

FORMACIÓN DOCENTE EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA:
FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES DE MEJORA

LUIS FERNANDO CRUZ QUIROGA

UNIVERSIDAD EL BOSQUE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2015

FORMACIÓN DOCENTE EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA:
FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES DE MEJORA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Autor

LUIS FERNANDO CRUZ QUIROGA

Trabajo de Grado para optar al título de
Magister en Docencia de la Educación Superior

Tutor

GLADYS LUCÍA GÓMEZ DE BARBOSA

UNIVERSIDAD EL BOSQUE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
2015

“La docencia se asume como una actividad en el orden del espíritu, ya que se trata de una relación intersubjetiva del hombre con y para el hombre, con el fin de facilitar al máximo el desarrollo de sus potencialidades” y “el modelo investigativo es interdisciplinario y asume constructivamente los problemas más cercanos a nuestra realidad...” PEI pp.53

La Especialización en Docencia Universitaria concibe la investigación de la práctica pedagógica como el fundamento de la metodología de aprendizaje de los docentes

Art.37.

Ni la Universidad El Bosque, ni el Jurado serán responsables de la ideas propuestas por los autores de ese trabajo.

Acuerdo 017 del 14 de Diciembre de 1989

AGRADECIMIENTOS

A Dios por su amor y bendiciones

A mi familia por su amor y apoyo incondicional

Al Dr. Rodrigo Ospina Decano de la Facultad de Educación por su apoyo para
desarrollar el proyecto

A Gladys Lucía Gómez Directora de Posgrados y Coordinadora Académica de la
Maestría por su apoyo y asesoría para realizar el proyecto

A Carlos Buitrago Director de la Especialización en Docencia Universitaria

A la profesora Janeth Angarita por su gran apoyo en el trabajo de campo

A la Universidad, la Facultad de Educación y su equipo de colaboradores

DEDICATORIA

*A mi esposa Sandra Patricia
y a mi hijo Luis Fernando por su amor,
comprensión y apoyo incondicional*

TABLA DE CONTENIDO

I.	Resumen.....	9
II.	Abstract.....	10
III.	Introducción.....	11
	Objetivo general.....	19
	Preguntas directrices.....	19
	Problema.....	21
IV.	Metodología	21
	Enfoque y tipo de investigación.....	21
	Población.....	21
	Instrumentos y procedimientos.....	22
	Análisis de datos.....	22
V.	Resultados	24
VI.	Discusión de resultados.....	41
VII.	Conclusiones y recomendaciones.....	44
VII.	Bibliografía.....	49

TABLA DE FIGURAS

Figura 1.	
Categorización.....	23

I. RESUMEN

El objetivo de la investigación fue conocer las fortalezas y las oportunidades de mejora de la formación docente en investigación cualitativa en la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad El Bosque desde la percepción de los egresados. Se utilizó un método hermenéutico con aplicación de encuesta de pregunta abierta a 28 egresados del período 2008- 2010. El estudio mostró que la formación fue significativa no solo pedagógicamente, sino a nivel personal y disciplinar. Les permitió a los egresados nuevas formas de pensar, entender la realidad y solucionar problemas. El programa facilitó la integración entre teoría y la práctica docente. Otras fortalezas fueron la tutoría académica, la planeación, la organización, el control y el seguimiento. Entre las oportunidades de mejora está la implementación de nuevas mediaciones pedagógicas que permitan la reestructuración cognitiva y epistemológica (que faciliten la claridad conceptual, procesos escriturales, categorización y revisión bibliográfica), estrategias prácticas en el aula, mejor manejo del tiempo, mayor exigencia y seguimiento a la transferencia del aprendizaje en contextos específicos.

Palabras claves

Docencia investigación, formación en investigación, investigación cualitativa en educación, investigación pedagógica.

II. ABSTRACT

The objective of the research was to determine the strengths and opportunities, from the perception of graduates, for improving teacher training in qualitative research in the Specialization of University Teaching at El Bosque University. A hermeneutical method was used by applying an open question survey to 28 graduates belonging to the period of 2008- 2010. The study showed that the training was significant, not only educationally, but on a personal and disciplinary level. It allowed the graduates to acquire new ways of thinking, understand reality and solve problems. The program facilitated the integration between theory and teaching practice. Other strengths were academic tutoring, planning, organization, control and monitoring. Among the opportunities for improvement there is the implementation of new educational mediations to allow cognitive and epistemological restructuring (to facilitate conceptual clarity, scriptural processes, categorization and literature review), practical strategies in the classroom, better time management, greater exigency and monitoring the transfer of learning in specific contexts.

Keywords:

Research Teaching, Research Training, Qualitative Research in Education,
Educational Research.

III. INTRODUCCIÓN

La función de la universidad no solo es la socialización del conocimiento aceptado, sino la estimulación del pensamiento crítico y la investigación científica con el fin de resolver problemas y crear nuevo conocimiento (Rorty, 1999), (UNESCO, 1993). El modelo Humboldtiano del sistema universitario moderno busca la integración de los procesos de enseñanza y aprendizaje con la investigación (McNeely, 2002), (UNESCO, 1993), (Rowland, 1996), (Stenhouse, 1973).

La integración docencia-investigación ha trascendido la investigación en temas de las disciplinas para tomar como objeto de estudio los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de referentes como el informe Boyer de 1990 realizado por la Fundación Carnegie en USA, el Proyecto 6x4 UEALC desarrollado entre 2005 y 2008 en América Latina y los estudios de relaciones entre docencia e investigación realizados por Jenkins & Healey, (2005) en Reino Unido, Australia, Estados Unidos, Canadá y Nueva Zelanda; De Weert, (2004) en Italia y Alemania; Malo, (2009), Haug, (2009), Pereira, (2010) y Merriënboer & Kester, (2005) dentro del marco del Proyecto Innova Cesal; y Lambert *et al*, (2005) y Lucas, (2007) en Reino unido, entre otros.

Sin embargo, integrar docencia con investigación en el contexto universitario ha sido un proceso complejo y discutido (Neumann, 1992, 1994), (Hattie & Marsh, 1996), (Brew, 1999, 2003), (Brew & Boud, 1995), (Healey et al, 2010). Aunque, hay investigaciones como las de Rowland, (1996), Stenhouse, (1998) Neuman, (1996), Vidal & Quintanilla, (2000) y el informe Boyer, (1990) que muestran la

conveniencia de integrar docencia e investigación, estudios como los de Hattie & Marsh, (1996) y Tomas, Castro & Feixas, (2012) evidencian que esta relación es contradictoria porque implica funciones, procesos y tiempos diferentes. No solo genera tensión, sino que hay una correlación muy baja entre la calidad de la docencia y la productividad investigativa.

Aunque se reconoce la importancia de la relación docencia-investigación la vinculación entre los programas universitarios y la formación investigativa en los estudiantes es escasa (Royero , 2003), (Clemenza, Ferrer & Araujo, 2004), (Polanco, 2003), (Quiñones & Vélez, 2004), (Ortíz & Chaparro, 2006), (Jiménez, J 2006), (Jiménez, W 2006). (Padrón, 2001), (Albornoz, 2001), (Aponte & Doria, 2007), (Alemán, 2007)

El nexos no ha sido fácil porque implica un cambio en diferentes niveles, a saber: cultural, contextual, curricular y especialmente en los procesos de enseñanza aprendizaje (Trowler & Wareham, 2007), (Brew, 1999, 2010), (Neumann, 1992, 1994), (Barnett, 2005).

Esta dificultad cobra nuevas dimensiones a explorar en la investigación cualitativa y su enseñabilidad, la cual ha venido tomando cada vez más fuerza a nivel mundial en países desarrollados y en vía de desarrollo (Denzin & Lincoln, 2000) especialmente en educación (Bogdan, 1983), (McMillan, & Schumacher, 2005), (Sandín, 2003), por las siguientes características:

En primer lugar, los propósitos de la investigación cualitativa en educación abarcan un amplio espectro de posibilidades. Van desde la *comprensión*, con estudios fenomenológicos, investigación etnográfica, investigación etnometodológica, estudios biográficos y estudio de casos hasta procesos de cambio

y toma de decisiones que permiten la transformación de la realidad como la investigación acción y la investigación evaluativa pasando por la *producción teórica* a través de la teoría fundamentada y procesos hermenéuticos como el análisis del discurso, entre otros (Sandín, 2003).

Lo anterior implica varios tipos y enfoques de investigación con diferencias a nivel ontológico y epistemológico con diversas posibilidades metodológicas y técnicas (Rodríguez, Gil & García, 1999) que hacen más complejos los procesos de enseñanza/aprendizaje.

En segundo lugar, aunque la investigación cualitativa es sistemática y conducida por procedimientos rigurosos tiene una orientación humanística centrada en la búsqueda de significados y perspectivas (Taylor & Bogdan, 1984) con una percepción subjetiva de la realidad, múltiples perspectivas de las situaciones y un papel contextual e interactivo del investigador (McMillan & Schumacher, 2005). Por lo tanto, al partir de la consciencia de sí mismos en la construcción del conocimiento (Finlay, 2002) “los investigadores tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (pp 20) y de otro lado “los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio” (pp20).

Para Mercado, F et al, (2005) hay entusiasmo, reflexividad y sensibilidad por los problemas en la complejidad de la vida diaria. Se resalta la participación interdisciplinaria al lado de lo instrumental con la posibilidad de dialogar, ser escuchados, aprender a escuchar y sentirse humano. Se valora por lo tanto, el rescate del investigador como partícipe del propio proceso con un lugar para las propias reflexiones, inquietudes y sentimientos con fortalecimiento personal y profesional.

Es decir, además de la sistematicidad propia de un proceso de investigación dada por el dominio del tema a investigar, el uso adecuado de la teoría para dar sentido al objeto de estudio (y facilitar la construcción de nueva teoría), la planificación del proceso de investigación y la rigurosidad metodológica, la formación en investigación cualitativa en educación debe facilitar la comprensión de diversos modelos de representación del mundo, el desarrollo de sensibilidad para descubrir lo que es significativo en un contexto, la comprensión de fundamentos epistemológicos de forma crítica y el desarrollo de modelos de narrativa o interpretación para ver las diferentes representaciones (Eisner, 1998),(Cobb & Hoffart, 1999), (Fontes & Piercy, 2000), (Lincoln, 1997), (Page,1997a, 1997b, 2000), (Stallings, 1995),(Stark & Watson, 1999), (Wolcott, 1997), (Yates, 1997) (Hutchinson & Webb, 1990), (Webb & Glesne, 1992) (Mercado, Bosi, Robles, Wiessenfeld & Pla, 2005).

Las características anotadas de la investigación cualitativa en educación requieren mediaciones pedagógicas, curriculares y didácticas pertinentes para facilitar su enseñanza y aprendizaje.

Aunque autores como Barnett & Coate, (2005) y De Miguel, (1986) consideran que a través del currículo se puede promover un nexo entre investigación y enseñanza aprendizaje en educación superior, para Shulman, (1986), Wilson, Shulman & Richert, (1987) la enseñanza de la investigación requiere, además, de un conocimiento y razonamiento pedagógico por parte del profesorado para que sea significativo. Es necesaria una transposición didáctica (Chevallard, 1991) que, más allá de tener conocimiento en la materia, permita un nuevo razonamiento pedagógico.

El contenido debe ser reorganizado y transformado en nuevas representaciones que faciliten la construcción de un conocimiento significativo. Para Calderón, (2012) aunque los estudiantes manifiestan novedad y gusto por este tipo de investigación, los participantes de ciencias no sociales tienen dificultad para la comprensión del lenguaje, la reflexión teórica y epistemológica, específicamente para cambiar el “chip” y aprender a razonar diferente, exigiéndoles mayor tiempo y esfuerzo para asimilar. Por lo tanto, el tiempo disponible para el proceso lo consideran escaso.

Según Mercado F, et al, (2005) aunque hay entusiasmo se encuentra en la mayoría de los profesionales de la salud, de orientación epistemológica positivista, frustración y desilusión por las dificultades cognitivas que presentan para aceptar una perspectiva epistemológica no positivista.

En el mismo sentido, estudios como el de Mercado et al, (2008) muestran que aunque los estudiantes amplían su panorama de paradigmas a nuevos conceptos, métodos y estrategias, en el proceso de formación de investigación cualitativa hay dificultad para entender determinados contenidos teóricos que inciden en su formación.

Se sobre-enfatiza en técnica y metodología a costa de ignorar la teoría, lo que conduce a prácticas descontextualizadas y acríticas con poca o escasa reflexión sobre la enseñanza de la investigación cualitativa (Mercado F et al, 2005).

Sin embargo, la mediación pedagógica no solo incluye procesos teóricos sino prácticos. Para Mercado, (2008), Calderón, (2012), Mercado F et al, (2005). Aunque los estudiantes son conscientes de la utilidad práctica que tiene este tipo de

investigación hay dificultad para entender y sacar consecuencias prácticas. Hay vacíos en el trabajo práctico e insuficiencia de talleres.

La organización debe tener en cuenta el contexto, el currículo y los estudiantes en torno a la vivencia del proceso investigativo para que aprendan a investigar investigando (Wolcott, 1977), (Alanís, 1996), (De Miguel, 1986) a través de su participación en proyectos de investigación mediados pedagógicamente (Gil & Jaén, 2002).

La orientación metodológica en este sentido, le permite al estudiante entender el método como una forma contextualizada de cuestionarse supuestos que tiene con relación al propósito de la investigación, al ser humano y a los mismos métodos no como una serie de recetas o técnicas mecánicas a seguir. Le facilita al investigador acercarse a la realidad educativa, aunque no necesariamente a un lugar seguro, para comprender el por qué y su fundamento (Webb & Glesne, 1992), (Yates, 1997).

No se trata solo de transmitir información de metodologías, sino de facilitar la apertura a nuevas formas de conocer, de pensar y de investigar a través de dinámicas y estrategias pedagógicas que permitan comprender nuevas orientaciones epistemológicas y teóricas. Para Alanís, (1996) es a través de la experiencia de investigación, mediada pedagógicamente, que se cierra la brecha de docencia e investigación. Además, le facilita a los docentes tomar conciencia de la falta del valor práctico de las teorías pedagógicas y de su vaguedad (Landsheere, 1977).

Cobb & Hoffart, (1999), Stallings, (1995), Yates, (1997) Mercado F et al, (2005) consideran que el principal obstáculo encontrado para enseñar investigación cualitativa en educación es la falta de preparación y experiencia por parte de los

docentes. No obstante, investigaciones como la de Mercado-Martínez et al, (2008) muestran que en la formación de investigación cualitativa hay buena calidad de los docentes en cuanto a disposición, apertura, conocimiento e interacción pero hay falta de unificación conceptual y contradicción entre los docentes de los módulos de los programas. Para Mercado F et al, (2005) además hay una heterogeneidad y ausencia de criterios generales para evaluar los contenidos, las estrategias pedagógicas y el impacto. Esta situación se resalta en Calderón, (2012) donde los estudiantes consideran que para el proceso de formación como investigadores cualitativos es importante la homogeneidad, coordinación y coherencia de criterios básicos entre los docentes en medio de la diversidad y características propias.

Otro de los factores que afectan el proceso de formación es la falta de tiempo y disposición de profesores, tutores y directores de tesis (Mercado F et al, 2005), (Mercado-Martínez et al, 2008).

Además, se suman otros factores como el escaso conocimiento previo de los estudiantes en investigación cualitativa (Cobb & Hoffart, 1999), (Lincoln, 1997), deficiencia en la formación de conceptos básicos de epistemología y metodología en investigación cuantitativa, dificultad para realizar lectura crítica de textos y dificultad para trabajar en equipo (Lincoln, 1997). Para Kleinman , Copp & Henderson, (1997), Strauss, (1987) los diversos factores del proceso de enseñanza de la investigación cualitativa generan gran ansiedad en los estudiantes.

La formación de investigación cualitativa en educación ha sido un estímulo para la formulación de proyectos y ha permitido la reflexión de la práctica profesional desde la óptica cualitativa. Sin embargo, aunque se ha difundido una imagen de cientificidad y rigor similar a la investigación cuantitativa con una mejor

sistematización de los contenidos y legitimidad de un espacio epistemológico y metodológico propio, falta más rigurosidad y exigencia de las instituciones (Mercado F et al, 2005)

Finalmente, es necesario determinar el impacto y eficacia de la transferencia de la formación docente lograda a través de la investigación cualitativa. Es decir, el grado en que se aplican los conocimientos, las habilidades y actitudes en contextos laborales específicos para los cuales fueron pensados (Olsen, 1998), (Baldwin y Ford, 1988), (Blume, Ford, Baldwin & Huang , 2010).

Los factores que inciden y dificultan la eficacia de la transferencia de la formación del docente universitario no solo son individuales (expectativas, empatía, motivación, capacidad, autoeficacia, carga laboral, nivel de estrés, etc.) sino organizacionales (cultura docente, resistencia al cambio, apoyo de superiores, compañeros etc.), del entorno laboral (estructura de la organización, recursos), formación diseñada para transferir (objetivos de formación para la transferencia del aprendizaje) y factores del diseño de la formación (estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación, recursos etc.) (Feixas & Zellweger, 2010), (Holton, Bates & Ruona, 2000), (Burke & Hutchins ,2008), (Pineda, Quesada y Ciraso, 2011).

El factor del diseño de la formación a través de la investigación cualitativa, y no solo por medio de la docencia, cobra importancia teniendo en cuenta que la formación docente es significativa cuando involucra procesos de reflexión, cambio de concepciones, tutorías, participación, vivencia y prácticas contextualizadas (Ortileb, Biddix & Doepker, 2010), (Spronken, Smith & Harland, 2009).

La evaluación de estos factores se ha realizado a través de instrumentos como el *Learning Transfer System Inventory (LTSI)* con el cual se ha medido capacidad, motivación y entorno laboral en la formación empresarial en 17 países y 7000 personas (Holton & Bates, 1998), el FET (factores para la evaluación de la transferencia (Pineda, Quesada & Ciraso, 2011) y el LTSI adaptado a la educación superior LTSI_HE que mide 72 items y 16 factores el cual incluye, entre otros, el feedback de los estudiantes y el intento de transferencia (Feixas & Zellweger, 2010).

El impacto en la transferencia de la formación docente es un proceso complejo que en el marco de los diversos factores anotados involucra desde cambios conceptuales, actitudinales, práctica reflexiva, cambios en las concepciones y el enfoque docente hasta cambios en el comportamiento, habilidades y las práctica docentes en contextos específicos (Parsons, Gil, Holland & Willis, 2012), (Gilbert y Gibbs, 1999). La complejidad del proceso de transferencia muestra la importancia y la necesidad de realizar estudios cualitativos para comprenderlo mejor (Weimer & Lenze, 1998), (Steiner et al, 2006).

Objetivo general

Con base en el marco de referencia anotado, la presente investigación tuvo como objetivo caracterizar las fortalezas y oportunidades de mejora de la formación en investigación cualitativa en la especialización de Docencia Universitaria de la Universidad El Bosque, desde la perspectiva de los egresados.

Preguntas directrices

¿Cuáles son las condiciones que se deben potenciar en los estudiantes para favorecer el aprendizaje de la investigación cualitativa?

¿Cómo se están llevando a cabo las mediaciones pedagógicas?

¿Cómo ha sido la aplicabilidad de los conocimientos aprendidos?

En la Universidad El Bosque la investigación y la docencia, articulada e interdisciplinariamente, se constituyen en núcleos fundamentales del proyecto educativo institucional y su desarrollo académico (PDI 2011-2016).

“La docencia se asume como una actividad en el orden del espíritu, ya que se trata de una relación intersubjetiva del hombre con y para el hombre, con el fin de facilitar al máximo el desarrollo de sus potencialidades” y “el modelo investigativo es interdisciplinario y asume constructivamente los problemas más cercanos a nuestra realidad” (PDI, pp53).

En concordancia con lo anterior la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque, integra en su Plan de estudios la formación docente con la formación investigativa como estrategia para promover la construcción, apropiación, resignificación y aplicación del conocimiento docente en las diferentes disciplinas, es decir, se concibe la investigación de la práctica pedagógica como el fundamento del aprendizaje de los docentes en formación. Implica una indagación permanente de problemáticas en las diversas áreas que integran la concepción de la Docencia Universitaria como pedagogía, didáctica, currículo, aprendizaje, evaluación y calidad.

El proceso de formación investigativa es transversal al programa y se realiza a través de un proyecto de investigación cualitativa que integra las diferentes temáticas

de formación docente que los estudiantes van recibiendo paralelamente a lo largo de los dos semestres académicos. Se desarrolla en tres momentos: un primer momento donde se aborda referentes teóricos, epistemológicos y metodológicos; un segundo momento de trabajo de campo realizado en los sitios del quehacer docente de los estudiantes y un tercer momento de análisis, interpretación, triangulación, informe final y sustentación pública. El proceso integra cátedras, exposiciones, tutorías, talleres y un acompañamiento escritural.

Aunque el programa ha sido objeto de una evaluación y ajuste permanente en la medida que se ha desarrollado cada corte, se considera necesario realizar un estudio desde la percepción de los egresados acerca de las fortalezas, oportunidades de mejora y el impacto que ha tenido en su quehacer docente para conocer en qué medida el propósito se está cumpliendo y determinar los procesos que deben fortalecerse.

Problema

¿La formación de Docentes Universitarios bajo el enfoque constructivista, crítico social y la metodología de investigación cualitativa han impactado la transferencia en la formación docente de egresados del Programa?

IV. MÉTODOLÓGIA

Enfoque y tipo de investigación

Se realizó una investigación cualitativa de tipo hermenéutico.

Población

Participantes: de la base de datos de 156 egresados del período 2008 -2010 (período con el mayor número de egresados del programa desde su creación en el año 2003) se incluyeron los 156 egresados como posibles candidatos de los cuales, 28 voluntarios colaboraron con la investigación

Instrumentos y procedimientos

El Instrumento utilizado fue encuesta de pregunta abierta.

Recolección de datos

Los datos se recogieron por correo electrónico dada la facilidad de acceso a los egresados. Se realizó una codificación interna de las encuestas acorde con las diferentes disciplinas y áreas del conocimiento, así: Enfermería (E1- E7): 7 encuestas, Medicina (M1 – M6): 6 encuestas, Otras profesiones Ciencias Salud (O1 – O4): 4 encuestas, Ciencias Sociales y Humanas (CSH1 – CSH3): 3 encuestas, Ciencias Económicas y Administrativas (CEA1 – CEA2): 2 encuestas, Ciencias Exactas y Naturales (CEN1 – CEN6): 6 encuestas. Se utilizó el software Atlas Ti, para la respectiva categorización y esquematización.

Análisis de los datos

Categorías: Se definieron previamente 3 categorías deductivas por el investigador.

1. *Educabilidad*: indaga las condiciones que favorecen o dificultan la potencialidad de los estudiantes para aprender investigación cualitativa. 2 *Enseñabilidad*: explora los procesos de mediación o enseñanza que favorecen o dificultan el aprendizaje. 3 *Transferencia*: indaga la aplicabilidad del aprendizaje en los contextos del quehacer

docente de los egresados. De las respuestas de las encuestas emergieron categorías inductivas relacionadas con las categorías previas.

Para la categoría Educabilidad emergieron las categorías inductivas: *significatividad, vivencia y estructuración cognitiva*. Para la categoría Enseñabilidad emergieron las categorías inductivas: *docente, tiempo y metodología*. Para la categoría Transferencia emergieron las categorías inductivas: *comprensión, innovación, estrategias y práctica*. De cada categoría se llevó a cabo un proceso de parsimonia para llegar a una conceptualización de los resultados. Se realizó una discusión de los resultados con la literatura revisada y finalmente se plantearon las conclusiones teniendo como referencia las categorías.

CATEGORIZACIÓN		
EDUCABILIDAD	ENSEÑABILIDAD	TRANSFERENCIA
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Significatividad ❖ Vivencia ❖ Estructuración cognitiva 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Docente ❖ Tiempo ❖ Metodología 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprensión ❖ Innovación ❖ Estrategias ❖ Práctica

FIGURA N°1

V. RESULTADOS

Educabilidad

Categoría inductiva: significatividad

Aunque una característica fue la poca formación en investigación por parte de los estudiantes

“es clave señalar que al momento del ingreso al programa no todos los estudiantes tienen formación en investigación” (2:1768-2:1881)”

Especialmente en investigación cualitativa donde la falta de experiencia y familiarización en este tipo de investigación fue el común denominador.

“porque fue la primera vez que me enfrenté a este tipo de investigación” (14:2597-14:2675), “los escasos conocimientos sobre investigación adquiridos en el pregrado se orientan de forma totalmente cuantitativa y basada en la evidencia” (14:1987-14:2144, “familiarización con el nuevo conocimiento” (14:1853-14:1915) “la falta de experiencia limita todo el proceso de investigación, sin embargo lo difícil lo hace más interesante y significativo” (14:235-14:362), “aprender y entender la investigación de tipo cualitativo” (26:1652-26:1707),

La investigación cualitativa resultó novedosa, motivante y significativa para los egresados

“el enfoque de la metodología cualitativa es novedoso y efectivo” (2:2607-2:2669), “el proceso fue significativo pues generó motivación para continuar

con la investigación cualitativa, porque por experiencias anteriores era un tema agotado” (1:1752-1:1907) fue “novedoso ya que no había realizado antes ningún tipo de investigación cualitativa, y en esta medida requirió de mayor esfuerzo para el logro de los objetivos, lo cual hace a su vez que sea significativo, ya que por ser un trabajo en donde el actor principal es el investigador, permite que el conocimiento y dominio de este tipo de investigación sea grande para evitar los sesgos que de ésta se puedan derivar. 1:937-1:1485). “lograr comprender el tema y todos los significados de lo que involucra un proceso educativo/docente” (25:697-25:797), brinda una visión acertada y asertiva del trabajo de investigación ya que no pertenece al eje disciplinar aprendido en posgrado” (5:2311-5:2439), “investigación cualitativa de la cual desconocía muchos elementos” (18:332-18:394)“la falta de experiencia limita todo el proceso de investigación, sin embargo lo difícil lo hace más interesante y significativo” (14:235-14:362),

Modificó la percepción que tenían de la investigación cualitativa reconociéndola tan válida como la investigación cuantitativa.

“enriqueció mi labor docente, modificó mi percepción hacia la investigación” (24:2251-24:2324) “conocimiento de la investigación cualitativa y que es igual de válida a la cuantitativo” (25:1149-25:1235), “entre más conocimientos se obtengan, mejores serán los resultados y se generaran mejores propuestas, es decir que el docente se llena de más herramientas que le permitan el desarrollo de su trabajo educacional” (28:571-28:78) El conocer y manejar nuevos métodos de investigación además del cuantitativo, permiten establecer unos pasos de preparación y ejecución para una investigación cualitativa” (4:2263-4:244)

Incluso, consideraron que hubo una mayor madurez intelectual que se les amplió la posibilidad de abordar retos de gran complejidad en su quehacer docente.

“demostrarme la capacidad para el desarrollo de tareas nuevas de gran complejidad” (22:224-22:309). “me aportó mayor conocimiento para afrontar nuevos retos en materia de investigación, mayor madurez intelectual” (24:1484-24:1669).

Consideran por lo tanto, que solo en la medida que el estudiante reconoce la pertinencia y significatividad de la investigación cualitativa en su formación docente se libera de los obstáculos que interfieren en su aprendizaje

“si el docente entiende claramente la pertinencia de la investigación en la educación, considero que es muy valiosa. Pero si la ve como una carga o un requisito que es necesario cumplir, siempre va a encontrar un obstáculo” (29:412-29:635). “Un proyecto de investigación en una especialización de docencia universitaria debe entenderse como un ejercicio pedagógico y no como una carga para el docente/estudiante, ya que de esta manera nunca va lograr generar amor por la investigación a sus estudiantes” (34:1368-34:1630).

Categoría inductiva: estructuración cognitiva

El proceso de formación implicó reconstruir estructuras cognitivas

“un cambio en el concepto de investigación y un cambio en la estructura mental, se pueden realizar trabajos de investigación, agradables, buenos, pertinentes con rigor científico pero a la vez amables, dinámicos, comprensibles” (24:1947-24:2174)

Que permitieron nuevas conceptualizaciones y especialmente la comprensión de una nueva orientación epistemológica que les facilitó ampliar la visión de los fenómenos de la realidad educativa desde otras perspectivas.

“permite entender mejor los fenómenos sociales” (5:1-5:45), “las investigaciones anteriores y mis conocimientos eran basados únicamente en lo científico” (2:556-2:646) para los investigadores este tipo de investigación permite una “orientación epistemológica para llenar vacíos de conocimiento y comprensión del fenómeno estudiado, también la orientación etnográfica” (2:2399-2:2537) le permiten “romper paradigmas y aprender que en lo ordinario se puede encontrar cosas extraordinarias” (1:68-1:170). “me permiten tener una mente abierta para participar en procesos relacionados con la enseñanza aprendizaje” (31:1718-31:1825) y “amplía la visión del mundo, de la educación y de la profesión y la humanidad” (32:2535-32:2607).

El orden y la sencillez de las explicaciones dadas por los docentes facilitaron la apropiación y familiarización con el tema.

“ellos son parte fundamental del proceso y son los que permiten aclarar los conceptos y el proceso en sí y llevarlo a su punto final” (7:2237-7:2369), “la metodología de enseñanza parte de cero, es decir las guías y la forma de explicarlo es tan sencilla que facilita la apropiación del conocimiento, así como la bibliografía de apoyo” (3:2122-3:2305), “esto permitió llevar un orden mental frente a lo nuevo que se está experimentando en el aprendizaje y frente al proceso de la investigación en sí. Permitted dar dirección y un horizonte más claro con hasta acá respecto a lo que se quería como investigador” (3:1430-3:1675), “fácil familiarización para el estudiante, que le permite dar simultaneidad en los procesos de aprendizaje, más aún en el área clínica,

donde se desarrollan diferentes modalidades de saberes en forma paralela”
(3:2658-3:2859)

Sin embargo, para algunos egresados hubo falta de claridad en el desarrollo de las diferentes fases del proceso.

“claridad en identificar el problema a investigar, elección de la metodología para la recolección de la información, selección de la muestra y análisis de la información” (26:939-26:1118) “el sistema de presentación del trabajo lo encontré difícil de entender y aplicar” (15:1601-15:1689).

Finalmente, aunque se generó un cambio en la estructura cognitiva, el hecho de enfrentarse por primera vez a nuevas formas de ver la realidad y a otro tipo de investigación les generó dificultades para entender el nuevo conocimiento, realizar el abordaje bibliográfico, orientar el enfoque epistemológico y realizar la producción escritural.

“porque fue la primera vez que me enfrenté a este tipo de investigación” (14:2597-14:2675), lo cual dificulta la “familiarización con el nuevo conocimiento” (14:1853-14:1915), “aprender y entender la investigación de tipo cualitativo” (26:1652-26:1707). Entre los obstáculos en este sentido se expresa “la búsqueda de información bibliográfica, orientar el enfoque epistemológico” (26:713-26:789), “familiarización con la investigación de tipo social (Etnografía)” (26:2302-26:2365 “los temas para plantear y desarrollar una investigación cualitativa, realizar lecturas de temas científicos no relacionados directamente con la medicina fue una parte muy complicada” (26:2447-26:2654).

Categoría inductiva: vivencia

Para los egresados la vivencia realizada como investigadores en la realidad de su quehacer docente fue determinante para el aprendizaje de la investigación cualitativa. Esta inmersión les facilitó entender mejor los fenómenos sociales y construir conocimiento a partir de las voces de los autores.

“se fundamentó en procesos tales como la observación y la inmersión del investigador en el campo de la investigación” (3:1043-3:1175), “énfasis mayor en lo cualitativo más que en lo cuantitativo abriendo espacios de interpretación a las voces de los actores para construir conocimiento” (4:2533-4:2683), “permite entender mejor los fenómenos sociales” (5:1-5:45) “realizar investigación forma parte del aprendizaje” (21:825-21:874), “es allí donde se inicia un proceso significativo del docente como investigador en el aula de clase” (21:1758-21:1870)

La integración de teoría y práctica, mediante la vivencia en los contextos de ocurrencia facilitó la claridad y comprensión en la medida que avanzaba el proceso.

“estrategia que confronta la experiencia vivida (la vida cotidiana) con la conceptualización teórica” (4:2082-4:2191). “desarrollo del trabajo paralelo y casi simultáneo a la adquisición del conocimiento para la optimización del tiempo” (1:2492-1:2600). “la claridad se fue dando a lo largo del proceso educativo, teniendo en cuenta que se entendía el porqué de cada paso en el proceso de la investigación (20:1-20:151), “poco a poco se fueron aclarando las ideas y conceptos (20:229-20:281). “es un proceso progresivo, donde a medida que se avanza en la conceptualización, se va aplicando en la investigación” (1:257-1:386).

No obstante, consideraron que se debe optimizar la aplicación práctica de los conceptos teóricos también en las sesiones de aula con mayor aporte del docente y

menos presentación de temas. Es decir, realizar un proceso más vivencial en el aula. Piensan que se deben integrar mejor al proceso los temas vistos por los diferentes docentes de la especialización.

“ligera pasividad durante las sesiones, en ocasiones poca recepción a las ideas fuera de lo común” (10:1151-10:1242), “la metodología utilizada por los docentes, debe tener en cuenta una parte conceptual y otra de aplicación, la cual idealmente se debe realizar en la clase, asignar los temas a los estudiantes es apropiado siempre y cuando el docente también aporte sus conocimientos” (33:542-33:807), “dirección, menos presentaciones de temas referentes pues ocupan tiempo que no siempre queda para afianzar conocimientos”(34:1940-34:2063). “se creen más espacios en donde se pongan en práctica los diferentes conceptos de esta disciplina, porque me pareció que se gastó muchísima parte del posgrado en revisar las diferentes teorías pero muy poco en ponerlas en práctica” (33:2719-33:2950) “integrar temas expuestos por otros docentes de la facultad” (11:460-11:530).

Enseñabilidad

Categoría inductiva: Docente

Se resaltó el rol del docente como una fortaleza del posgrado. Sus actitudes y aptitudes facilitaron no solo el aprendizaje en el aula, sino el acompañamiento y las tutorías, consideradas esenciales en el proceso.

Con relación a las actitudes los egresados resaltan las siguientes características:

“paciente, respetuoso, solidario, humilde, alegre, amable, bondadoso, responsable, ordenado, sereno, sociable, prudente, tranquilo, con templanza, trabajador y sincero” (9:1986-9:2149), “abierto al diálogo, muy interesado en

que los alumnos aprendamos y apliquemos nuestros conocimientos, preocupado por el programa” (8:2305-8:2433), “claro, concreto y facilitador del aprendizaje, da validez a las opiniones de todos los estudiantes” (8:346-8:439).

Y con relación a las aptitudes:

“la didáctica” (9:2266-9:2277), “claridad en el manejo de los conceptos y habilidad para transmitir el conocimiento, además utilizan excelentes ayudas audiovisuales” (7:2458-7:2678). “disposición permanente para orientar, facilidad para comunicar ideas, dominio en su campo de conocimiento, conocimientos sólidos y facilidad para integrarlos” (9:1545-9:1833) “dominio del tema, secuenciación del proceso y estrategias motivacionales” (9:161-9:299), “dinámicos, motivadores, concretos, ágiles en la información, dominan y conocen los temas” (8:878-8:976), “carisma, conocimientos, claridad en explicar sus ideas, conocimientos, seguimiento de parámetros, experiencia en investigación” (8:1703-8:1830), “aplica continuamente las temáticas en la investigación, dinámica y genera siempre organización, presenta reglas específicas que permite una organización teórica y mental” (8:1105-8:1275), “conoce muy bien el tema, lo domina con gran seguridad, sabe mucho, es metódica organizada” (9:1-9:89), “formación educativa, calidad humana, disponibilidad de horario, formación en salud, formación educativa, disponibilidad de horario” (8:1901-8:2047), “conocimientos claros en investigación, experiencia como docente, profesional en el área de la salud, experiencia y manejo de conocimientos claros en investigación y docencia” (9:375-9:546) y la “formación docente e investigativa” (8:2500-8:2532).

Un elemento fundamental para los egresados fue el acompañamiento de los docentes para poder ubicarse de forma significativa desde el inicio del proyecto desde la escogencia del tema, el problema de investigación y los objetivos.

“con la orientación de los docentes del área de investigación logré enfocar con rapidez el norte de mi tema, reduciendo así los límites, el contexto, y el tiempo. Ajustándolo coherentemente al nivel y tiempo propio de la Especialización” (7:355-7:587), “su experiencia como educadores nos orientó para decantar y definir desde un título acorde con el tema y al plasmar nuestras ideas propuestas pues ayudaron a que tuvieran sentido dentro de la investigación para lograr obtener el objetivo” (6:1011-6:1249), “los tutores siempre estuvieron prestos a apoyarme en el trabajo de investigación planteado” (6:848-6:936) “los orientadores ubican de una manera significativa al principiante en la investigación” (7:1407-7:1572) el “tema muy amplio y fue por sugerencia de los docentes que fuimos reduciendo el tema hasta dejarlo muy específico y puntual” (5:1136-5:1258), “vienen muchas ideas a la cabeza así que se confunde, pero los docentes lograron aterrizar las ideas del grupo investigador en un tema concreto y significativo para nuestra disciplina (enfermería)” (5:1441-5:1637) “la asesoría para concretar el problema de investigación, objetivos, preguntas directrices y la triangulación de información entre el observador, los actores y el fenómeno observado” (7:1078-7:1258)

La asesoría o tutoría se resaltó por los egresados como una estrategia efectiva para facilitar el aprendizaje de la investigación cualitativa.

“excelente asesoría por parte de los expertos asignados, tanto a nivel bibliográfico, metodológico y virtual. Además de todas las estrategias que se plantearon por parte de los docentes en donde se brindaban asesorías con citas

puntuales y expertos en diferentes campos que fortalecían a cada instante el proceso de investigación y trabajo de grado” (14:782-14:1154) los tutores siempre estuvieron prestos a apoyarme en el trabajo de investigación planteado” (6:848-6:936)

Categoría inductiva: tiempo

No obstante, se consideró escaso el tiempo de las mismas

“aunque no es directamente del docente, puedo decir que falta mayor tiempo de dedicación a las tutorías” (11:999-11:1100). “ampliar el espacio de atención al estudiante para ubicar mejor las fases de la investigación, mayor espacio para compartir reflexión académica (11:782-11:926) “faltó más tiempo en especial para asesorías y seguimiento más de cerca por parte de los asesores, en especial en la última etapa del proceso: análisis de los resultados y conclusiones” (12:11-12:199)), “poco acompañamiento para interactuar mejor” (10:1535-10:1578). “dedicar más tiempo para el proceso de asesorías lo que permita más acompañamiento y aclarar dudas durante todo el proceso” (33:358-33:478)

El factor tiempo fue una debilidad manifiesta no solo en las tutorías sino en todo el proceso desde la escogencia del tema y el trabajo de campo hasta la fase final de análisis y conclusiones.

“falta de tiempo” (10:233-10:568, “al no tener experiencia en investigación, se pierde mucho tiempo concretando el tema de investigación y se cometen muchos errores en todo el proceso” (12:429-12:588); “al iniciar la investigación no sabíamos dónde buscar información, poco a poco la fuimos encontrando” (15:1-15:129), “la dificultad del tiempo para conseguir las entrevistas y realizar trabajo de campo” (15:195-15:302), “desde el inicio de

la especialización se debe comenzar a recorrer este camino, para facilitar ante todo la fase de análisis que utiliza mucho tiempo del proceso” (12:757-12:919).

Categoría inductiva: metodología

En tercer lugar, se resaltó la importancia del dominio de la metodología.

“Entre mayor sea el dominio por parte del investigador no solamente del tema sino de la metodología, mejores serán los resultados” (1:937-1:1485).

En este punto la mayor dificultad fue la identificación de categorías y el manejo de herramientas didácticas y manejo de las TIC.

“identificar categorías de análisis” (15:1794-15:1834,) “el diseño, aplicación e interpretación de las herramientas utilizadas dentro de la Investigación cualitativa” (27:1699-27:1806), “como oportunidad de mejoramiento sugiero utilizar más herramientas didácticas las cuales nos sirven a futuro” (10:655-10:763) y un mejor “desempeño en TIC” (11:341-11:357) “el manejo de la herramienta de Atlas Ti” (27:821-27:860)

La metodología no se redujo al manejo de técnicas de categorización y de herramientas sino que implicó una nueva manera de pensar. Sin embargo que los estudiantes manifestaron dificultad en los proceso por no estar familiarizados.

“la escritura” (27:1538-27:1614), “el trabajo en grupo” (27:1399-27:1463). “desarrollar una investigación de tipo descriptivo” (24:935-24:993)

Otra característica relevante en la metodología fue el rigor, la organización, la disciplina y una adecuada planeación con metas claras y mecanismos de seguimiento y control.

“depende del rigor y disciplina del investigador se cumplen los objetivos trazados” (12:985-12:1234), “a la estrategia elaborada hoja de seguimiento y control que facilita el logro de las metas propuestas” (12:985-12:1234), “el tiempo dispuesto y planeado para cada una de las etapas garantiza que se lleve a buen término todo el proyecto de investigación” (13:642-13:776), “la indicación de nuestros profesores y tutores sobre trabajar desde el inicio de la especialización en la investigación, permitió recolectar la información” (12:1846-12:2027) y la “debida organización y con una meta clara en la que se tiene en cuenta qué tan largo y complejo puede ser el trabajo si es suficiente el tiempo” (13:1754-13:1898).

Sin embargo, aunque se reconoce la rigurosidad del programa, algunos estudiantes consideraron que debe haber mayor exigencia acorde con el nivel de posgrado.

“exigencia” (8:1608-8:1634) y presión a “los tesisistas” (9:2496-9:2537), “ser más rígido con los productos solicitados, es decir que estos productos logren la madurez de un estudiante de postgrado” (33:989-33:1120).

Transferencia

Categoría inductiva: comprensión

El programa les amplió la mirada que tenían de la educación y de su función como docentes llevándolos a comprender mejor los procesos de docencia en educación superior permitiéndoles reconocer la importancia del sujeto en el contexto académico.

“es importante tener las bases del conocimiento en metodologías de investigación para aplicarlas en las clases. (29:1810-29:1920), “el proceso de investigación aportó elementos decisivos para la comprensión y determinación de las claves fundamentales en la labor pedagógica tales como el aprendizaje significativo, superación del modelo de enseñanza tradicional magistral, la construcción de conocimiento mediante el trabajo colaborativo entre otras” (30:2994-30:3313) “es útil al ampliar la visión de la educación con más fundamento” (29:1485-29:1549, “me ayudó a ver desde otro punto de vista la labor del educador como el de la persona que va a acompañar y ayudar al estudiante a encontrar el conocimiento” (25:986-25:1140). “entender mejor el proceso enseñanza aprendizaje y sobre todo las funcionales misionales de una Institución de Educación Superior: Docencia, Investigación y Extensión (25:3279-25:3444), “lograr comprender el tema y todos los significados de lo que involucra un proceso educativo/docente” (25:697-25:797), “el manejo de la subjetividad tiene que tomar un papel importante en el manejo de las relaciones en un contexto académico” (29:722-29:843) “obtener resultados óptimos a partir de la percepción de otros en este caso la comunidad universitaria” (30:89-30:329).

Les permitió reflexionar acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje

“el conocimiento de una disciplina no garantiza de ningún modo que quien la domina, pueda enseñarla, transmitirla. Y en caso de hacerlo puede cometer errores en esa enseñanza. La pedagogía es una disciplina por sí sola, un arte. Al igual que la investigación. Si mezclamos estas tres en un ejercicio dialéctico podemos vivenciar” (29:1-29:328), “la práctica docente se realizaba de una manera un poco empírica pero una vez que se adquiere el conocimiento formalmente, entendemos y aplicamos mejor los procesos” (31:1391-

31:1553), “el conocimiento de una disciplina no garantiza la efectividad en la enseñanza de la misma. La pedagogía es el arte que nos enseña a los docentes a no repetir los errores del pasado y proyectar el conocimiento hacia el futuro” (32:1576-32:1806). “se necesitan cambios que optimicen el proceso docente” (21:2415-21:2493).),

Y ver la relación docencia /investigación de forma integrada, práctica y útil.

la investigación “es la columna vertebral y su aplicación desde luego se hace en la docencia” (29:1651-29:1728) “no había tenido oportunidad de realizar investigación y sobre todo en un tema como la Docencia Universitaria, significativo porque evidencié que para ser docente se requiere preparación, adquirir conocimiento, empleo de técnicas y aplicación de métodos para evaluación” (2:208-2:481); “aún no soy docente pero aprendí muchas cosas para poder desempeñarme como tal (25:1605-25:1681) “contribuye al mejoramiento en el quehacer como docentes” (20:1927-20:1995); “no domino el área de pedagogía y al nacer de un problema que tenía mi asignatura adquiere un valor agregado que lo hace pertinente aplicable útil e importante” (19:1486-19:1670), “calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje” (24:2676-24:2724). “mejorar los procesos de educación en el servicio” (24:2539-24:2587), “identificó las dificultades que se evidencian a diario en la facultad” (22:795-22:863), permite “mejorar la evaluación” (19:318-19:338), ya que “el objeto de investigación revestía gran interés por ser parte de mi rutina como docente” (19:1-19:88), sumado a lo anterior “existía gran interés por investigar y aplicar en la práctica docente” (18:1214-18:1281), “pertinencia del objeto de investigación con los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en mi experiencia como docente” (22:1677-22:1803)

Categoría inductiva: innovación

Para los egresados la formación recibida en investigación cualitativa ha contribuido a la innovación pedagógica.

“sobre todo el descubrimiento de un modelo innovador para la investigación y un esquema práctico, funcional para desarrollar en otros campos de la actividad como docente” (25:2502-25:2672). “ha contribuido sustancialmente a desarrollar un nuevo enfoque en mi práctica como docente”(29:937-29:1208). “permite no solamente investigar de una manera no convencional en la ciencia médica, sino comprender los diferentes puntos de vista de las personas, respetando y categorizando las formas de pensar. (28:1712-28:1908), “elementos que favorezcan y optimicen el proceso pedagógico y didáctico garantiza la innovación trabajo consciente en el aula” (30:2799-30:2939)

Categoría inductiva: estrategias

La investigación cualitativa les aportó nuevas herramientas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje

“herramientas fundamentales para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la institución” (29:2684-29:2806) y “herramientas en el proceso de enseñanza y para descubrir intereses así como para plantear proyectos con mis estudiantes” (31:627-31:778), debido a que “durante el ejercicio profesional se deben estar estructurando las prácticas de docencia para que estas tengan un impacto positivo en el proceso de enseñanza aprendizaje” (30:1788-30:1957). “el docente se llena de más herramientas que le permitan el desarrollo de su trabajo educacional” (28:571-28:781) “fundamental para la institución y en especial para el grupo investigador

porque nos proporcionó herramientas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (23:31-23:188)

La nueva perspectiva dada por la investigación cualitativa les facilitó la creación de nuevos esquemas mentales para modificar sus estrategias pedagógicas.

“crear un esquema mental de la manera como se produce el conocimiento y este esquema se debe aplicar en todos los procesos de enseñanza” (29:3164-29:3306) “solidificar lo aprendido para transmitir conocimiento (30:1332-30:1384) “modificar las estrategias y contenidos pedagógicos empleados con mis estudiantes” (30:1114-30:1206), “modificación de las estrategias y contenidos pedagógicos empleados con mis estudiantes” (32:56-32:145).

Categoría inductiva: práctica

Los egresados encontraron aplicabilidad del aprendizaje en diferentes escenarios de enseñanza -aprendizaje desde el aula de clase hasta procesos de asesoría.

“todos los conocimientos adquiridos son aplicables ya que están relacionados con la docencia” (27:2136-27:2226) “reorganicé el desarrollo de la práctica, y los resultados han sido muy positivos para los estudiantes y para mí” (28:1066-28:1178) el “desarrollo de la práctica, y los resultados han sido muy positivos para los estudiantes y continuamente se está aplicando la investigación, no solo en ejercicios formales como asesor sino en cada práctica docente cotidiana” (28:1266-28:1399), “lo tuve en el aula de clase con los estudiantes de pregrado y las conclusiones fueron excelentes y además el aporte a la facultad de ingeniería fue muy significativo” (31:165-31:370). “logró tener impacto en el momento en el cual desempeño labor docente (aula, asesor de investigación, asesor de proyectos de extensión)” (31:2551-31:2781), “proceso importante para lograr mis objetivos de ser docente” (22:1524-22:1583),

Encontrando alternativas de solución a problemas diarios del quehacer docente

“reflexionar sobre algunos aspectos que se viven en el día a día en nuestra labor como docentes, evaluar y reevaluar tales aspectos proponiendo alternativas de solución a problemáticas puntuales” (25:2232-25:2425)

Categoría inductiva: personal y disciplinar

La aplicabilidad de los conocimientos adquiridos se extendió, más allá de lo pedagógico, a situaciones de índole personal y disciplinar.

“en mi vida personal aportó crecimiento profesional y disciplina, en mi vida profesional aportó conocimientos, habilidad para desarrollar una investigación con el fin de aplicarla cuando se quiera argumentar un tema de interés (32:194-32:420) “la investigación cualitativa se adapta a las necesidades de mi práctica tanto de enfermera como de docente” (24:1131-24:1273), “no solo para mi labor pedagógica, sino para mi labor como investigador en ciencias sociales” (31:905-31:996), “ampliar y aplicar conocimiento posteriormente en cada ámbito laboral” (24:2398-24:2465) “fue importante para mí conocer estas metodologías ya que las he podido poner en práctica en mi profesión como Optómetra”(2:1140-2:1343), “permite profundizar y conocer un tema dentro del campo de la pedagogía que fortalece el quehacer del profesional en otra disciplina” (1:1554-1:1686), “los docentes podemos investigar con nuestros propios recursos y mantener una investigación permanente que le aporte significativamente a la docencia y desde luego a nuestra profesión, con el único fin de rediseñar y reubicar nuestra verdadera labor de docentes como una categoría profesional” (32:2693-32:3001), “un antes y un después en la forma de enfocar mi labor como docente al igual que el manejo de muchos

recursos en mi vida profesional y personal” (32:2192-32:2331), “está relacionado con mi profesión y con mi actual área de desempeño” (18:36-18:107), “se encuentra en mi campo disciplinar y se convierte en materia de estudio diario” (18:1874-18:1955), “no lo he podido poner en práctica como docente pero si como profesional” (23:2005-23:2076).

VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Aunque la integración entre docencia e investigación ha sido un proceso discutido y complejo en la literatura, especialmente con investigación cualitativa en donde se ha tornado particularmente difícil debido a sus características, la presente investigación muestra que la especialización en Docencia Universitaria logra integrar significativamente ambos componentes en los estudiantes, lo cual es un indicador de la madurez del programa.

La formación investigativa genera en los egresados un pensamiento crítico y un espíritu reflexivo de su quehacer docente, además les permite ver la aplicabilidad y significatividad de los conocimientos pedagógicos disminuyendo la brecha planteada por algunos autores entre teoría educativa y práctica docente.

Los resultados de la investigación coinciden con el estado del arte en que el reto de la formación en investigación cualitativa es lograr un cambio de paradigma. Implica por lo tanto, una nueva manera de entender y abordar la realidad a través de la comprensión de un enfoque epistemológico que permita nuevas concepciones, interacciones y dinámicas entre el sujeto investigador y el objeto de estudio.

Con base en lo anterior, el presente estudio confirma que el aprendizaje de la investigación cualitativa exige un replanteamiento no solo metodológico sino epistemológico y ontológico. Es decir, más allá de nuevos métodos, técnicas y herramientas de investigación el estudiante encuentra una nueva forma de ver, entender e interactuar con los fenómenos educativos desde su realidad y la de los demás.

El cambio de paradigma requiere de una desestructuración y reestructuración cognitiva mediada pedagógicamente por docentes capacitados. En la revisión teórica la falta de preparación docente es la principal dificultad en la formación de investigación cualitativa no obstante, para los egresados, los docentes son una fortaleza en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento que manifiestan los egresados en cuanto a las actitudes, aptitudes y acompañamiento de los docentes, los resultados de la investigación coinciden con la literatura en la dificultad que tienen los estudiantes para asimilar y comprender los nuevos conceptos del enfoque cualitativo, especialmente en los estudiantes de ciencias no sociales. Esto se manifiesta también en la limitación para categorizar, revisar la bibliografía y realizar la producción escritural.

Aunque los estudiantes logran un nivel deseable de significatividad, motivación y reflexión ante la nueva forma de producir conocimiento; interiorizan la integración entre docencia e investigación cualitativa y reconocen la aplicabilidad en su quehacer docente, personal y disciplinar, hay vacíos importantes en la mediación pedagógica de la reestructuración cognitiva (que incluye procesos emocionales, afectivos y

motivacionales) y epistemológica que se traducen en las dificultades anotadas previamente.

Sin una mediación pedagógica pertinente se corre el riesgo de recibir información y realizar un “ejercicio de investigación” reflexivo, que no transforma estructuras cognitivas y por ende, no genera un cambio en las prácticas pedagógicas.

Transformar estructuras cognitivas consolidadas a través del tiempo por aprendizajes formativos y profesionales previos es un proceso complejo que requiere procesos de enseñabilidad que tengan en cuenta el tiempo suficiente para lograr el aprendizaje. Este es un punto crítico en la revisión de la literatura y una debilidad sentida en todo el proceso de formación en la especialización, especialmente en las tutorías.

Otro resultado que coincide con la revisión teórica es la necesidad de la claridad y unificación conceptual. Un estudiante sin conocimientos previos de investigación, enfrentado a ideas nuevas requiere claridad conceptual para facilitar el aprendizaje. Por lo tanto, docentes que no conocen a fondo el tipo de investigación, la historia y la evolución del programa pueden confundir a los estudiantes.

La falta de integración teórico-práctica en el aula a expensas del exceso de contenidos y la dificultad para trabajar en equipo son obstáculos para el aprendizaje que coinciden con la literatura.

El eslabón final del proceso de formación es la aplicabilidad del aprendizaje en contextos disciplinares diversos. Con relación a este punto los egresados tienen un nivel de comprensión y reflexión importante del proceso de formación y de las diversas posibilidades de aplicabilidad pedagógica, personal y disciplinar. No

obstante, llama la atención que aun cuando es un grupo de egresados interdisciplinario no manifiestan dificultades de aplicación en ningún escenario como si sucede con el proceso de formación. Una posibilidad es la limitación en el tiempo de aplicabilidad que han tenido los egresados para observar las dinámicas y las dificultades sin embargo, se considera un vacío del estudio que requiere una segunda fase de investigación para explorar la transferencia del conocimiento pedagógico aprendido en contextos disciplinares específicos.

VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Educabilidad

Fortalezas

La formación en investigación cualitativa es significativa para los egresados. Les permite conocer nuevas formas de producir conocimiento pedagógico y amplía la posibilidad de abordar retos de gran complejidad en el quehacer docente

La investigación cualitativa genera en los egresados una nueva manera de pensar, entender la realidad educativa y abordar su práctica pedagógica.

La vivencia investigativa en la realidad cotidiana del docente integra teoría pedagógica a la práctica, permite entender mejor los fenómenos educativos y facilita el aprendizaje.

Oportunidades de mejora

Implementar nuevas mediaciones pedagógicas que faciliten la desestructuración y reestructuración cognitiva y epistemológica para generar un mayor entendimiento conceptual, comprensión epistemológica, abordaje bibliográfico y producción escritural.

Optimizar la claridad conceptual en las diferentes fases del proceso

Realizar un proceso más vivencial en el aula con diseño de estrategias más prácticas

Enseñabilidad

Fortalezas

Las actitudes, aptitudes, el acompañamiento del personal docente y especialmente las tutorías.

La metodología utilizada va más allá de técnicas y herramientas. Implica una nueva manera de pensar, comprender y abordar la realidad educativa desde la intersubjetividad.

La organización, planeación y mecanismos de seguimiento y control del proceso investigativo.

Oportunidades de mejora

Replantear el manejo de tiempo en las diferentes fases del proceso de investigación y en las tutorías

Optimizar las estrategias didácticas para la categorización y el manejo de las TIC

Facilitar procesos escriturales y el trabajo en equipo

Mayor exigencia de los productos solicitados

Transferencia

Fortalezas

Reflexión de los procesos de enseñanza aprendizaje en docencia universitaria con reconocimiento del sujeto y comprensión de la aplicabilidad.

Significatividad y utilidad de la integración docencia – investigación en la formación, aplicabilidad y mejoramiento del ejercicio profesional docente

Innovación pedagógica. Nuevas estrategias y herramientas que optimizan los procesos de enseñanza aprendizaje

Aplicabilidad en diferentes escenarios (aula, asesorías, etc.) y en la resolución de problemas

Aplicabilidad a nivel personal y disciplinar

Oportunidades de mejora

Realizar procesos de seguimiento a la transferencia del aprendizaje para determinar dificultades y procesos de mejoramiento

A manera de síntesis

Aunque la integración entre docencia e investigación ha sido un proceso discutido y complejo, especialmente con la investigación cualitativa por sus características, la presente investigación muestra que la especialización en Docencia Universitaria integra significativamente ambos componentes en los estudiantes, lo cual es un indicador de la madurez del programa.

Se ha logrado un nivel de significatividad, motivación y reflexión ante la nueva forma de producir conocimiento. No obstante, hay vacíos importantes en la mediación pedagógica para la reestructuración cognitiva y epistemológica que se traduce en las dificultades anotadas previamente.

Hay un nivel importante de comprensión y reflexión acerca de la aplicabilidad pedagógica, personal y disciplinar sin embargo, hay un vacío en la identificación de los factores que dificultan la transferencia en contextos disciplinares específicos.

PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN SURGIDAS DEL ESTUDIO

Educabilidad – Enseñabilidad

Realizar nuevas investigaciones que llenen los vacíos en la mediación pedagógica necesaria para lograr una estructuración cognitiva y epistemológica efectiva que facilite el aprendizaje y la aplicabilidad de la investigación cualitativa en docencia universitaria.

Transferencia

Realizar investigaciones de transferencia del conocimiento pedagógico aprendido en investigación cualitativa en contextos específicos con el fin de retroalimentar y optimizar los procesos de enseñabilidad y aplicabilidad.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Alanís, A. (1996). Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. México, Trillas.
- Albornoz, M. (2001). Política Científica y Tecnológica: una visión desde América Latina. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación. Edita: Organización de estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura. N° 1. Septiembre- Diciembre.
- Alemán, B. (2007). Gerencia de la Investigación en la Universidad Gran Mariscal de ayacucho y su impacto en el contexto social. Tesis Doctoral. Universidad de Yacambú. Barcelona, Estado Anzoátegui, Venezuela.
- Aponte, C. y Doria, J. (2007). La Productividad Intelectual de los Postgrados y la Apropiación Social del Conocimiento. Caso de Estudio: Colegio Universitario Francisco de Miranda. Pedagogía 2007. La Habana. Cuba.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Barnett, R. (Ed.) (2005). Reshaping the university - new relationships between research, scholarship and teaching, Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.
- Barnett, R. and Coate, K. (2005). Engaging the curriculum in higher education, Berkshire, GBR: McGraw-Hill Education.

- Bogdan, R. (1983). Teaching fieldwork to educational researchers. *Anthropol. Educ. Q.*, v.14, n.3, p.171-218.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, New Jersey.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2008). A study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19 (2), 107-128.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.
- Brew, A. (1999). Research and teaching: changing relationship in a changing context. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 291–302.
- Brew, A. (2010). Imperatives and challenges in integrating teaching and research. *Higher Education Research and Development*, 29 (2), 139–150.
- Brew, A. and Boud, D. (1995). Teaching and research: establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 24 (1), 261–273.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22 (1), 3–
- Calderón, C. (2012). La enseñanza-aprendizaje de la investigación cualitativa en el medio sanitario *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):595-602 Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, *Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sag. 18.

- Clemenza, C; Ferrer, J y Araujo, R. (2004). La Investigación universitaria como vía de fortalecimiento de la relación Universidad-Sector Productivo. Caso: La Universidad del Zulia. *Multiciencias* 4(2). Pag 1-15. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad del Zulia. Venezuela.
- Cobb, a. y Hoffart, N. (1999). Teaching qualitative research through participatory coursework and mentorship. *Journal of Professional Nursing*, 15(6), 331-339.
- Chevallard, Y. (1991): La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, AIQUE.
- De Weert. E, (2004). "The organizational Determination of the Teaching and Research Nexus", en *Research and teaching: Closing the Divide? An International Colloquium*, Maxwell Conference Centre, Colden Common, Winchester, Hampshire, SO21 1JH, 18-19 marzo.
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- De Miguel, M. (1986). La investigación educativa en los currículos de la enseñanza universitaria. *Educación*, 10, 123-144.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- Feixas, M. & Zellweger, F. (2010). Faculty development in context: changing learning cultures in higher education. En Ehlers, U. & Schneckenberg, D.

(Eds.) Changing cultures in higher education- moving ahead to future learning. A Handbook for strategic change. Netherlands: Springer.

Finlay L. (2002). Outing the researcher: The provenance, process and practice of reflexivity. *Qual Health Res*; 12(4):531-545.

Fontes, L. y Piercy, F.P. (2000). Engaging students in qualitative research through experiential class activities. *Teaching of Psychology*, 27(3), 174-179.

Gil Flores, J. y Jaén Martínez, A. (2002). La realización de proyectos como eje de la estrategia docente en la enseñanza de los métodos de investigación educativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 19, 101- 114.

Gilbert, A. & Gibbs, G. (1999) A proposal for an international collaborative research programme to identify the impact of initial training on university teachers. *Research and Development in Higher Education*. 21, 131-143.

Hattie, J. and Marsh, H.W. (1996). The relationship between research and teaching: a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507–542.

Haug, G. (2009). Cambios y perspectivas de la modernización universitaria. Proyecto Innova-Cesal, primera reunión, Mendoza. Recuperado de <http://www.innovacesal>.

Healey, M., Jordan, F., Pell, B. and Short, C. (2010). The research-teaching nexus: a case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (2), 235–246.

Holton, E. & Bates, R. (1998). Learning transfer system inventory: Administrator's guide. http://www.edholton.com/_private/New%20EdHolton/LTSI.htm

- Holton, E. F. III, Bates R. A. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Hutchinson, S. y Webb, R.B. (1990): Teaching qualitative research, en MORSE, J. (ed.). *Qualitative nursing research: a contemporary dialogue*. Londres, Sage, pp. 301-321.
- Jenkins, A., Healey, M. (2005). *Institutional Strategies to Link Teaching and Research*. The Higher Education Academy, London. Recuperado de http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/resourcedatabase/id585_institutional_strategies_to_link_teaching_and_research.pdf.
- Jenkins, Blackman, Lindsay y Paton-Salzberg (1998). Teaching and Research. Student perspectives and Policy implications, In *Studies in higher Education*, vol. 23, pp.127-142.
- Jiménez, J. (2006). La Transdisciplinarietà Endógena en la Formación de Postgrado e Investigación. De Auditorio. *Revista Científica Arbitrada*. Decanato de Investigación y Postgrado.
- Jiménez, W. (2006). *La Formación Investigativa y los Procesos de Investigación Científico – Tecnológica en la Universidad Católica de Colombia*. Studiositas.
- Kleinman S, Copp M, Henderson K. (1997).. Qualitative different Teaching fieldwork to graduate students. *Journal of Contemporary Ethnography*; 25(4): 469-499.

- Lambert, C., Parker, A., & Neary, M. (2005). Entrepreneurialism and Critical Pedagogy: Reinventing the Higher Education Curriculum. In *Teaching in Higher Education* 12(4): 525-537.
- Landsheere, G. (1977). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid, Narcea.
- Lincoln, Y.S. (1997). Reading response-ably: ethnography and prudential caring. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 161-164.
- Lucas, L. (2007). Research and teaching work within university education departments: fragmentation or integration. In *Journal of Further and Higher Education* 31(1): 17-29.
- Malo, S. (2009). *La innovación y la investigación: sustentos y propósitos de la educación universitaria: Diseño de tareas y experiencias de aprendizaje que favorezcan el pensamiento independiente y crítico en los estudiantes*. En *Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias en el aula*. Trabajo presentado en la Primera reunión de trabajo de Innova Cesal, Mendoza, Argentina
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- McNeely, I. (2002). The unity of teaching and research. *Humboldt's educational revolution*. *Oregon Humanities*, Fall 2002, pp. 32–35. Available online at: <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/1456/humbrevmcneely.pdf?sequence=1> (accessed 8 October 2014).
- Merriënboer, J. Van, & Kester, L. (2005). The Four-Component Instructional Design Model: Multimedia Principles in Environments for Complex Learning. In:

R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press.

Mercado, F., Bosí, M, Robles, L, Wiessenfeld E, Pla, M. (2005). *La Enseñanza de la Investigación Cualitativa en Salud. Voces desde Iberoamérica. Salud Colectiva, La Plata, 1(1): 97-116, Enero – Abril.*

Mercado-Martínez, F. et al (2008). *Enseñando investigación cualitativa en salud: evaluación de un curso de formación en la perspectiva de los alumnos. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.12, n.26, p.515-26, jul./set.*

Neumann, R. (1992). *Perceptions of the teaching-research nexus: a framework for analysis. Higher Education, 23 (2), 159–171.*

Neumann, R. (1994). *The teaching-research nexus: applying a framework to university students' learning experiences. European Journal of Education, 29 (3), 323–338.*

Olsen, J. H. (1998). *The evaluation and enhancement of training transfer. International Journal of Training and Development, 2(1), 61-75.*

Ortiz, M. y Chaparro, J. (2006). *Modelo de Gestión de Investigación Universitaria basado en la Gestión del Conocimiento. Propuesta y Validación Inicial. X Congreso de Ingeniería de Organización. Valencia, Venezuela.*

Ortlieb, E.T., Biddix, J. P. & Doepker, G.M. (2010). *A collaborative approach to higher education induction. Active Learning in Higher Education, 11(2), 109-118.*

- Padrón, J. (2001). El problema de Organizar la Investigación Universitaria. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Diálogos Universitarios de Postgrado. Vol 11: Investigación en post Page, R.N. (1997a). Teaching about validity. *Qualitative Studies in Education*, 10(2), 145- 155.
- Page, R.N. (1997b). Athought about curriculum in qualitative research methods. *Qualitative Studies in Education*, 10(2), 171-173.
- Page, R.N. (2000). Future directions in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 70(1), 100-108. grado; Elementos para el análisis y propuestas. pp: 9 – 33.
- Parsons, D.J., Hill, I., Holland, J. & Willis, D. (2012). Impact of teaching development programmes in higher education. *The Higher Education Academy. HEA research series.*
- Pereira, H. (2010). A investigação como motor de qualidade da formação universitária.
- Pineda, P.; Quesada, C. & Ciraso, M. (2011) Evaluating training effectiveness: results of the FET model in the public administration in Spain. *The 7th International Conference on Researching Work and Learning. Shanghai, China*
- Polanco, Y. (2003). La Universidad Venezolana y la Formación de Investigadores. *Revista Ciencias de la educación. Año 3, Vol 2, N° 22, Julio – Diciembre pp185-198. Valencia. Venezuela.*

Proyecto Innova-Cesal, segunda reunión, Lisboa. Recuperado de http://www.innovacesal.org/innova_public/archivos/publica/ponencias/23/archivos/IST_Innova24032010_HPereira.pdf

Quiñones, J., Vélez, C. (2004). Algunas Condiciones Pedagógicas para la Formación y el Desarrollo de la Investigación en la Universidad. Revista electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”. Vol 4, N°

Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Rorty, R. (1999). Philosophy and social hope. Harmondsworth: Penguin Books.

Royero, J. (2003). Modelo de control de gestión para sistemas de investigación universitarios. Revista Iberoamericana de Educación.

Sandín, M.P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: McGraw Hill.

Shulman, L. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational researcher, 15(2), 4-14

Spronken-Smith, R & Harland, T. (2009). Learning to teach with problem-based learning. Active Learning in Higher Education, 10 (138), 138-153.

Stallings, W.M. (1995). Confessions of a quantitative educational researcher trying to teach qualitative research. Educational Researcher, 24(3), 31-32.

Steinert, Y.; Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives

designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No.8. *Medical Teacher*, 28 (6), 497-526.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum* (4ª edición). Madrid, Morata.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza* (2ª edición). Madrid, Morata.

Stark, S., Watson, K. (1999). Passionate pleas for “passion please”: teaching for qualitative research. *Qualitative Health Research*, 9(6), 719-730.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: University Press.

Taylor & Bogdan, (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación la búsqueda de significados*. Ediciones Paidós Iberica Inc. Barcelona.

Taylor, S., Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tomàs, M., Castro, D. & Feixas, M. (2012). Tensiones entre las funciones docente e investigadora del profesorado en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*. 10 (1), 343-367.

Trowler, P., Wareham, T. (2007). *Tribes, Territories, Research and Teaching: Enhancing the ‘Teaching-Research Nexus’*. Literature Review. Report to the Higher Education Academy. Available online at: http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/nexus/documents/Deliverable_1___literature_review_13.9.7.doc (accessed 10 November 2014).

- UEALC 6x4. (2008). Propuestas y Acciones Universitarias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina. Informe Final del Proyecto 6x4 UEALC, Resumen Ejecutivo. México –Bogotá. Recuperado de http://www.6x4uealc.org/site2008/6x4_res_ej.htm.
- UNESCO, (1993). WILHELM VON HUMBOLDT (1767 - 1835). Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. Oficina internacional de educación vol. XXIII, nos 3-4, págs. 707-719. Paris
- Vidal , J. Quintanilla M (2000) “ The Teaching and Research Relationships Within Institutional Evaluation”,en Higher Education, nro.40. pp.221-229.
- Webb, R.B. y Glesne, C. (1992). Teaching qualitative research, en Lecompte, M.D.;
- Millroy, W.L. y Preissle, J. (eds.). The handbook of qualitative research in education. California, Academic Press, pp. 771- 814.
- Weimer, M. & Lenze, L. F. (1998). Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction. In R. Perry & J. Smart (Eds.), Effective teaching in higher education (pp. 205–240). New York: Agathon Press.
- Wilson, S.M.; Shulman, L. y Richert, A.E. (1987). 150 Different Ways’ of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching, in CALDERHEAD, J. (ed.). Exploring Teachers’Thinking. Londres, Casell, pp. 104-124.
- Wolcott, H. (1997). Validating Reba: a commentary on “Teaching about validity”. International Journal of Qualitative Studies in Education, 10(2), 157-159.

Yates, L. (1997). Research methodology, education, and theoretical fashions: constructing a methodology course in an era of deconstruction. *Qualitative Studies in Education*, 10(4), 487-498.