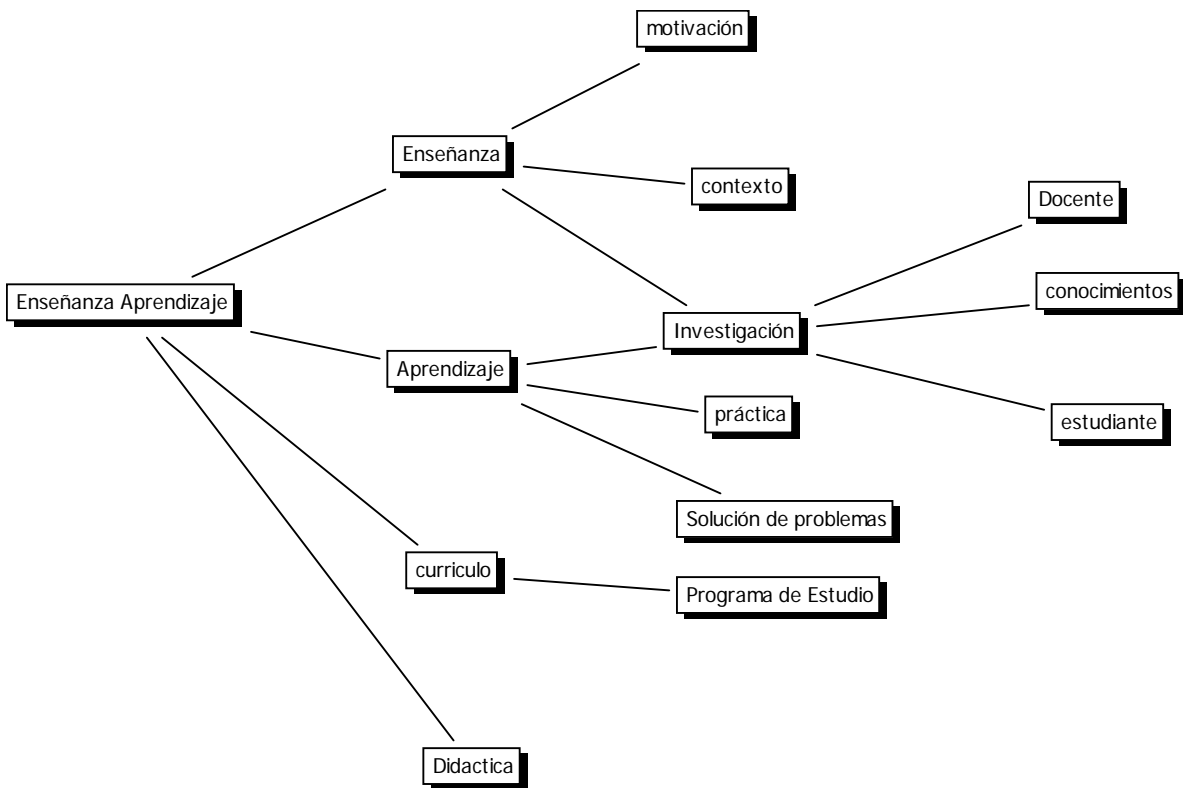
Que papel juegan estos espacios en la investigación.

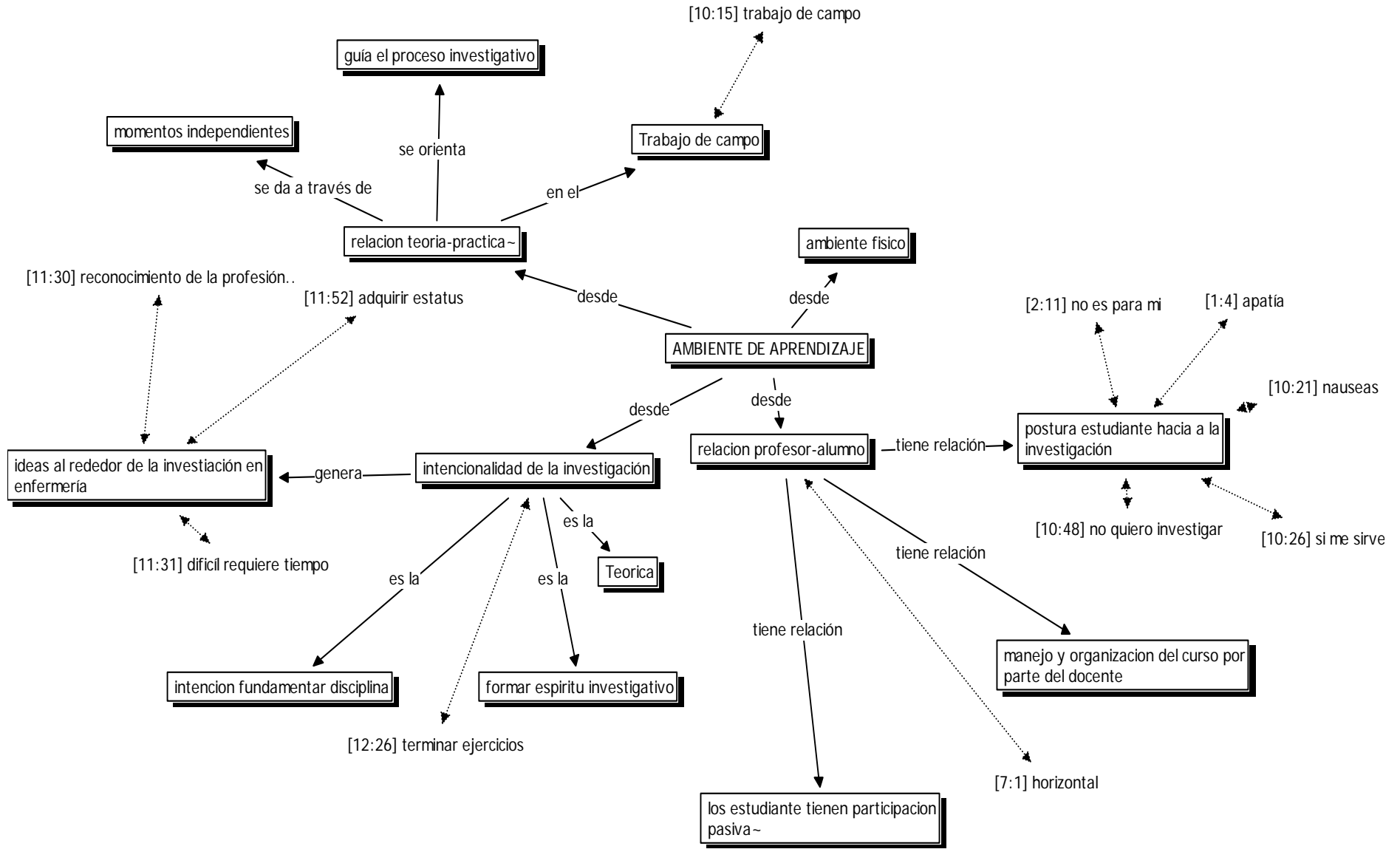
Anexo No 2
Cuaderno de Notas y Guía de Observación

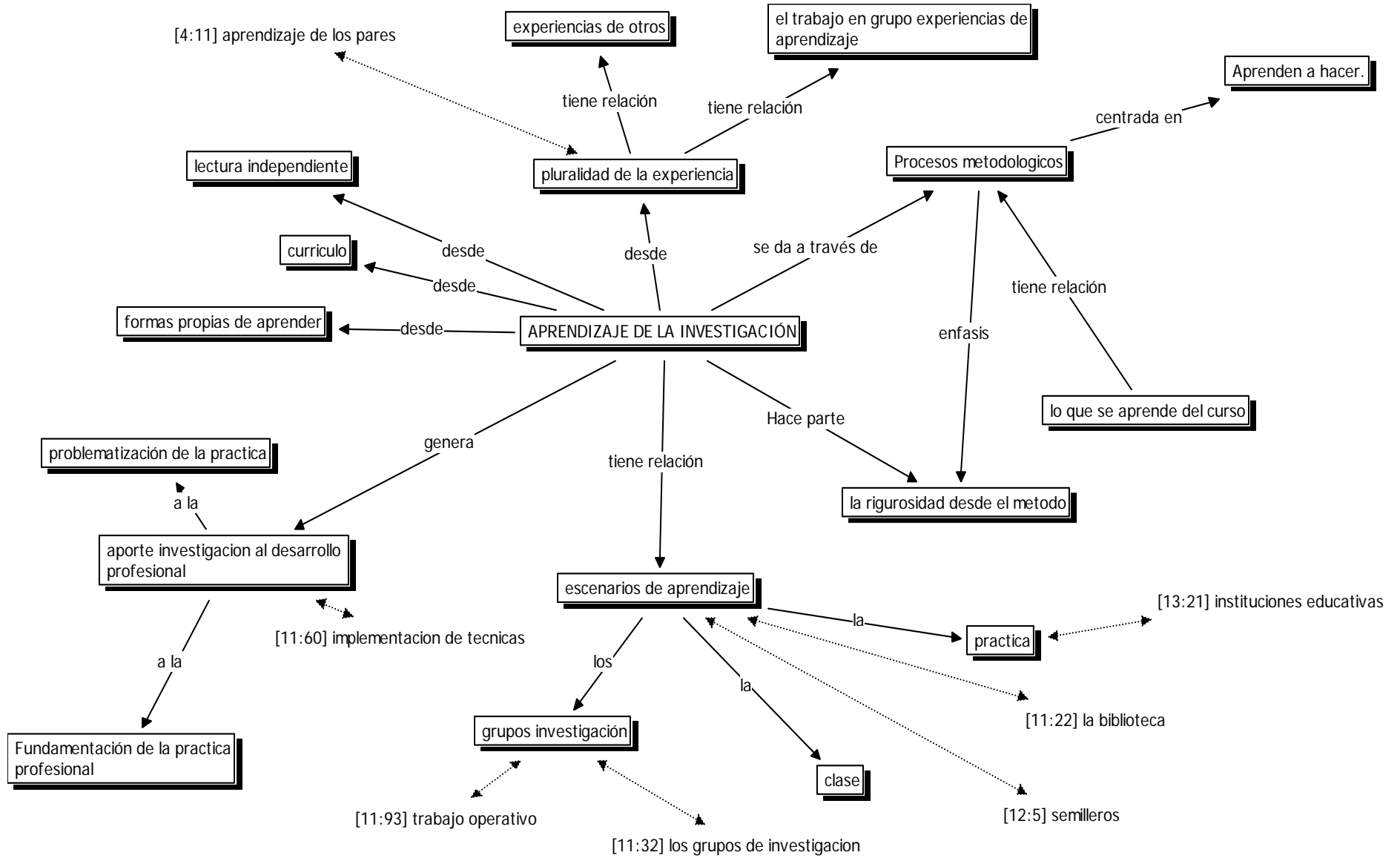
Fecha:
Hora
Aula:
Curso:
Temática de trabajo:
Actividades Propuestas:
Proceso evaluativo:
Forma de actuar del profesor:
Forma de actuar del estudiante
Escenarios utilizados para el aprendizaje

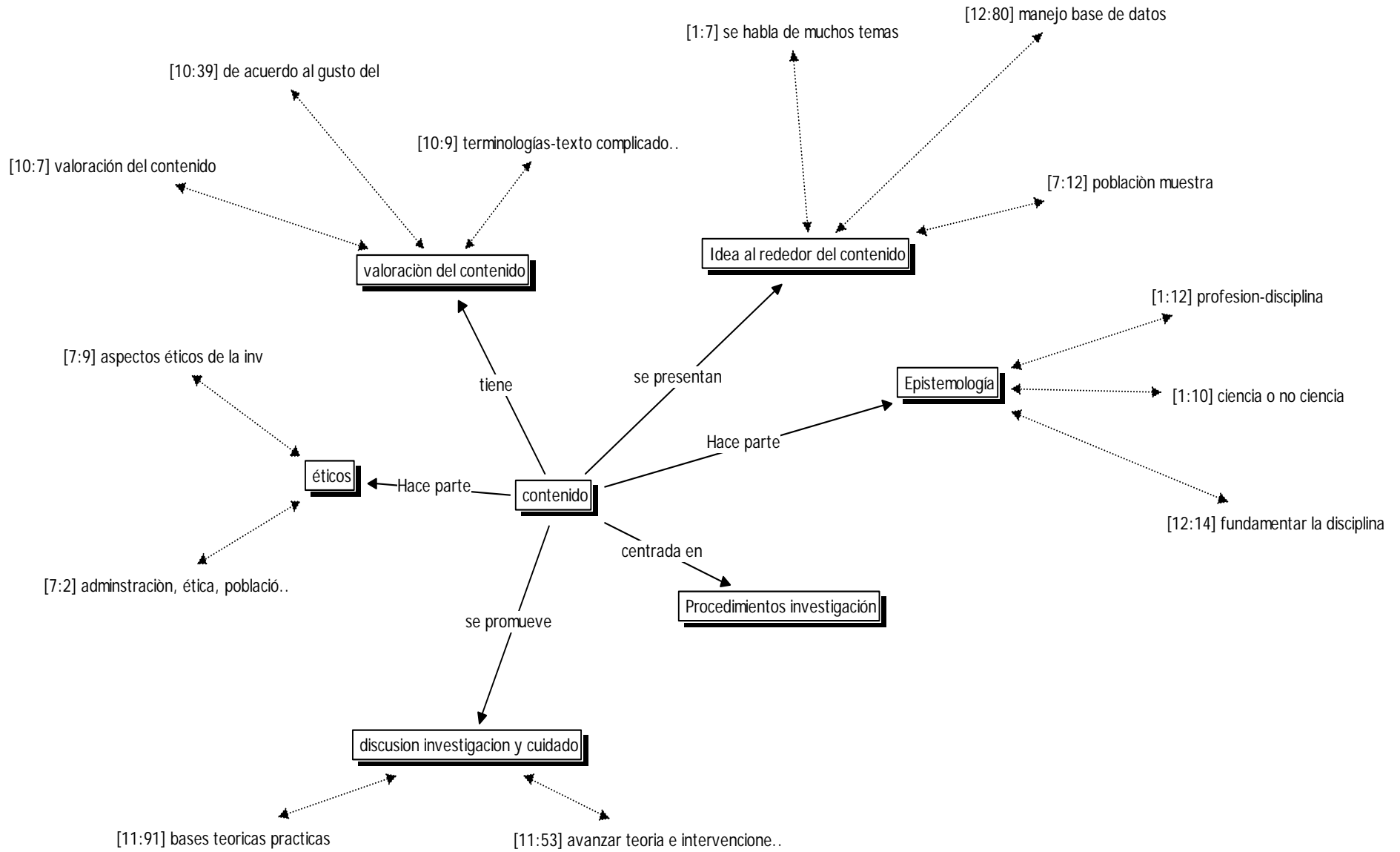
Anexo No 3

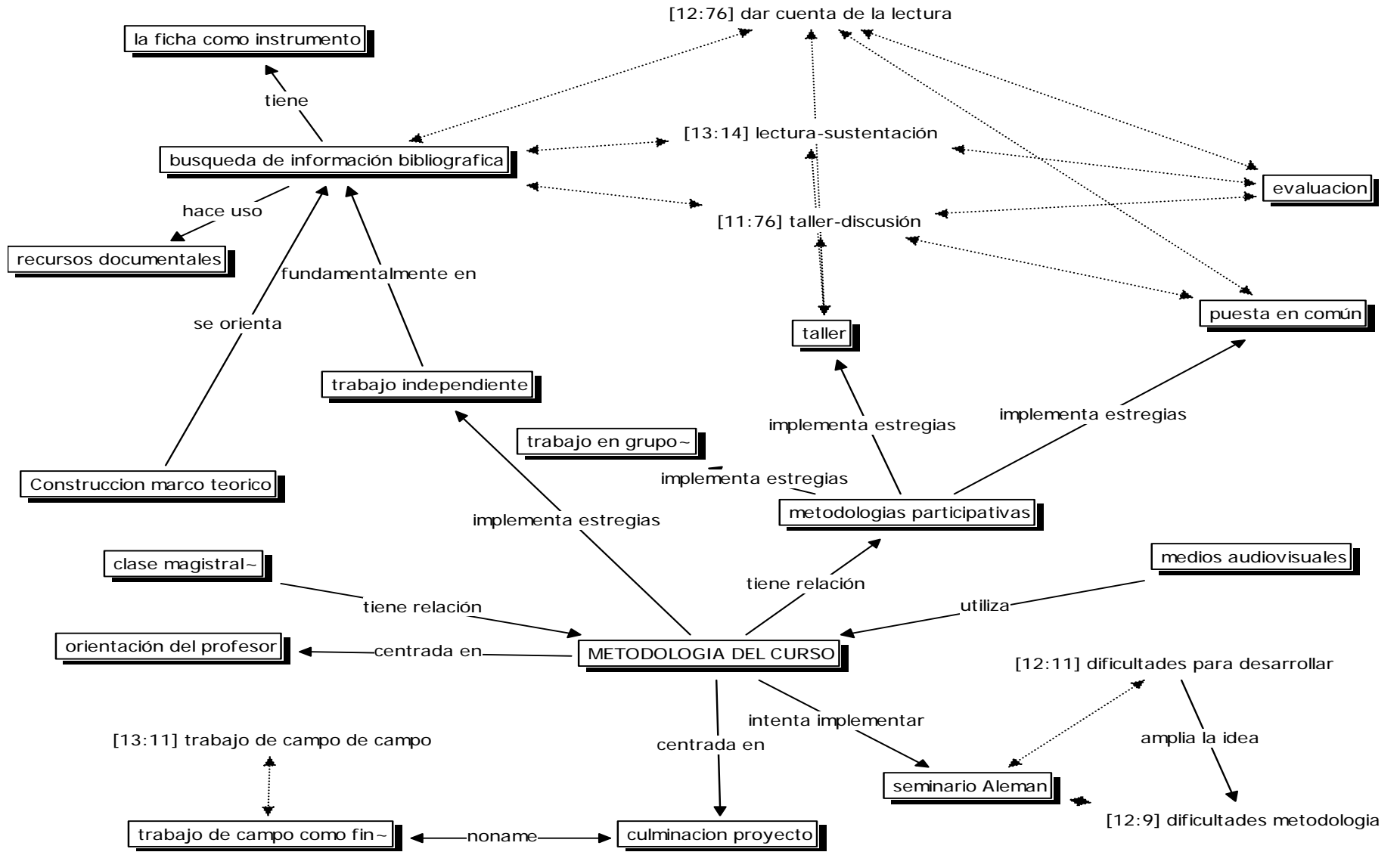
Mapa categorías











Anexo No 4

Sistema de Codificación

Formación en Investigación	Proceso enseñanza-aprendizaje	Aprendizaje significativo
		Contenidos
		Relación teoría - practica
		Métodos
		Metodología
		Didáctica
		Relación profesor-alumno.
		Evaluación
		Fortalezas
		Debilidades
		Actitud investigativa
		Que hacer investigativo
		Intencionalidad del proceso
		Intencionalidad de la investigación
		Forma de actuar estudiante
		Forma de actuar del profesor
		Escenarios de aprendizaje
		Experiencia de aprendizaje
	Relación de la investigación con el objeto de estudio de Enfermería	Apoyo al desarrollo profesional Importancia del micro currículo de .investigación para el ejercicio profesional

