

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA (Didáctica de las Ciencias de la Salud)

Juliana JARAMILLO¹, Carlos GAITAN²

Facultad de Educación^{1,2}

Pontificia Universidad Javeriana^{1,2}

Resumen

En esta investigación, se abordaron preguntas acerca de los referentes conceptuales, enfoques y estrategias de enseñanza de las ciencias de la salud, y cómo podían describirse y caracterizarse las prácticas de enseñanza del área seleccionada en el estudio. Se acudió a la investigación cualitativa, combinando la exploración y la investigación acción en colaboración, modalidades donde se fundamentaron las tensiones y desafíos de la enseñanza de la salud y desde las cuales los enseñantes colaboradores exploraron sus prácticas educativas, reflexionando sobre ellas. Se contó con la participación de tres docentes, de la carrera de Enfermería, y se evidenció un reconocimiento por la historicidad y la diversidad cultural, ejes fundantes en la formación de estudiantes de las ciencias de la salud: reconocer al que aprende desde sus conocimientos, hábitos, costumbres o actitudes; igualmente se insistió en el debilitamiento de los métodos de enseñanza puramente informativos, enfatizándose en el uso de estrategias de enseñanza que privilegien el aprendizaje por descubrimiento; técnicas como el A.B.P, la medicina basada en la evidencia y el modelo didáctico operativo donde la indagación teórica se realiza una vez el estudiante aborda la situación problémica, y no al contrario como lo señala la tradición.

Palabras Clave: *Ciencias de la salud, prácticas de enseñanza, estrategias y construcciones metodológicas.*

1. Introducción

1.1 Antecedentes

La línea de investigación sobre *Prácticas Educativas y Procesos de Formación en la Educación Superior*, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, se ha interesado por la investigación acerca de la pedagogía y la didáctica universitaria, tanto al interior de la comunidad académica de la universidad, como en otras instituciones nacionales de educación superior. En el año 2005, inició un proyecto de investigación relacionado con el campo de la didáctica universitaria, específicamente: las construcciones metodológicas de los docentes universitarios.

Es escasa la producción teórica sobre las prácticas de enseñanza universitaria (didáctica universitaria) en el ámbito nacional; frente a esto, el proyecto buscó llenar los vacíos investigativos detectados en el campo de la didáctica universitaria, en el área de la salud y aportar nuevo conocimiento a la comunidad académica vinculada a la educación terciaria, posibilitándose así la reconstrucción de las prácticas de enseñanza indagadas.

1.2 Planteamiento del problema

Las preguntas de investigación abordadas se formularon así:

¿Cuáles son los referentes conceptuales, enfoques y estrategias de enseñanza que fundamentan la enseñanza de las ciencias de la salud, en el nivel de la educación superior?

¿Cómo pueden describirse y caracterizarse las prácticas de enseñanza del área de la salud, seleccionada en el estudio, y articularse con los referentes conceptuales indagados?

2. Referentes teóricos

2.1 Didáctica

Ha sido común la pretensión de reducir el campo de la didáctica al plano metodológico e instrumental. De acuerdo con el punto de vista de Díaz Barriga (1995) [1], existe una ignorancia social de la didáctica, se confunden planteamientos didácticos con acciones sin rigor conceptual, se ubica lo didáctico en lo infantil, es decir como un conocimiento primario y de poco rigor, y se afirma que es imposible abordar a la didáctica en la educación superior, como campo investigativo riguroso.

Para Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (2007) [2] la didáctica se constituye en una disciplina teórica que se ocupa del análisis de las prácticas de enseñanza, y que tiene como fin describirlas, explicarlas y fundamentarlas, para así enunciar normas que permitan la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los docentes. Como tal, la didáctica no puede permanecer indiferente ante la opción entre las diversas comprensiones de la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la revisión crítica de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa.

Es una teoría comprometida con las prácticas sociales orientada a diseñar situaciones didácticas, apoyar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, identificar y estudiar problemas relacionados con el aprender, con el fin de que se mejoren las acciones educativas, a través del diseño y evaluación de proyectos de enseñanza. A continuación, se hace una descripción e interpretación de lo que significan las prácticas de enseñanza en este proyecto investigativo.

2.2 Prácticas de enseñanza

Se conciben las prácticas de enseñanza, en su sentido más general, como prácticas sociales. Están históricamente determinadas, esto es, insertas en un determinado contexto; se caracterizan por la incertidumbre, vaguedad, en tanto están regidas por principios prácticos que no permanecen inmutables, sino que varían de acuerdo a la lógica de la situación, dada una perspectiva generalmente parcial.

Pueden caracterizarse como aquellas que giran en torno al conocimiento que vincula a un docente o unos docentes con un grupo de alumnos; desde esa relación se produce la construcción y / o re-construcción de los contenidos culturales, intencionalmente seleccionados del universo más amplio de contenidos a enseñar. Suriani (2003) [3]

Edelstein en Román et al (2003) [4], señala que las prácticas de enseñanza:

Hacen referencia a los procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización, se ponen de manifiesto en la relación docente-alumno-conocimiento, básicamente centrado en el enseñar y el aprender. Dichas prácticas tienen como especificidad el trabajo con el conocimiento y el cómo se comparte y se construye el mismo en el aula. (p. 3).

En síntesis, son prácticas complejas, se desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos múltiples y se hallan presentes en las mismas diversos atravesamientos. Igualmente se considera que son plurales porque tienen relación con distintos contextos, personas e historias.

2.3 La Enseñanza: Recorrido conceptual y enfoques

2.3.1 Recorrido Conceptual

Camilloni et al (2007), expresan que el término enseñanza es de difícil definición debido a la diversidad de situaciones en las que se aplica y la variedad de sentidos que puede asumir. Un significado básico de la enseñanza puede ser: "Un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona". (p. 126). Esta sencilla definición indica únicamente el tipo de actividad que puede asignarse a la enseñanza, sin mayores especificaciones acerca de los involucrados, resultados y recursos.

Un **primer rasgo** característico de la definición es que la enseñanza siempre va a involucrar *tres elementos*: Supone a alguien que tiene un conocimiento, alguien que carece de él y un saber que se encuentra contenido en dicha transmisión. En el caso del enseñar la naturaleza es *triádica*; la enseñanza es una forma de intervención que está destinada a mediar en la relación entre el aprendiz y un contenido a aprender, y quien posee dicho conocimiento.

Un **segundo rasgo**, es que la enseñanza se constituye en un intento por *transmitir contenidos*: “Una actividad puede clasificarse como enseñanza por su propósito de transmitir un contenido, aunque el contenido no se logre. El término abarca indistintamente tanto a los esfuerzos infructuosos realizados para que alguien aprenda algo, como a las ocasiones en las que ello efectivamente sucede”. (Camilloni et al, p. 127)

Puede haber enseñanza y no necesariamente aprendizaje, o éste puede producirse parcialmente, o el aprendiz aprende algo completamente diferente a lo que le fue enseñado.

Lo anteriormente enunciado, indica que entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje no hay una relación de *tipo causal*, que permita inferir que lo primero deba ocurrir como consecuencia de lo segundo. La idea de causalidad entre la enseñanza y el aprendizaje domina el sentido común aún en quienes tienen formación pedagógica. La confusión se ha originado por la *dependencia ontológica* del concepto enseñanza con respecto al aprendizaje, en las estructuras del lenguaje, es decir; no existiría la idea del enseñar, si el aprender no estuviera como posibilidad; el concepto enseñanza requiere del de aprendizaje para su existencia, como el buscar y encontrar. El segundo concepto debe existir como posibilidad aunque no como realidad.

La enseñanza incide sobre el aprendizaje de manera indirecta, a través de las tareas de aprendizaje que el propio estudiante realiza. Esto implica pasar de una relación *causal* entre el enseñar y el aprender, a una concepción que reconoce *mediaciones cognitivas y sociales*, entre las acciones del docente y los logros de los aprendices.

Un **tercer rasgo**, precisa que la enseñanza es *siempre* una *acción intencional*, de parte de quien enseña, aunque en la interacción social espontánea las personas puedan adquirir mucha información, destrezas, actitudes o valores, estos aprendizajes son gestionados de manera personal, sin conciencia de los efectos de esas acciones, esto es lo que Camilloni et al. denominan *aprendizaje incidental*. Para las autoras, en este caso hay aprendizaje pero no enseñanza, aunque en el lenguaje popular y cotidiano se hable de que la vida enseña, la enseñanza siempre implica un acto *deliberado y sistemático* de transmitir conocimiento.

Los rasgos atribuibles a la enseñanza, presentados en los párrafos anteriores definen la enseñanza como algo genérico, es decir, solo se establecen unos rasgos básicos y comunes a cualquier situación de enseñanza, situación en la que alguien intenta transmitir un conocimiento a alguien. Cuando se explicitan condiciones del contexto, recursos, formas de transmisión, aspectos que implican un marco valorativo; se hablaría ya no de enseñanza sino de la *buena enseñanza o enseñanza eficaz*, aquella que logra cambiar a los alumnos en las direcciones deseadas y no en las no deseadas, para esto se requiere preparar experiencias de aprendizaje de acuerdo con principios didácticos y evaluar la realización del alumno de acuerdo con objetivos previamente elegidos

2.3.2. Enfoques

Jackson (2002) [5] identifica en su obra *Práctica de la enseñanza*, cuatro enfoques de la definición de enseñanza, ubicados dentro de la siguiente clasificación: El enfoque genérico, el epistémico, el consensual y el evolutivo.

El enfoque *genérico*, que define la enseñanza como un sistema de acciones destinado a inducir el aprendizaje; la enseñanza para este enfoque se da de igual manera en cualquier contexto cultural en el que tenga lugar (pretensión homogenizadora), pero la manera de realizar esas acciones puede variar de una cultura a otra, o de un individuo a otro, dentro de la misma cultura. Dicho enfoque al decir de Jackson, es demasiado amplio para resultar útil.

En contraste con este enfoque genérico, el *enfoque epistémico*; es más elaborado que el anterior, no se inclina a incluir características que la enseñanza comparte con otras actividades, tiende a identificar lo que es único en ella: La enseñanza, obliga al docente a fundamentar o dar razones sobre las creencias que se propone inculcar en sus alumnos; le exige ser respetuoso de la verdad

y estar dispuesto a revisar sus creencias o convicciones, frente a nuevas argumentaciones, y demanda el desarrollo en cada alumno de su propia capacidad de cuestionar la validez de lo que se le enseña.

El tercer enfoque, el *consensual*, admite que existen muchas maneras de enseñar, y busca diferenciarlas de las convencionales y no-convencionales. En el sentido convencional, enseñar implica, someterse a la comprensión y juicio del alumno, a su demanda por las razones, a su idea de lo que pueda ser una explicación adecuada ante sus interrogantes. Enseñar que algo es así, no es solo tratar que lo crea, es “reconocer la *razón*, del alumno, es decir su demanda de razones y su juicio sobre estas, aunque tales demandas no sean uniformemente apropiadas en cada fase del período de enseñanza.” (Jackson, 2002, p. 127)

Para dos de los enfoques abordados, *el epistémico y el consensual*, el principal objetivo de la enseñanza es la transmisión de conocimientos, como actividad emancipadora que da sustento a una sociedad democrática o bien delimita su camino.

El cuarto enfoque, *el evolutivo*, es un intento por ubicar a la enseñanza dentro de una red de relaciones, y su lugar dentro de esa red, es la que le permite la significación y el significado. No se juzga la calidad de la enseñanza sin tomar en cuenta el contexto en que esta se da. Contexto puede entenderse como: nociones, supuestos previos, y todo lo que llegue a influir en la actividad o la interpretación de sus protagonistas sobre la enseñanza.

Igualmente, Sacristán y Pérez (1999) [6], entendiendo la enseñanza como práctica social, esbozan tres diversos enfoques, el primero, el *tecnicista*, el segundo, el *heurístico* y el tercero el *ético*.

Desde el enfoque *tecnicista*, la enseñanza se concibe como una actividad técnica, cuyo objetivo esencial es logro de la eficacia en la actuación, intentando regular la práctica como modo de intervención tecnológica. En esta mirada, los problemas que se plantean al maestro son instrumentales y técnicos, como por ejemplo como saber aplicar recursos y estrategias necesarias para la consecución de objetivos indicados en el currículo.

La problemática básica que se plantea a este enfoque radica en la dificultad o incapacidad para afrontar la naturaleza de los fenómenos educativos. La realidad socio-cultural del aula, posee gran resistencia a las clasificaciones taxonómicas; generalizaciones universales válidas para todo tiempo y lugar; procedimientos algorítmicos con pasos encadenados secuencialmente. La realidad del aula es compleja, incierta e impregnada de fuertes valores.

El segundo enfoque, el de la perspectiva *heurística*, explicita la consideración del carácter subjetivo de las variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La vida del aula, al decir de Sacristán et al., debe interpretarse como una red viva de intercambios, creación y transformación de significados. Los procesos del aprender son procesos de: “creación, y transformación de significados”. (p. 99). Por lo tanto, la intervención del maestro se orienta a preparar y orientar los intercambios entre el alumno y el conocimiento, para poderse enriquecer y potenciar los sistemas de significados compartidos que todos los estudiantes elaboran.

Al considerarse este carácter subjetivo, cambiante y creador de variables que es el aula, la enseñanza no puede configurarse como aplicación de normas, técnicas y recetas preestablecidas, sino como aquel espacio donde se vivencia de manera compartida, se buscan significados, se produce conocimiento y se experimenta en la acción. La enseñanza no es por tanto, un medio para conseguir objetivos fijos, preestablecidos, sino el espacio donde se vivencian los valores que orientan las intencionalidades educativas, que se debaten con la comunidad social y del aula, dialécticamente.

El tercer enfoque, la dimensión *ética de la práctica*, o el debate sobre la calidad de la enseñanza, muestra la discrepancia con el enfoque tecnicista, al expresar que en este enfoque se relaciona calidad con eficacia, los medios, métodos, y procesos solo tiene valor por la función instrumental que cumplen para la consecución de objetivos, por lo tanto, son independientes de los fines y se justifican por la eficacia que consiguen y por la medición exacta de sus resultados.

La calidad de la enseñanza no se sitúa en la eficacia con que se consiguen resultados preestablecidos. La calidad aquí, se debe reconocer en los valores intrínsecos que se desarrollan en la misma actividad, en la configuración de la práctica y no en los fines externos a los cuales sirve.

En la enseñanza no tiene sentido diferenciar medios y fines; y hechos y valores. Los medios no pueden considerarse independientes de los fines, ni el fin justifica los medios.

Por lo tanto, para este enfoque es impensable limitar el concepto de calidad de la enseñanza a la medida de productos observables a corto plazo, supondría esto, una miopía y pobre restricción del campo didáctico, un campo de por sí, amplio y complejo.

Una vez abordados los enfoques, es importante destacar el concepto de construcción metodológica, dentro del gran macro concepto de las prácticas y enfoques de enseñanza.

2.4 Construcción metodológica

Una de las dimensiones de análisis esenciales para el análisis de las prácticas de enseñanza, es la *construcción metodológica*. De acuerdo con el punto de vista de Otero (2002) [7], este tema ha quedado omitido en los análisis contemporáneos o ha sido reemplazado por términos tales como estrategia, mediación, tareas, técnicas de enseñanza o estilos docentes y carece de desarrollos en el nivel de la educación superior:

Se omite así, el proceso de construcción metodológica que realizan los actores docentes en sus ámbitos de trabajo específicos y bajo condiciones particulares en el marco de la propuesta pedagógica para la enseñanza de diferentes disciplinas. Se obvia la discusión, inherente a dichas propuestas, sobre la concepción de alumno y de docente y el tipo de relación que se instaura entre ellos, sobre el contenido, sobre el modelo de escuela y de sociedad. Temáticas todas presentes en la construcción metodológica ya sea de manera implícita o explícitamente (p. 6)

Se analizan tres subcategorías constitutivas de las construcciones metodológicas: 1). Los contenidos como producción objetiva (lógica disciplinar y/o profesional); 2). El estudiante universitario como sujeto de aprendizaje; y 3). Los contextos o situación inmediata (áulico, institucional, social o cultural), donde se desarrollan las prácticas de enseñanza.

2.4.1 Contenidos y conocimientos como producción objetiva.

Desde esta primera subcategoría, el desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de producción de los contenidos exige cada vez más, profundización sobre la cuestión disciplinar. En las experiencias de formación se constata recurrentemente la imposibilidad de pensar, de imaginar posibles diseños para las prácticas de enseñanza, cuando no hay dominio previo de las estructuras semántica y sintáctica de la disciplina. No hay alternativa metodológica que pueda obviar el tratamiento de la especificidad del contenido; sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él, es posible superar la postura instrumentalista con relación al método. (Díaz Barriga, citado por Edelstein, en De Camilloni, 2004)

El contenido tratado en la institución educativa es permeable al entorno cultural local y a los momentos coyunturales, aún reconociendo la fuerza de las tradiciones de una cultura escolar construida siempre en determinadas condiciones históricas.

En este proceso suelen suceder diferentes cosas con el conocimiento presentado: se da la selección, delimitación o simplificación de los temas, o bien la ampliación o re-formulación de la concepciones o la información transmitida. No obstante, un docente reflexivo, no estructura actividades solamente desde los contenidos a enseñar, sino que lo hace desde las finalidades y propósitos ético-políticos; los contenidos no se agotan en saberes sino que se sitúan al interior de las dimensiones éticas y políticas.

No hay independencia entre las formas de enseñanza y el contenido enseñado, tampoco hay neutralidad posible, el conocimiento es presentado siempre desde determinadas concepciones o posiciones. No hay transmisión instrumental o teórica de destrezas o habilidades básicas culturales que permitan un acceso neutro al conocimiento, se comunican siempre significaciones.

Al abordar las formas en que cobra existencia en la clase, el contenido transmitido, es necesario explorar tanto la esfera de lo público, explícito y formal, como la esfera de lo privado, implícito e informal en el aula. En el dominio del currículo formal y explícito, se empiezan a distinguir los

conocimientos transmitidos, como nociones de mundo social y natural, de las concepciones que las ordenan de determinada manera entre muchas posibles.

2.4.2 El estudiante universitario como sujeto del aprendizaje

El análisis de esta segunda subcategoría de las construcciones metodológicas de los enseñantes, implica abordar interrogantes tales como los siguientes: ¿Quién es el estudiante universitario como sujeto de aprendizaje? ¿Qué persigue con el aprendizaje, desde esta franja etárea? ¿Cómo comprende el aprender? ¿Desde qué posturas asume su formación profesional?

En relación con estas preguntas conviene tener en cuenta la siguiente reflexión de Ziperovich (2005) [8]

Quando ingresa a la Universidad - en muchos casos- no se ha apropiado aún de las herramientas que le permiten hacer una selección pertinente de conceptos relevantes en la variedad de bibliografía que diariamente utiliza; esto obstaculiza sus posibilidades para el desarrollo de posicionamientos críticos personales a partir del reconocimiento del modelo de mundo que los autores proponen en los textos. También es posible afirmar que, con excepciones, en los vínculos que estos sujetos del aprendizaje establecen con el conocimiento, tiende a predominar “poca pasión” y una fuerte dependencia de la palabra autorizada del texto (memorización)... El estudiante universitario no se ha apropiado previamente de los instrumentos que le permiten construir autónomamente el conocimiento. (¶ 3)

Para poder transformar las pautas de actuación de los enseñantes, es importante destacar de qué modo enfrenta el estudiante universitario la tarea de aprender. Sea cual sea la tarea del aprender, los estudiantes utilizan múltiples estrategias en dicho proceso, dependiendo de la naturaleza del conocimiento disciplinar o profesional.

De acuerdo al punto de vista de Tapias et al (1991), en García-Valcárcel (2001) [9] los alumnos universitarios, persiguen en diferente grado las siguientes metas: *-Buscan sobre todo obtener calificaciones positivas*: el hecho de que los alumnos enfrenten el estudio en un contexto definido por tener que pasar unos exámenes, contribuye a que le den prioridad a la necesidad de obtener calificaciones aceptables. (Elton, 1996, en García –Valcárcel 2001); *Procuran preservar su auto-estima e incrementarla*: toda actividad académica tiene lugar en un contexto social, donde los éxitos y los fracasos de los alumnos inciden en su auto-estima; por eso cuando los alumnos enfrentan el trabajo académico preocupados solamente por su estima personal y social, implementan estrategias que les afectan negativamente el aprendizaje. (Dweck y Elliot, 1983, en García-Valcárcel 2001).

En muchos alumnos predomina el deseo de comprender y experimentar que su competencia aumenta: en la medida en que este deseo es mayor les posibilita adquirir información complementaria, aplicándola a problemas prácticos y a acudir a las fuentes en caso de requerir ayuda. *Buscan adquirir conocimientos y competencias relevantes y útiles*: El alumno universitario como cualquier otro alumno, busca aprender, pero no cualquier cosa, se interesa por los conocimientos cuya utilidad y relevancia les lleve a la consecución de objetivos a corto, medio y largo plazo. *Buscan conseguir metas externas al propio aprendizaje*: Los conceptos, teorías y procesos que enseñamos a los alumnos, tienen utilidad intrínseca y extrínseca; dependiendo de la naturaleza de los problemas a cuya solución se pretende la aplicación: para comprender fenómenos, resolver determinados problemas, también son útiles para conseguir otros beneficios que no se relacionan directamente con el aprendizaje como: títulos, dinero, etc.

Desean sentir que estudian porque lo escogen ellos no porque los obligan: es indispensable crear las condiciones necesarias para que el estudiante realice las actividades académicas por interés, dado que si la obligatoriedad es la razón, se destruye el deseo de aprender y se promueven comportamientos facilistas orientados a salir de las situaciones requeridas por el docente, de cualquier manera y *Buscan la aceptación, atención y ayuda del profesor*: actitudes tales como recibir apoyo fuera de clase, aclarar dudas, subrayar lo importante, e indicar cómo estudiar, son condiciones desde las cuales se propicia un clima favorable hacia el aprendizaje; por el contrario cuando el docente se percibe como inaccesible, cuando los amenaza con suspenderlos, o cuando ignora sus preguntas y les formula expresiones tales como: *arréglenselas como puedan*, el alumno invertirá el interés por el aprender hacia el interés por aprobar.

Estas explicaciones permiten conceptualizar el proceso de aprender como una construcción individual determinada por condiciones socio históricas, culturales e institucionales; como un proceso constitutivo de la identidad personal, en el que juegan un papel determinante las relaciones interpersonales, las prácticas sociales, la diversidad de intercambios simbólicos que se producen en distintos espacios institucionales, formales y no formales, ya sea en la vida cotidiana o en instituciones específicas (familia, trabajo, escuela).

2.4.3 Contexto o situación inmediata

Existe una relación fundamental entre las prácticas docentes y el contexto social donde ellas se realizan, por lo tanto es necesario someter a crítica la pretensión de neutralidad de las prácticas de enseñanza y poner de relieve su historicidad, su condición social y su inserción en un contexto político.

Un docente no realiza actividades teniendo en cuenta sólo los contenidos a enseñar y sus características, sino que también lo hace a partir de finalidades ético-políticas concretas. A ello se ligan las preguntas por el papel que cumple la institución universitaria en la sociedad, las relaciones existentes entre la escuela y los proyectos políticos y las condiciones materiales en las cuales se desarrolla la enseñanza. La consideración del contexto de las prácticas de enseñanza supone además, el reconocimiento la perspectiva axiológica en relación con la ciencia, la cultura y la sociedad.

El aula es más que la suma de las partes (profesores y alumnos individualmente considerados). Las peculiaridades de una clase no vienen determinadas exclusivamente por la suma de las características del profesor y de cada uno de los alumnos, o de cada interacción dual, la clase se caracteriza por una multiplicidad de interacciones simultáneas de diferentes grados de intensidad. Si bien las prácticas de enseñanza se despliegan en el contexto áulico como mediador de la relación entre maestro y alumno, los demás escenarios también intervienen de formas diversas en su desarrollo.

En síntesis, sostener la conceptualización de la *construcción metodológica* implica aceptar el salón de clase como un espacio móvil, complejo, atravesado por una serie de dimensiones, casuístico e incierto. Esto supone entender al método como un organizador de la vida de la clase, de lo cotidiano, de lo concreto, de la respuesta frente a problemas particulares, de orientador de la incertidumbre. Supone pensar la clase como un espacio permanente de diálogo y de negociación de significados.

Desde esta mirada, dicha sala de clase entra en *diálogo* con el contexto; con un contexto más inmediato que la contiene: la institución escolar y que, a su vez, se encuentra inmersa en un contexto socio-político más amplio. Es imposible reflexionar sobre la *cuestión metodológica* si no se tienen en cuenta los diversos niveles de atravesamiento de la práctica de enseñanza que han sido analizados aquí.

Para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en salud, es indispensable generar un rastreo de enfoques y tendencias acerca de la enseñanza de la salud, identificando las orientaciones y determinaciones didácticas que requiere este campo.

2.5 Didáctica de las Ciencias de la Salud

2.5.1 Algunas tensiones y desafíos

Pinzón (2007) [10], expresa que en lo académico y en cuanto al tema de la salud, pocos actores toman posiciones revisionistas y piensan en el valor del pensamiento y en los métodos que utilizaron diversas culturas en cuanto a los problemas de la salud. Estas experiencias se han desarrollado en algunos países como Chile, China; donde existe un eficaz manejo de las enfermedades a través de la farmacopea tradicional; en Rusia, hay estudios en el campo de la medicina Natural y Biológica que se conjuga con la medicina de Occidente, y así existen muchos países que tienen su propia experiencia en salud y ha sido llevada a la academia.

Las instituciones de educación superior en Colombia, poseen estudiantes con una variada y rica diversidad cultural, por lo tanto llevar una oferta académica basada en la cultura dominante para la autora, resulta inequitativo; debe procurarse entonces un proyecto educativo intercultural. La

salud representa un redescubrimiento de antiguas concepciones, como lo era hace 3000 años, las tendencias de las poblaciones indígenas giraban alrededor de:

programas de higiene y salud ambiental, los aspectos esenciales de la salud, estaban incorporados a las actividades de la vida diaria, entre ellos la higiene personal, la educación sanitaria, el ejercicio físico, los códigos de conducta y autodisciplina, las prácticas dietéticas, la sanidad ambiental y alimenticia y el tratamiento de enfermedades y dolencias menores, son prueba de ello. (Pinzón, 2007, p.3)

Este concepto de salud es el que debe ser abordado en las escuela y/o facultades de salud, debilitándose los planteamientos de la corriente tradicional, que considera los contenidos como algo estático, acabado o legitimado, sin ninguna variación frente a lo *metodológico*, donde prima el método expositivo: “La exposición se convierte en el procedimiento casi único para el proceso de enseñanza. Los profesionales de ciencias de la salud son capacitados a partir de conceptos moralistas, acrílicos y son situados en espacios sin ninguna contextualización”. (p. 3)

Los estudiantes son realmente desconocidos por el profesor, y no se tiene en cuenta, sus conocimientos, hábitos, costumbres, o actitudes provenientes de otras culturas; el objetivo de la enseñanza tradicional en salud, es dejar impresos los contenidos.

Ante esta realidad, Pinzón, expresa las siguientes consideraciones, para transformar las *prácticas de enseñanza de los maestros y las prácticas de aprendizaje* de los estudiantes:

-Orientar la formación de los sujetos, *hacia la criticidad*, un estudiante que sea capaz de ser crítico, sin descuidarse su origen cultural. “Este tipo de formación exige la construcción de un ambiente abierto y plural que conjugue las capacidades individuales...y las posibilidades de pensar a través de las herramientas e instrumentos que ofrece la cultura universitaria” (Rodríguez, 2004, en Pinzón, 2007). En la enseñanza tradicional de las ciencias de la salud, no hay lugar para los aspectos culturales, hay una gran ausencia de ésta en las propuestas de formación.

-Iniciarse la formación *pedagógica y didáctica de los docentes*, en atención a la *diversidad*: “no solo teniendo en cuenta conceptos, sino actitudes que permitan las diferentes expresiones a los estudiantes, el mejor entendimiento de las situaciones y trabajando por el logro de mejores ambientes de aprendizaje...formación de profesionales capaces de reconocer la diferencia y trabajar lejos de ambientes discriminatorios”. (Pinzón, p. 4).

-Actualmente las *teorías del conocimiento* aplicadas en el campo de la salud, no reconocen los legados histórico-sociales y particularmente humanistas, que se tienen en cuenta en las ciencias humanas y sociales, donde se toma al estudiante como sujeto y no como objeto del conocimiento. Cuando se habla de sujeto, recogen unas infinitas particularidades que cada persona tiene y que hace relación a aspectos culturales que hoy en día solamente son tenidos en cuenta desde la antropología social, cultural y etnográfica, disciplinas que intentan replantear la vigencia de los métodos y técnicas en la enseñanza de las ciencias de la salud, proponiendo la utilización de un enfoque que permita el estudio de la realidad histórico-social y que impacte hacia una perspectiva humanista – cualitativa del hombre y la sociedad.

-El *concepto salud*, no se reconoce solo como enfermedad, sino como una infinidad de situaciones que el individuo contempla para mantenerse dentro de un marco de bienestar, por lo tanto, el estudiante de ciencias de la salud, debe conocer su contexto, para desempeñarse en el y aportar al bienestar a través de una formación que involucre muchas disciplinas, y para el reconocimiento de su propio ser, situado en un contexto diverso.

-La enseñanza de las ciencias de la salud, desde la cultura, permitiría la introducción de conceptos *primitivos* para explicar un gran número de fenómenos sociales que se han dado, entendiendo que todos los individuos atraviesan los mismos estadios de desarrollo, pero que los hace diferentes por los contextos en que se dan: *estrategia de aprendizaje del saber y sentir del otro*. (Milner, 1995, en Pinzón, 2007)

-Educar en *contextos de diversidad* en las instituciones de salud, lleva a repensar las *metodologías pedagógicas* sin desconocer que no se deben unificar poblaciones sino formar en la diferencia. Es necesario que las facultades de salud inicien un proceso de reconocimiento de la diferencia donde se transformen los sistemas institucionalizados, pero no se homogenicen los grupos de alumnos.

-La educación en las ciencias de la salud, actualmente tiene *en cuenta lo objetivo*, se es objetivo en la medida en que no se asuma una actitud personal y no se involucren sentimientos (Cerdeza Gutiérrez, 1997, en Pinzón, 2007), pero la propuesta en la educación en salud, gira en torno a que el conocimiento planteado por la educación tradicional en la salud, no se ubica en grandes visiones o interpretaciones dadas por el *Médico docente*, sino en el conocimiento empíricamente adquirido y empíricamente verificable, lo que explica fenómenos sociales de la vida diaria.

El profesor de ciencias de la salud, debe reorientar sus conceptos pedagógicos hacia: el reconocimiento de lo diverso en su contexto educativo y profesional, respeto por la diversidad, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, donde se fomente el desarrollo de los intercambios culturales, que propicie una interacción armoniosa y voluntad de convivir con las personas y grupos con identidades propias: plurales y variadas. (UNESCO, 2002, en Pinzón, 2007).

Finalmente, el reto se ubica en la transformación de los sistemas de educación en las facultades de Salud, sustentados por un eje articulador como es la integración nacional, con docentes capaces de reflexionar sobre su acción, de modo que aporten a las transformaciones del aula y de las prácticas educativas como una opción para mejorarlas, mejorarse a sí mismo y mejorar el contexto proyectándose hacia las diferentes características sociales que el mundo globalizado presenta.

De la misma manera, con una reflexión hacia la transformación didáctica de las ciencias de la salud, Olaya, s.f, presenta unas premisas básicas, tendientes a favorecer alternativas pedagógico-didácticas para las ciencias de la salud:

Formar primero que informar

Es necesario propiciar la formación del aprendiz, antes que llenarlo de información, es aconsejable orientar los esfuerzos educativos hacia la formación, “dejando la información al esfuerzo individual del alumno, como algo complementario, bajo su responsabilidad y vocación, con la orientación que pueda garantizar el proceso”. (p. 2). La función de la universidad se orienta hacia priorizar la tarea de la formación.

La disciplina primero que la destreza

La priorización de la formación puede entenderse como privilegiar el aprendizaje de la disciplina versus el aprendizaje de destrezas y habilidades. La tarea de la universidad es formar en la ciencia. Sin una adecuada formación disciplinaria (conceptos y teorías básicas), el aprendizaje de aplicaciones concretas (formación profesional) carece de fundamentos y puede derivar en la incapacidad de facilitar el proceso de adaptación a la realidad cambiante que se impone con el avance tecnológico y la evolución en la estructura social.

Centrar el trabajo académico en lo esencial.

Pedagógicamente la formación no debe seguirse centrandose en el enciclopedismo, sino en lo esencial y profundizar en ello, así el estudiante puede centrarse en lo que es verdaderamente relevante. Al decir de la autora, si se logra esto, el estudiante que haya obtenido conocimientos esenciales podría seleccionar un área de su gusto y profundizar en ella.

Aprender a aprender y a des-aprender

Para Olaya, s.f:

El trabajo universitario debe asumirse como una acción conjunta entre docentes y estudiantes, con la cual, todos aprenden. Es propia de ella, la búsqueda y el descubrimiento común de lo novedoso, el estudiante participa plenamente al lado del maestro, va aprendiendo a aprender, también des-aprende lo aprendido para dar cabida a nuevos aprendizajes sustitutivos de los anteriores, se hace responsable y va adquiriendo la autonomía que más adelante necesita para continuar el resto de la vida con el autoaprendizaje y la autoformación que se requiere para mantener actualidad en el campo profesional escogido. De esta forma, el interés del estudiante se centra en el desarrollo de la capacidad de pensar, de resolver problemas y de afrontar exitosamente las situaciones nuevas. (p.3)

Desde esta lógica, el proceso de enseñanza se convierte en un **proceso investigativo** que lleva al docente a indagar permanentemente el resultado de sus reflexiones. El alumno asume su

proceso formativo como búsqueda, investigación, para dar solución a preguntas o a un planteamiento problémico.

El fundamento o **enfoque pedagógico- didáctico**, en las ciencias de la salud, se vuelve indispensable y permite al decir de la autora, esbozar las siguientes reflexiones:

¿Existen estrategias de enseñanza y aprendizaje especiales, que garanticen que el conocimiento adquirido durante el proceso de formación educativa se utilice de manera óptima en la vida profesional para responder a problemáticas sociales, tecnológicas, científicas, productivas, éticas, políticas e individuales? ¿Existen algunos métodos más efectivos o mejores que otros? ¿Cuál es la mejor estrategia para enseñar una disciplina? ¿De que manera se podría asegurar que el futuro profesional se convirtiera en alguien que además de solucionar los problemas fuera investigador y propositivo? (Olaya, s.f, p. 3)

Entendida *la estrategia de enseñanza* como aquel conjunto de actividades que se diseña como un objetivo predeterminado de acuerdo con los propósitos de formación definidos para una profesión; esta permite superar los llamados objetivos instruccionales y orientarse hacia la formación en la futura profesión.

Los métodos de enseñanza que deben privilegiarse en la enseñanza de las ciencias de la salud, se orientan hacia el *aprendizaje por descubrimiento*, el cual estimula la resolución de problemas, propicia la búsqueda y enfatiza los procesos mas que los resultados; hay creatividad, reflexión y se estimula el pensamiento crítico. Son estrategias activas. (Olaya, s.f, p. 5)

Las estrategias *denominadas activas* están centradas en el alumno y se fundamentan en el autoaprendizaje; sus procedimientos giran alrededor *de problemas o vivencias*, desde ellas el estudiante parte de ideas, situaciones problémicas o interrogantes, donde debe formular, re-estructurar una situación particular: se incluyen en este tipo de estrategias o técnicas de enseñanza el **A.B.P, la medicina basada en la evidencia y el modelo didáctico operativo**, donde la indagación teórica se realiza una vez el estudiante ha abordado el problema, proceso contrario a la enseñanza tradicional.

De igual importancia, la autora enfatiza en las estrategias que propician **el diálogo reflexivo, y la discusión**, que se caracterizan por:

Un clima de aceptación mutua y receptividad, diálogo argumentado y construcción conjunta, espacio para la elaboración individual, exploración e indagación temática multilateral, normas de debate no impositivas, autocrítica y auto corrección. Se parte de una temática convenida que puede haber sido consultada o investigada previamente; se hace énfasis en el diálogo como fase previa al pensamiento, en la indagación, en la reflexión crítica y en la participación activa; se aplican procedimientos no directivos con base en juego de roles. (Olaya, s.f, p. 7)

En las estrategias como: La **comunidad de indagación y el seminario investigativo alemán**, el papel del profesor es de orientador, de estimulador, o cuestionador en sentido positivo; interviene cuando lo requiere para orientar el proceso.

La comunidad de indagación estimula a ejercitar el diálogo, en el que los puntos de vista se sustentan en la evidencia y en la razón. Se requiere de técnicas especiales en las cuales son entrenados los alumnos junto con el maestro. El **seminario investigativo**, en la investigación temática, síntesis de los aportes de los participantes y los productos sistematizados. Como elementos se destacan: la relatoría, la correlatoría, la discusión y el protocolo.

3. Metodología

Este proyecto investigativo se elaboró desde un enfoque *cualitativo de investigación, donde se combinó lo exploratorio*, al rastrear las concepciones, enfoques y estrategias de la enseñanza de las ciencias de la salud (tensiones y desafíos) y la modalidad de la *investigación-acción en colaboración*; una forma peculiar de investigación donde el profesor explora las prácticas educativas de las que es responsable, reflexiona sobre ellas, identifica problemas, establece y pone en marcha estrategias de acción, recoge evidencias y analiza los efectos del cambio, es

decir, a través de ésta se producen mejoras en la práctica docente. (Suárez, 2002, p.14) [12]

Las etapas fundamentales del diseño metodológico fueron:

Fase 1: Búsqueda e indagación acerca de los referentes conceptuales (Principales tensiones y desafíos)

En esta fase se exploraron los principales documentos, conceptuales y empíricos, desde donde pudo extraerse los fundamentos, tensiones, desafíos, estrategias y enfoques de la enseñanza de las ciencias de la salud. Referentes relevantes, dentro de la investigación pues orientaron las etapas de recolección de información y las discusiones con las docentes en la etapa de entrevista.

Fase 2. Selección de las áreas profesionales y de la población objeto de estudio

Como área de la salud, se trabajó con la carrera de Enfermería, de la Pontificia Universidad Javeriana (Sede Central). La selección de los enseñantes de la carrera mencionada se realizó teniendo en cuenta un muestreo intencional no probabilístico: como indica Bisquerra (2004) [13] "interesa la profundización del objeto de estudio; tomar un caso para su comprensión en profundidad, o un grupo, lo que determina una selección que obedece a unos criterios propios, intencionales, distintos del muestreo estadístico para captar justamente la singularidad de los acontecimientos" (p. 279)

En este caso los criterios utilizados para la selección de los docentes fueron:

Docentes que tuvieran a su cargo asignaturas que correspondieran al campo de la formación fundamental en la carrera (previa consulta al plan de estudios y juicio del Director de Carrera respectivo).

Que hubieran tenido una alta valoración en su desempeño como enseñantes, desde la percepción de sus pares, alumnos y jefes.

Con una trayectoria superior a cinco años en la Facultad y un adecuado conocimiento del contexto de la Pontificia Universidad Javeriana.

El número de docentes se determinó con el Director de Carrera, en total fueron tres los docentes participantes.

Fase 3. Diseño de instrumentos y recolección de la información

Se diseñaron guiones de entrevista semiestructurada para los enseñantes-colaboradores

Fase 4. Organización, sistematización, análisis de datos

Una vez desarrollado el trabajo de campo, se codificó y categorizó la información correspondiente, en un proceso cooperativo, es decir, con los enseñantes colaboradores, con el fin de generar un verdadero proceso de producción cooperativo: investigadores-enseñantes colaboradores. Posteriormente se desarrolló el proceso de análisis e interpretación de la información, identificando la concepción del enseñar, desde los referentes didácticos actuales, los principales enfoques de la enseñanza, tensiones y desafíos de la enseñanza de las ciencias de la salud y las construcciones metodológicas particulares de los enseñantes-colaboradores (para este caso, la facultad de Enfermería, de la sede central), nuevamente, bajo un proceso de diálogo y construcción cooperativa: investigadores-enseñantes colaboradores, quienes aportaron con sus percepciones y experticia en la elaboración de la producción final.

Fase 4: Elaboración del informe final y los informes de publicación

Finalmente, se elaboraron los informes respectivos: a. El informe que se entregó a la Facultad de Enfermería, donde se presentaron los hallazgos encontrados y las sugerencias acerca de la mejora o reconstrucción de las prácticas de enseñanza. b. El informe final que integró los resultados obtenidos y permitió visualizar las conclusiones y aportes desde el área disciplinar seleccionada (Salud).

4. Discusión y Conclusiones

Con respecto a la solución de los interrogantes planteados en el proyecto, y en especial, la pregunta por los referentes *conceptuales, enfoques y estrategias de enseñanza*, puede identificarse desde los autores mencionados en el marco de referencia, un reconocimiento de la

historicidad y la diversidad cultural, como ejes fundamentales en la formación de los estudiantes universitarios de las ciencias de la salud. Resulta interesante la apuesta por rescatar en las ofertas académicas colombianas, el concepto de salud, abordado desde las culturas aborígenes, con tradición milenaria. Hay una necesidad de identificar al que aprende, al estudiante, (actor bastante ignorado y desconocido por el docente universitario), desde sus conocimientos, hábitos, costumbre o actitudes, rescatando su procedencia cultural, con el fin de que éste mismo desarrolle una visión crítica de la salud, y al decir de Pinzón (2007), dicha criticidad se logra a través de una formación que se desarrolle en ambientes abiertos u plurales, donde se conjuguen las capacidades individuales y las posibilidades de pensar a través de las herramientas e instrumentos que puede ofrecer la cultura y en especial la cultura universitaria.

Hay una insistencia en los autores consultados, acerca del debilitamiento de los métodos de enseñanza, puramente informativos, donde no se visualiza la importancia de la multiculturalidad, como eje formativo, sino la persistencia en la transmisión de contenidos. Debe procurarse por lo tanto, en los espacios académicos, la formación pedagógica- didáctica del maestro, dentro del especial cuidado a la diversidad: "...formar profesionales capaces de reconocer la diferencia y trabajar lejos de ambientes discriminatorios". (Pinzón, p. 4), requiere docentes formados en la multiculturalidad y el respeto y cuidado a la diferencia.

Se aboga, en el planteamiento de los autores, con respecto a la *epistemología en el campo de la salud*, por un reconocimiento de los legados histórico-sociales humanistas, donde el estudiante se aborda como sujeto y no como objeto de conocimiento. Una vinculación y cercanía con los aportes de la antropología socio-cultural, y la etnografía, donde pueda replantarse la vigencia de los *métodos y técnicas de la enseñanza de las ciencias de la salud*, con la utilización de enfoques que permitan estudiar la realidad histórica y social del hombre y la sociedad.

Hay igualmente, un llamado a reconocer el *concepto de salud, no como enfermedad*, sino como situaciones que permiten que el ser humano se mantenga dentro del bienestar, por lo tanto para Pinzón (2007), el estudiante de ciencias de la salud, debe reconocer su contexto, para desempeñarse en él y aportar bienestar a la comunidad, con el trabajo interdisciplinar y el reconocimiento de su ser como humano. Las propuestas de educación en salud, deben reconocer la importancia de la subjetividad; el docente de la salud, debe reorientar sus conceptos pedagógicos, hacia el reconocimiento de lo diverso en escenarios de diálogo y cooperación, lo que para Olaya, s.f, requiere el reconocimiento de premisas básicas, para el logro de alternativas pedagógico-didácticas.

Es fundamental el reconocimiento de *la formación en el aprendiz*, antes que llenarlo de *información*, los esfuerzos educativos para el estudiante de la salud, deben orientarse hacia la formación, tarea prioritaria de la Universidad; y en esta visión se reconoce la priorización de la formación disciplinar, antes que el dominio de destrezas y habilidades; sin una debida formación en la disciplina se carece del aprendizaje de aplicaciones concretas y del fundamento para derivar en la adaptación a un mundo tecnológico con fuertes evoluciones en las estructuras sociales.

Pedagógicamente, Olaya, s.f, reconoce que *la formación del estudiante* no puede seguirse *centrando en el enciclopedismo*, sino en lo esencial y lograr profundidad en ello. Es necesario entonces, que los estudiantes aprendan a aprender y a des-aprender, como acción conjunta maestro-estudiante, donde se da cabida a nuevos aprendizajes, sustitutos de los anteriores y se logra responsabilidad y autonomía de parte de quien aprende, esta lógica permite en palabras de Olaya, s.f, que *la enseñanza se convierta en un proceso investigativo*, que lleve al docente a indagar permanentemente su proceso docente, a través de la reflexión, y al alumno a asumir su formación como búsqueda, investigación y manejo de planteamientos problémicos.

Se requiere desde estos planteamientos, y en coincidencia con los *enfoques epistémico, consensual y evolutivo* de Jackson (2002) que el docente fundamente o de razones sobre lo que pretende inculcar en sus alumnos, ser respetuoso de la verdad y estar siempre dispuesto a revisar sus creencias o convicciones, frente a las nuevas narrativas disciplinares, e inculcar en cada alumno la posibilidad de cuestionar la validez de lo que se enseña. Enseñar, desde el enfoque consensual-convencional, implica para Jackson, someterse a la comprensión y juicio del alumno, reconocerlo como sujeto y respetar la demanda por las razones que este le plantee al maestro ante las explicaciones dadas a sus interrogantes; en este aspecto se visualiza total coincidencia con el señalamiento de Pinzón (2007), quien enfatiza el reconocimiento del alumno, actor olvidado

en las prácticas de enseñanza de la salud. Desde el *enfoque evolutivo*, sintetiza Jackson, su deseo por ubicar la enseñanza dentro de una red de relaciones y el logro de la significación y el significado. Para el autor, no se juzga la calidad de la enseñanza, sin hacer referencia al contexto, nuevamente, aspectos coincidentes con el énfasis que Pinzón (2007), coloca en el reconocimiento de la diversidad cultural e histórica en el proceso formativo del estudiante de las ciencias de la salud.

Al requerirse *del rescate de la subjetividad*, como elemento esencial en el proceso formativo de los aprendices en salud, Sacristán et al (1999), explicitan desde la *perspectiva heurística*, considerar el carácter subjetivo de las variables que intervienen el proceso de enseñanza y aprendizaje. La vida del aula, al decir, de estos autores, debe interpretarse como red viva de intercambios, creación y transformación de significados. Los procesos del aprender son procesos de: "creación y transformación de significados". (p.99), por lo tanto, añade este autor, la intervención del maestro se orienta a preparar y orientar los intercambios entre el alumno y el conocimiento, y así enriquecerse y potenciar los sistemas de significados que los estudiantes elaboren

Desde el *enfoque de la ética de la práctica*, Sacristán et al, expresan que el debate sobre la calidad de la enseñanza, no debe reducirse a la calidad con eficacia, es decir el uso de medios, métodos y procesos, los cuales cumplen su función instrumental para conseguir objetivos, pero independientemente de los fines y se justifican por la eficacia que consigan y por la medición exacta de resultados. En la enseñanza no tiene sentido diferenciar medios y fines; hechos y valores. Los medios utilizados en el aula, jamás pueden considerarse independientes de los fines, ni el fin justifica los medios. Coincidentemente con estas posturas, Olaya, s.f. , enfatiza en el uso de *estrategias de enseñanza* en salud, donde se privilegie el *aprendizaje por descubrimiento*, estrategias activas, que propicien el autoaprendizaje, y los planeamientos giren alrededor de problemas o vivencias, donde se parta de situaciones problémicas o interrogantes: técnicas como el *Aprendizaje basado en problemas (A.B.P)*, *la medicina basada en la evidencia* y el *modelo didáctico operativo* donde la indagación teórica se realiza una vez el estudiante aborde el problema y no al contrario como lo privilegia la enseñanza tradicional.

Igualmente, enfatiza la autora, en el uso de estrategias que propicien el *diálogo reflexivo* y *la discusión*, donde se vivencia un clima de aceptación mutua, diálogo argumentado y construcción colectiva, normas de debate no impositivas, autocrítica y auto-corrección, estrategias como la *comunidad de indagación* y el *seminario investigativo alemán*, cumplen con los requerimientos anteriormente expresados.

Estas tendencias, enfoques y estrategias de enseñanza pudieron ser reconocidos e indagados en los enseñantes colaboradores; docentes pertenecientes a la facultad de Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana (Sede Central), quienes expresaron sus construcciones metodológicas en la enseñanza de sus asignaturas. Se ilustra a continuación, una de las percepciones de una enseñante-colaboradora:

Para la enseñante *de Gerencia del cuidado I*, asignatura de cuarto semestre; hay una gran preocupación por mostrar al estudiante que la Planificación y diagnóstico de los servicios de enfermería, puede hacerse en contextos diversos y multivariados como los comunitarios, hay entonces en esta docente una preocupación por articular *la enseñanza a los contextos culturales diversos*, salir del aula de clase y mostrarle al estudiante la posibilidad de desempeñarse en escenarios ricos y variados, tesis que propone Pinzón (2007) al referirse a la multiculturalidad, al reconocimiento de escenarios diversos para la formación del estudiante universitario.

Se reconoce una mirada del *estudiante universitario* como quien puede y debe construir su conocimiento, participar activamente en él, en forma colaborativa, a través del diálogo con su docente; se observa en la docente el interés por indagar con los colegas y directivos, acerca de las necesidades que el *contexto* de la salud (reformas a la seguridad social en Colombia) , reclama a un profesional para desempeñarse de forma exitosa y de esta manera poder articular en los *contenidos* de enseñanza de su asignatura, las posibilidades y perspectivas que el *contexto* imprime. Es decir, los *contenidos*, para la enseñante, además de responder a núcleos conceptuales esenciales, deben responder a las necesidades que el contexto salud, requiera.

La enseñante-colaboradora, en coincidencia con Suriani (2003), expresa que existe una relación fundamental entre las prácticas de enseñanza y el contexto social y normativo donde estas se realizan, donde se pone de relieve, la imposibilidad de la neutralidad de dichas prácticas y se reconoce el valor de la historicidad, la condición social y la inserción en contextos políticos. Para

Gvirtz-Palamidessi, (1998) en Suariani, (2003), un docente no realiza actividades teniendo solo en cuenta los contenidos a enseñar y sus características, sino que también lo hace a partir de finalidades ético-políticas concretas.

Es importante destacar, que en el discurso de la enseñante, se aprecia una gran preocupación por el *conocimiento y dominio de las narrativas disciplinares* de su disciplina, hay una apertura hacia la permanente actualización, hacia el reconocimiento de los avances disciplinares y la necesidad de reconocerlos, para poder apreciarlos, en sus palabras, lo que no se conoce no se puede querer.

De acuerdo con las estrategias de enseñanza identificadas durante la entrevista, la docente utiliza la *casuística*, como una forma de que el estudiante fundamente su aprendizaje, se auto dirija y pueda partir de situaciones problémicas, donde él mismo deberá formular, re-estructurar una situación particular, como lo indica Olaya, s.f., quien expresa que los *métodos de enseñanza en la salud*, deben orientarse hacia el aprendizaje por descubrimiento, estimulándose la resolución de problemas, por parte de quien aprende. En síntesis, la docente procura orientar la formación de sujetos hacia la criticidad: “Este tipo de formación exige la construcción de un ambiente abierto y plural que conjugue las capacidades individuales...y las posibilidades de pensar a través de las herramientas e instrumentos que ofrece la cultura universitaria” (Rodríguez, 2004, en Pinzón, 2007).

Finalmente predomina en las acciones o actuaciones de la enseñante, un enfoque de enseñanza, de *tipo evolutivo*, tal como lo señala Jackson (2002), donde hay una gran preocupación por ubicar la enseñanza en una red de relaciones, que permita la significación y el significado, donde no se juzga la calidad del enseñar, sin tener en cuenta el contexto; y donde, al decir de Sacristán et al (1999), en el *enfoque heurístico*, la vida del aula se interpreta como una red viva de intercambios, creación y transformación de significados. Por lo tanto, la intervención del maestro se orienta a preparar y orientar los intercambios entre el alumno y el conocimiento, para poder enriquecer y potenciar todos los sistemas de significados compartidos que los estudiantes elaboran.

Como principales aprendizajes derivados de la presente investigación pueden expresarse los siguientes:

La importancia y necesidad de generar este tipo de procesos reflexivos en el escenario de la educación superior; debido a que es en este nivel donde existen mayores vacíos conceptuales e investigativos en cuanto a la caracterización de las prácticas de enseñanza universitarias en el contexto nacional Colombiano.

Como uno de los principales aprendizajes derivados de esta experiencia, los investigadores y los enseñantes colaboradores tomaron conciencia de la importancia que tiene la indagación teórica, conceptual y metodológica del campo explorado, desde los documentos abordados, para este caso el área de la salud y la articulación con las experiencias y vivencias de los enseñantes colaboradores del mismo campo.

Como fruto de esta aproximación investigativa al campo de la enseñanza de las ciencias de la salud, se destaca la fecundidad de áreas temáticas y conceptuales tales como: práctica de enseñanza, enfoques de enseñanza y construcción metodológica, en el área de la salud, las cuales deberán seguirse profundizando cuando se indague por dichas prácticas en otros campos del saber, como: las ciencias económicas y administrativas, el derecho o las ciencias sociales.

Es importante empezar a incluir al estudiante universitario como actor decisivo en la negociación y construcción colectiva de las construcciones metodológicas. Los cambios en los procesos metodológicos deben pensarse y acordarse con los actores involucrados en los procesos del enseñar y del aprender.

Para los investigadores y los enseñantes colaboradores, revisar la enseñanza, sus tendencias, y enfoques en el campo de la salud, ha abierto muchos interrogantes para ser profundizados, y re-estructurados con otros agentes sociales y otros actores de la comunidad educativa. El trabajo en salud, implica actores comunitarios que ejercen labores de enseñantes, y que deben ser fortalecidos por el trabajo académico en pos de mejorar su función formadora.

5. Referencias

- [1] DIAZ, A. "Didáctica, aportes para una polémica" Argentina: Rei Aique Grupo Editor, 1995
- [2] CAMILLONI, A et al. "El saber didáctico". Argentina: Paidós. Cuestiones de Educación, 2007.
- [3] SURIANI, B. "Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio: Características, dilemas y tensiones". Conferencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. Argentina. Universidad Nacional de San Luis, 2003. Recuperado el 17 de Marzo de 2008, de http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_8_Sujetos_y_Practicas_Contextos_Crisis/Suriani_Beatriz.PDF
- [4] ROMÁN, C et al. "Maestros en acción. Una construcción cotidiana del rol docente". Revista La educación en los primeros años 0 a 5 años. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Año 4, 2001
- [5] JACKSON, P. "Práctica de la enseñanza". Educación Agenda Educativa. Argentina: Amorrortu Editores, 2002
- [6] SACRISTAN, G et al. "Comprender y transformar la enseñanza". España: Ediciones Morata S.L, 1999
- [7] OTERO, F. "La construcción metodológica docente en la enseñanza media" En: Docentes que hacen investigación educativa. Cardelli y Duhalde (comps). Buenos Aires: Editores Miño y Dávila. Escuela Marina Viste de CTERA, Universidad Nacional del Comahue. 2002
- [8] ZIPEROVICH, C. "Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario. Los procesos de pensamiento en la lectura y la escritura". Equipo de Investigación: N. González, P. Mercado y otros: Investigaciones realizadas entre 1995-2004- SECYT-UNC 2[3] Argentina: Periódico de la UNC "Hoy la Universidad"-No. 8-Domingo 12 de Junio. 2005. Recuperado el 17 de marzo de 2008, de www.unam.edu.ar/extras/iv-ije/Mesa_6/Ziperovich%20Mercado.htm - 57k -
- [9] GARCÍA-VALCÁRCEL, A. "Didáctica Universitaria". España, Madrid: Editorial La Muralla. S.A. 2001
- [10] PINZÓN, M. "Tensiones y desafíos de la práctica educativa en entornos de diversidad cultural. El caso de la enseñanza de las ciencias de la salud". 2007. Recuperado el día 6 de abril de 2008 de: <http://www.facultadsalud.unicauca.edu.co/fcs/2007/junio/Tensiones%20y%20desaf%20C3%AD%20os.pdf>.
- [11] OLAYA, E. "Didáctica para la enseñanza de las ciencias de la salud". (s.f). Recuperado el día 6 de abril de 2008 de [http://www.uam.edu.co/CMS/Noticias/popups/documentos/DIDACTICA PARA LA ENSEANZA.pdf](http://www.uam.edu.co/CMS/Noticias/popups/documentos/DIDACTICA_PARA_LA_ENSEANZA.pdf)
- [12] SUAREZ, M. "Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación". Revista Electrónica de enseñanza de las ciencias, vol. 1, no. 1. 2002. Recuperado el día 17 de Marzo de 2008 de <http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>
- [13] BISQUERRA, R. "Metodología de la investigación educativa". Madrid: Editorial La Muralla, 2004