

Evaluación cualitativa de un programa de formación de enfermeras. La perspectiva de los profesores y los estudiantes^a

Luz María Tejada Tayabas^b; Juana Castro-Ramírez^c; Ma. Magdalena Miranda-Herrera^d;
Lucila Acosta Ramírez^e; Elizabeth Alcántara Hernández^f

En la acción educativa no necesariamente todo sale bien. Lo importante es esta idea de volver a ensayar, volver a intentar y reconocer lo que se logra y lo que no se logra

Ángel Díaz Barriga

RESUMEN

Objetivo: analizar desde la perspectiva de los profesores y estudiantes el proceso de implementación de un plan de estudios de Licenciatura en Enfermería en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, que fue reestructurado en forma radical. **Metodología:** se realizó una evaluación cualitativa con enfoque etnográfico, de enero de 2004 a agosto de 2005. Participaron como informantes 36 profesores y 42 alumnos seleccionados en un muestreo por conveniencia. Para la recolección de información se establecieron 11 grupos focales. Los datos fueron analizados mediante el análisis de contenido de tipo temático. **Resultados:** los profesores y estudiantes se refirieron a las fortalezas y debilidades que ellos perciben de acuerdo con sus experiencias y valoraciones sobre los contenidos y la ejecución de los programas teóricos y prácticos, el proceso enseñanza aprendizaje y los elementos que lo conforman, como las estrategias didácticas y la evaluación, la perspectiva sobre los actores implicados y la relación que se establece entre ambos. **Conclusión:** se evidencian las fortalezas y debilidades de la estructura y de los procesos de un programa formativo que planteó objetivos ambiciosos, principalmente porque los enfoques pedagógicos que lo sustentan exigen una transformación de prácticas en los involucrados. La reestructuración constructivista y crítica del plan de estudios detonó cambios en el espacio educativo para profesores y estudiantes enfrentar la necesidad de cambiar. El proceso les ha permitido a algunos enfrentarse a sí mismos y tomar decisiones para transformar sus prácticas; en otros, ha provocado mayores resistencias.

Palabras clave: *investigación cualitativa, educación, salud, evaluación.*

-
- a* Artículo derivado de la investigación *Evaluación cualitativa del plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería*, de la UASLP, realizado de Enero 2004 a Agosto de 2005 en la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Una versión de este trabajo fue presentada en el 2° Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa en Salud, Madrid, 2005. El estudio fue financiado por la Facultad de Enfermería de la UASLP.
- b* Lic. Enf. Maestra en Educación y Gestión Pedagógica. Doctora en Ciencias de la Salud Pública. Profesora Investigadora nivel V de la Facultad de Enfermería de la UASLP. Integrante del Cuerpo Académico de "Salud Poblacional". Correo electrónico: ltejada@uaslp.mx
- c* Lic. Enf., Especialidad en formación de profesores, estudios de Maestría en Filosofía. Profesora Investigadora de la Facultad de Enfermería de la UASLP. Integrante del cuerpo académico en "Salud Poblacional". Correo electrónico: jucastro742@hotmail.com
- d* Lic. Enf. Maestra en Administración. Profesor Investigador de la Facultad de Enfermería de la UASLP. Integrante del Cuerpo Académico Gestión e innovación del cuidado en enfermería. Correo electrónico: mmiranda@uaslp.mx
- e* Lic. Enf. especialista en docencia, Maestra en Ciencias de Enfermería. Profesor Investigador de la Facultad de Enfermería de la UASLP. Integrante del Cuerpo Académico de "Salud Poblacional". Correo electrónico: lacosta@uaslp.mx
- f* Médica, Maestra en Ciencias de la Salud Pública. Profesora de asignatura y Técnico Académico del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Integrante del Cuerpo Académico "Estudios Cualitativos y Participativos en Salud". Correo electrónico: ealcanta@cucs.udg.mx
-

Cómo citar este artículo:

Tejada Tayabas LM, Castro Ramírez J, Miranda Herrera MM, Acosta Ramírez L, Alcántara Hernández E. Evaluación cualitativa de un programa de formación de enfermeras. La perspectiva de los profesores y los estudiantes. *Invest Educ Enferm.* 2008;26(2 supl): 80-88.

Recibido: Febrero 28 de 2008. Envío para correcciones: Junio 20 de 2008. Aprobado: Agosto 19 de 2008

Qualitative evaluation of a nursing education program. Professors and students' perspective

Luz María Tejada Tayabas; Juana Castro-Ramírez; Ma. Magdalena Miranda-Herrera;
Lucila Acosta Ramírez; Elizabeth Alcántara Hernández

INTRODUCCIÓN

En el nuevo milenio, los grandes desafíos para la educación superior se han hecho más evidentes, las demandas para los profesionales incluyen nuevas habilidades y competencias. Los campos de la salud y la educación en enfermería no están exentos de tales demandas (1). La complejidad de una realidad paradójica que confronta un acelerado desarrollo científico y tecnológico a la par de un deterioro e incertidumbre económica, social y ambiental exige la formación de enfermeras(os) altamente calificadas(os), pero sobre todo con las competencias necesarias para apreciar y enfrentar escenarios sociales, laborales y en materia de salud cada vez más complejos.

A fin de responder a los retos que impone la sociedad a los profesionales de la salud se ha propuesto una formación a nivel superior centrada en la flexibilidad (2), la interdisciplinariedad, la integración (3), y con enfoques pedagógicos como el constructivismo (4) y la formación en competencias (5).

Es así que la Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí contempló desde la década pasada como una acción prioritaria la reestructuración del plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Enfermería (6-7). Con el propósito de formar un egresado que respondiera a las exigencias actuales debido a los avances científicos, tecnológicos y sociales en esta profesión y resolver la falta de integración teórico práctica, desafío presente en numerosos programas de formación en Enfermería (8).

En el espacio educativo, los actores en los que confluyen los aspectos organizativos, administrativos y académicos, son los profesores y los alumnos. De ahí la relevancia de conocer sus percepciones y las experiencias que día a día viven en el aula y los espacios de práctica. Así mismo la complejidad de los procesos inter-subjetivos

ABSTRACT

This paper presents the results of the evaluation to analyse (from the teachers and students' perspective) of the implementation process of a *Licenciatura* in Nursing in the Facultad de Enfermería, Universidad autónoma de San Luis Potosí México, since the programme that was radically restructured. **Methodology:** it was a qualitative evaluation with an ethnographic focus that lasted from January 2004 to August 2005. The informants were 36 teachers and 42 students who were selected through a convenience sample. Eleven central groups were formed for the collection of the information. The data was analysed through the examination of the content according to different topics. **Results:** the teachers and students referred to their perception of strengths and weaknesses in relation to the experiences, and the evaluation of the content and implementation of the theory and practice areas in the programme, the teaching and learning process and its elements; as well as the teaching strategies and the evaluation, the perspective of the main parties and the relation among them. **Conclusion:** it is evident that the strengths and weaknesses in the structure, and the processes of a formative programme that established ambitious objectives based on the pedagogical focuses that sustain them, required a practical transformation of those involved. The constructive and critical restructuring of the programme detonated changes in the existing education schemes and so the teachers and students faced the need to change these. The process has encouraged some people to discover themselves and to make decisions to improve their practices. However it has caused in others a bigger resistance to change.

Key words: *qualitative research, education, health, evaluation.*

que se dan en los procesos curriculares en las relaciones profesor- alumno y profesor- contenido- método, en el marco de la institución educativa en general, amerita un acercamiento interpretativo para comprender el impacto de los cambios en su realidad cotidiana y las acciones que emprenden como agentes proactivos de cambio.

Este trabajo presenta algunos resultados de un estudio evaluativo que tuvo como objetivo analizar, desde la perspectiva de los profesores y estudiantes, el proceso de implementación de un plan de estudios de Licenciatura en Enfermería. La información obtenida ha permitido proponer e implementar estrategias para la mejora y fortalecimiento de la operación del plan de estudios que fue objeto de la evaluación.

Tal plan fue producto del trabajo colectivo de una gran parte de los profesores de la facultad, mediante un proceso participativo formativo (9-10).

Plantea como propósito la formación para el saber, el saber hacer y el saber ser (11). Ello se traduce en la formación de enfermeras(os) en tres dimensiones; a) técnico instrumental; b) desarrollo del razonamiento y; c) formación actitudinal y axiológica. El plan de estudios se fundamenta en la teoría curricular y pedagógico-didáctica de la corriente crítica del constructivismo y socioconstructivismo (12). La estructura y organización del mapa curricular de este plan de estudios rompe con una estructura plana y estática que limita la integración de contenidos teóricos y saberes prácticos. Su estructura se basa en la integración ya que organiza los contenidos a partir de ciclos, núcleos y categorías conceptuales (13-14), con el propósito de facilitar la integración de los aportes disciplinarios de diferentes campos del conocimiento (biomédico, humano-social etc.) a la enfermería, favorecer la integración teoría práctica y con ello la apropiación y construcción de conocimientos.

METODOLOGÍA

Se realizó una evaluación cualitativa (15-16) desde el modelo interpretativista de la evaluación (17), con un enfoque etnográfico (18), porque permite comprender la perspectiva del actor capaz de reflexionar y actuar, reconociéndolo como generador de significados.

Participaron como informantes los profesores ubicados en las diversas áreas de conocimiento del plan curricular (área biomédica, área de enfermería, área metodológica y área humano social). También los estudiantes de todos los grados escolares. La muestra fue por conveniencia (19), incluyéndose en el estudio a quienes aceptaron participar voluntariamente. Fueron en total 78 informantes: 36

alumnos y 42 profesores. La recolección de información se realizó mediante grupos focales (GF) (20). En el primer semestre de 2004 se efectuaron 5 GF con estudiantes y 6 con profesores. El promedio de participantes por grupo fue de 8 en ambos casos. Las sesiones de GF tuvieron una duración promedio de 2 horas y fueron audiograbadas con el consentimiento de los participantes. La conducción de los GF estuvo a cargo de una investigadora invitada de la Universidad de Guadalajara (EA), quien no conocía a los participantes ni era conocida por ellos. Para el desarrollo de la entrevista colectiva se siguió una guía elaborada previamente, que incluía aspectos de la estructura del plan de estudios, el proceso enseñanza-aprendizaje y la estructura académico administrativa de la facultad. A fin de garantizar la reproducción fiel de las entrevistas se emplearon los lineamientos para la transcripción descritos por Torres (21), los cuales incluyen especificaciones para el registro de notas y claves al inicio o en el intermedio del texto sobre las intervenciones de los interlocutores, las sobreposiciones del discurso de los entrevistados, los silencios, la falta de claridad, las interrupciones, las expresiones, el ruido o los eventos durante la entrevista, jerga y palabras de los entrevistados y palabras homófonas.

Se realizó análisis de contenido de tipo temático (22), en el que participaron varios investigadores en el proceso. Cada investigador realizó por separado una primera codificación de los datos; en seguida se compararon dichas codificaciones y se estableció en conjunto un mapa de códigos para proceder a una segunda codificación. Posteriormente se procedió a la elaboración de matrices para comparar la perspectiva de profesores y estudiantes de las diferentes áreas y niveles académicos y así obtener las ideas afines y discrepantes entre los informantes respecto a los elementos del plan de estudios que fueron valorados por ellos.

Con el propósito de comparar la información obtenida en las entrevistas y otras valoraciones emitidas por los profesores y estudiantes, también se efectuaron análisis documentales de los informes semestrales elaborados por los docentes y las narrativas de los estudiantes, producto de las evaluaciones semestrales realizadas durante el año 2003 mediante la técnica Delphi (23), con la cual se realizaron consultas iniciales con estudiantes de los diferentes grupos y grados escolares. Los resultados fueron posteriormente puestos a consideración de un subgrupo de estudiantes de cada grado para su análisis y búsqueda de consenso respecto a las valoraciones sobre la implementación del plan de estudios

Se empleó el programa de cómputo Atlas Ti 5.0 para la preparación y organización de la información y el

manejo textual mediante la codificación y recuperación de segmentos de las entrevistas (24).

Del análisis se obtuvieron las percepciones y valoraciones positivas categorizadas como fortalezas, y las negativas como debilidades. En este trabajo se presentan las referidas sobre los contenidos de los programas y el proceso enseñanza aprendizaje, que incluye las estrategias didácticas empleadas, así como la relación profesor alumno.

El estudio siguió los principios éticos de respeto a la autonomía y autodeterminación de los participantes, la garantía a su anonimato y la confidencialidad de la información (25).

Una versión de este artículo fue leída, discutida y retroalimentada por profesores y estudiantes de la facultad que no participaron como informantes en el estudio a fin de cumplir con el criterio de credibilidad de los datos obtenidos (26).

RESULTADOS

La formación de enfermeras cobra sentido en el espacio en que se conjugan las interacciones y transacciones entre maestros y estudiantes, de estos entre sí, entre los sujetos y las intenciones y los propósitos explícitos de la escuela (27). Los resultados que a continuación se presentan incluyen la interpretación de las percepciones, valoraciones y experiencias de los alumnos y profesores en la vivencia cotidiana de operación de un plan de estudios que sólo marca algunas pautas de acción.

Los profesores y estudiantes se refieren a las fortalezas y debilidades que ellos perciben, de acuerdo con sus experiencias y valoraciones sobre los contenidos y ejecución de los programas teóricos y prácticos, el proceso enseñanza aprendizaje y los elementos que lo conforman, como las estrategias didácticas y la evaluación, y la relación que se establece entre ambas.

Los contenidos de los programas

Su importancia y vinculación con la práctica

Para los profesores y estudiantes, los programas académicos son la base de conocimientos necesarios para la mejor comprensión de conceptos en la formación de enfermeras(os) profesionales. Le otorgan mayor relevancia a los contenidos de los programas teóricos del área de enfermería y biomédica porque los consideran vinculados directamente a la práctica de la enfermería y permiten fundamentar el cuidado, mientras que los

contenidos de las áreas humano-social y metodológica guardan menor importancia. A lo anterior se refiere una alumna cuando dice

(...) bueno, todas [las materias] son importantes, pero las que tienen mayor prioridad son las de enfermería, y también anatomía, porque yo digo: allí te enseñan lo que vas a hacer y por qué [lo vas a hacer]. (GF alumnos 2° 2:81)

Algunos profesores afirman que todos los programas académicos tienen el propósito de desarrollar en el estudiante habilidades cognitivas, técnicas y sociales, las que valoran como indispensables para la formación profesional y consideran que tanto los contenidos teóricos como las experiencias prácticas se dirigen a tal propósito.

La profundidad de los contenidos

Sobre la profundidad de los contenidos, así como sobre su organización, los profesores y estudiantes tienen apreciaciones divergentes. Mientras que para los profesores los contenidos son congruentes a los niveles académicos de la carrera y a las necesidades de aprendizaje, los estudiantes consideran que algunos son abundantes y se abordan con gran profundidad mientras que otros se tratan en forma superficial porque los tiempos no son suficientes para revisar completamente los programas. También aseveran que en algunos casos hay duplicación de contenidos en programas de diferentes semestres. Respecto a la revisión integrada de conceptos de algunas disciplinas, enfocados en la resolución de un problema eje, tanto a profesores como estudiantes, si bien les facilita la comprensión de los contenidos, también les resultan abundantes y les implica mayor esfuerzo y tiempo para la enseñanza y el aprendizaje. Esto comenta una profesora de enfermería:

(...) yo digo que este programa tiene muchas bondades. El que en el núcleo integrador se revisen los aportes de otras áreas a la práctica de enfermería le facilita al alumno aprender, entender (...) (GF profesores 1° 5:33)

Los programas de práctica

Respecto a los programas de práctica que se desarrollan en los ámbitos clínico, comunitario e industrial, además de los laboratorios biomédico y de enfermería, los profesores consideran una fortaleza la combinación de los ámbitos de experiencias prácticas porque promueven ampliamente el aprendizaje en los alumnos, les permiten integrar conceptos y obtener conocimientos, lo que no se puede lograr sólo en el salón de clases. Los docentes tienen claro que el alumno, en la práctica, aprende a desenvolverse como profesional de enfermería y no sólo

a ejecutar técnicas y procedimientos, como lo afirma un profesor de enfermería:

La experiencia positiva que yo veo ahora en la práctica es que el alumno(a) no nada más va a hacer por hacer sino que entiende, o, trata de entender el por qué de las cosas (...) (GF profesores 1° 5:33)

Por su parte, para algunos estudiantes las actividades que realizan en los diferentes ámbitos de práctica les resultan interesantes motivándolos al autoaprendizaje. Sin embargo, la mayoría le otorga mayor importancia a la práctica hospitalaria para su formación como enfermeras(os), y hay quienes incluso afirman que las prácticas en la comunidad y en la industria no son indispensables en su proceso formativo.

Ambos actores señalan como una gran fortaleza en la práctica hospitalaria, la participación del personal de enfermería en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, quienes obtienen de este personal no sólo oportunidades para desempeñar sus actividades sino también el apoyo, la seguridad y la motivación. Ese papel tan relevante del personal de enfermería en la práctica de los alumnos también queda de manifiesto cuando califican como una debilidad que hay enfermeras(os) que poco se involucran con ellos en las prácticas, o peor aún, que llegan a ser un gran obstáculo para el desarrollo efectivo de sus actividades. Lo sintetiza una alumna de cuarto año cuando dice:

(...) el personal [de enfermería] en el hospital, en su mayoría, sí nos apoya, pero en otras ocasiones es un punto importante para impedir -como dice C- que aprendamos, porque no nos dejan hacer muchas cosas (...) (GF alumnos 4° 4:130)

El proceso enseñanza-aprendizaje

Las estrategias didácticas

Con relación a las estrategias empleadas para implementar los programas teóricos, para los profesores diseñar y aplicar nuevas formas de enseñanza, ha sido un gran desafío porque les ha implicado romper con sus esquemas como docentes. Si bien reconocen las bondades de cambiar de un enfoque “memorístico”, centrado en la información, por un enfoque que pretende hacer razonar, reflexionar y enseñar al alumno a tomar decisiones, ello implica transformar lo que han hecho durante muchos años. Una debilidad que estos actores anotan es que tal cambio les exige formarse en nuevas estrategias didácticas y tener un mayor dominio de los contenidos de las materias que imparten y, principalmente, vencer las dificultades para

romper con la pasividad que los alumnos han mantenido por muchos años durante su formación académica.

Los estudiantes, por su parte, valoran positivamente los esfuerzos de los docentes por hacerles las clases más dinámicas y “enseñarles a pensar”. Reconocen que las actividades empleadas en clases les exigen razonar, estar alertas y atentos y se despierta más su interés por la clase. Consideran que la metodología dinámica y cambiante les permite integrar los contenidos teóricos y prácticos, lo que los motiva a estudiar. El trabajo en equipo les permite aprender a organizarse, ejercer el liderazgo, conocer las opiniones de otros y aprender más. También valoran como algo positivo el que exista una materia donde se revisan estrategias para estudiar y comprender las lecturas, y elaborar síntesis facilitándoles la realización de sus tareas.

Sin embargo, destacan que no todos los profesores implementan nuevas estrategias didácticas; hay quienes se mantienen en los métodos tradicionales y otros combinan ambos. Esta variedad de estrategias didácticas que los docentes ponen en práctica les causa confusión. Además afirman que los profesores de teoría y los de práctica no se coordinan adecuadamente respecto a los contenidos temáticos y las actividades prácticas. Por otra parte, les resulta cansado el hecho de mantenerse activos durante las clases porque como dicen “*estábamos acostumbrados a estar pasivos mientras el profesor hablaba toda la clase*”.

La evaluación de los aprendizajes

Para profesores y estudiantes, un problema sustancial tanto en programas teóricos como prácticos, es la evaluación del aprendizaje. Para los docentes es un gran reto romper con la perspectiva de acreditar con un número el desempeño del estudiante e implementar formas diferentes de valorar el aprendizaje en el alumno.

Por su parte, los alumnos consideran incongruente el que por una parte se pretenda promover aprendizajes más allá del manejo de la información, pero por otra, se les exija memorizarla y repetirla. Así lo dice una alumna de 4°.

(...) en clase y en práctica, también nos dicen y nos dicen [los profesores] que de lo que se trata es de integrar los conocimientos de todas las materias o núcleos. Que ya no más es memorizar. Pero a la hora de calificarnos, nos hacen un examen, o en práctica nos dejan un trabajo. ¿A poco eso es integrar? (GF alumnos 4° 4:212)

La relación profesor alumno

En cuanto a la relación profesor-alumno los profesores reconocen las dificultades que enfrentan para la comunicación

y “control” de los estudiantes. Les resulta complicado comprender sus actitudes de rebeldía, irresponsabilidad e indiferencia. Algunos profesores aceptan las limitantes que tienen para acercarse a los estudiantes porque consideran que al establecer una relación estrecha con ellos pueden perder autoridad.

Por su parte los alumnos le otorgan gran relevancia a la relación profesor-alumno para su aprendizaje, consideran que de ella depende no sólo la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, sino la seguridad en ellos mismos, la motivación por la carrera y el estudio. Ellos consideran como elementos básicos en tal relación, la confianza y la comunicación. Califican como buena la relación cuando la (el) maestra(o) es accesible, brinda confianza, respeto y le tiene paciencia al alumno.

La gran debilidad se presenta cuando una gran parte de los profesores ponen una barrera, no permiten el acercamiento con confianza, y su trato es distante e indiferente.

(...) tenemos que tenerle confianza; si no se tiene esa confianza, pues, así sea el más grande maestro y el mejor conocedor de la enfermería, pues no nos va a servir de nada (...) (GF alumnos 3° 3:108)

Estas percepciones tiene extremos positivos y negativos, es decir, mientras que una buena relación profesor - alumno favorece y motiva el aprendizaje, una relación desfavorable intimida y desmotiva. Los estudiantes esperan encontrar en el docente a alguien que les apoye, les estimule, les oriente y les facilite el recorrido por su carrera. Las experiencias de estas alumnas de 3° y 4° dejan en claro esto:

(...) en práctica tuve una experiencia muy padre, la maestra siempre estuvo conmigo, me apoyaba y decía lo que hacía bien y lo que no hacía bien, pero así, como estimulándome a que podía hacerlo mejor (...) (GF alumnos 4° 4:167)

(...) nosotros queremos ver al maestro como alguien de quien vamos a aprender, a quien podemos buscar para que nos apoye, pero a veces los vemos como enemigos porque nos intimidan. A veces en práctica, prefiero que no esté (...) (GF alumnos 3° 3:145)

Las sugerencias

Ambos actores exponen algunas sugerencias para mejorar los programas. Consideran necesario que las materias estén equilibradas, con contenidos más selectivos, lo que favorecería la interrelación de contenidos a lo largo de la carrera. Ello puede lograrse al establecer los objetivos y las

metas mínimos para los aprendizajes teóricos y técnicos en cada semestre de la carrera y así evitar las duplicaciones y saturación de contenidos.

Las sugerencias respecto a la metodología y la relación profesor – alumno son expresadas únicamente por los alumnos, quienes sugieren establecer una mejor coordinación entre profesores de la teoría y la práctica, la utilización más frecuente de los laboratorios, evitar cambios constantes de metodologías en el trabajo del aula y que el profesor sea claro en los objetivos, métodos de enseñanza y actividades correspondientes a alumnos y docente. Así mismo, en la práctica las sugerencias se dividen entre los que quieren más libertad para actuar solos y quienes requieren una enseñanza más tutorial de parte del profesor.

Para favorecer la relación profesor - alumno los estudiantes consideran indispensable el cambio de actitudes en algunos docentes, que sean más flexibles, tengan paciencia, comprensión y respeto. Aunque también consideran que ellos, como estudiantes, deben mantener respeto y reconocimiento de la autoridad del profesor para que la relación interpersonal sea favorable.

DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo evidencian las fortalezas y las debilidades tanto de la estructura como de los procesos de un programa formativo que plantea propósitos ambiciosos, principalmente porque los enfoques pedagógicos que lo sustentan han exigido una transformación de prácticas en todos los involucrados, y además, porque ha faltado una estrategia más sistemática y consistente para consolidar los cambios que se han logrado y generar nuevas líneas de acción para resolver las debilidades (28).

Así mismo, este estudio muestra el gran desafío de llevar el curriculum explícito a los procesos de la vida cotidiana (29) en donde se ponen en juego las interacciones entre los actores mediante las que pueden ser reconocidos y comprendidos los sujetos de la educación y actuar juntos. La literatura, desde décadas pasadas, ha mostrado que los procesos educativos se desarrollan en un clima de incertidumbre y son complejos por las interacciones entre profesores y estudiantes, quienes ponen en juego sus contextos, creencias, expectativas, motivaciones, valores e interpretaciones mediante la comunicación (30). De igual forma, se han propuesto estrategias desde el enfoque constructivista, delineando el papel que les corresponde asumir a estos actores para lograr aprendizajes significativos (31).

En el proceso enseñanza-aprendizaje se ponen en operación las posturas pedagógicas, didácticas y filosóficas

de los profesores. Este estudio muestra el pluralismo en las posturas de los docentes para la formación de enfermeras, unas más innovadoras, otras más tradicionales o conservadoras, lo cual es un rasgo reportado en otros estudios (32). Es un hecho el interés y disposición de algunos docentes por incorporar enfoques pedagógicos y estrategias didácticas diferentes en su quehacer. Aún así, en las percepciones anotadas por los informantes de este estudio se aprecian dos grandes desafíos. Uno, es romper con la resistencia tanto de profesores como de estudiantes para incorporar nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar los logros. Villa (33) se refiere también a tales resistencias y las asocia con la percepción que tienen los docentes de que el desarrollo crítico y la capacidad de búsqueda de conocimiento en el alumno, generan una pérdida del poder docente, el cual es sostenido por la postura pasiva de los estudiantes. Si bien este estudio no explora las razones que subyacen en la resistencia al cambio, los señalamientos de este autor invitan a reflexionar al respecto.

El otro gran desafío es la integración teoría práctica. Existe el consenso de que la práctica es el espacio por excelencia para el aprendizaje integral del alumno y el lugar en el que va construyendo su lectura sobre el mundo de la enfermería (34). Las experiencias prácticas despiertan los sentidos del alumno hacia aprendizajes que van más allá de la información. Si bien los propósitos del plan de estudios objeto de esta evaluación era resolver la dicotomía teoría-práctica con una organización integradora de contenidos, la integración es una acción que debe ejecutarse en el proceso enseñanza – aprendizaje, en donde el ambiente educativo es de vital importancia.

Una práctica docente que se muestra resistente a llevar a cabo estrategias didácticas de naturaleza dialógica, participativa y democrática, denota el arraigo en concepciones del docente como “experto infalible” y de los contenidos de los programas como fines en sí mismos los cuales el alumno deberá reproducir fielmente (35). Hoy día no es posible mantenerse distante o reticente a las apremiantes demandas de una enseñanza de la enfermería desde otros enfoques. El saber enfermero y la práctica profesional han sido reconsideradas, y por tanto su formación inicial y permanente deben ser reconceptualizadas. Se precisa la transformación de la racionalidad técnica que ha prevalecido en el quehacer de enfermería por una racionalidad que conjugue la reflexión y la actuación (36) lo cual sólo puede ser transformado en el espacio educativo en donde la relación profesor - alumno es fundamental para lograrlo.

Las debilidades en la relación profesor-alumno anotadas en este trabajo han sido reportadas por otros estudios (37). Incluso algunos trabajos se refieren al impacto de tal

relación sobre el aprendizaje de los estudiantes (38) y el desarrollo de su autoestima como profesionales (39).

Queda claro que la transformación de prácticas en los profesores y los estudiantes requiere un proceso que vaya más allá de los cambios de estructura en el plan de estudios e incluso parece rebasar la capacitación del docente en “nuevas técnicas de enseñanza”. Se precisa una transformación en las posturas y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y el papel de los actores en el proceso. El docente debe tener clara la necesidad actual de la adopción de nuevos enfoques en la formación de enfermeras. Palencia (40) plantea la adopción del enfoque crítico constructivista, porque en éste el profesor se convierte en un gestor de conocimiento, en un estrategia didáctico y un mediador del conflicto. Así mismo es indispensable que los estudiantes cambien sus estilos de aprendizaje, pero justamente son el espacio educativo y el papel del docente los que le facilitarán ese proceso (41).

Ese papel se traduce en lo descrito por los estudiantes como expectativa de su interacción con los profesores. Esperan que el profesor sea una guía, un apoyo, un facilitador en el acto de aprender, que la interacción entre ambos se caracterice por el respeto a la diferencia, la comprensión y la comunicación abierta, rasgos que se consideran indispensables para promover el aprendizaje activo y el pensamiento crítico (42).

Este trabajo deja fuera aspectos por demás relevantes para el proceso enseñanza aprendizaje, como son las percepciones que tienen los actores sobre sí mismos y los otros, así como la estructura-académico administrativa, que puede apoyar o limitar el desarrollo de la acción educativa, aspectos que si bien fueron abordados en este estudio, no fue posible incorporar en esta síntesis. No obstante, las sugerencias propuestas por los actores sobre éste y los otros temas referidos, están en la mesa de discusión en los grupos colegiados de profesores y de estudiantes a fin de reflexionar, proponer y actuar para *reconocer lo que se logra y lo que no se logra y así volver a ensayar, volver a intentar...*

CONCLUSIONES

La reestructuración del plan de estudios con planteamientos constructivistas y críticos detonó una serie de cambios en el espacio educativo. Para los profesores y los estudiantes enfrentar la necesidad de cambiar implicó un duro golpe a sus esquemas establecidos. Para algunos el proceso les ha permitido enfrentarse a sí mismos y tomar decisiones para transformar sus prácticas; en otros quizá ha provocado una resistencia mayor al cambio. Como en todo

proceso de cambio, la principal fortaleza la constituyen los actores involucrados; son su capacidad para la decisión, la colaboración y la acción las que hacen posible la transformación de prácticas. No obstante, la continuidad de los procesos colectivos y dialógicos son los que potenciarán tal fortaleza y permitirán atender las debilidades en los contenidos de los programas para evitar la sobresaturación y duplicidad. Así mismo permitirá afrontar de manera colectiva las limitantes y satisfacer las necesidades descritas por los actores en cuanto a su desempeño y en la relación profesor alumno.

Lo que hay que tener claro es la importancia del papel del profesor en el proceso enseñanza aprendizaje, quien debe tener y demostrar la postura y necesidad de transitar conjuntamente con el alumno por nuevos caminos, explorar nuevos territorios, visualizar y buscar nuevos horizontes para la práctica de la Enfermería.

AGRADECIMIENTOS

Nuestro sincero agradecimiento a los profesores y estudiantes que participaron en este estudio; así mismo agradecemos a la Dra. Adriana Urbina, al Mtro. Gustavo Ibarra y al Dr. Juan Manuel Tejada por su lectura minuciosa y crítica de una versión de este artículo y sus valiosos comentarios que enriquecieron su contenido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Behn V, Jara C, Nájera R. Innovaciones en la formación del licenciado en enfermería en Latinoamérica, al inicio del siglo XXI. *Invest Educ Enferm.* 2002;20(2):48-56.
- Pedroza R. La flexibilidad académica en la Universidad pública. En: Pedroza R, García B, compiladores. *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior.* México: Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos; 2005. p. 19-42.
- Torres J. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.* 4ª ed. Madrid: Morata; 2000. p. 29.
- Díaz F. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* 2ª ed México: MacGraw Hill, Interamericana; 2002. 465 p.
- Díaz M, Valencia G, Muñoz J, et al. *Educación superior: horizontes y valoraciones.* Cali: Universidad de San Buenaventura; 2006. 327 p.
- Villarreal I. *Plan institucional de desarrollo 1992-1996.* San Luis Potosí: Facultad de Enfermería de la UASLP; 1992. 96 p.
- Acosta L. *Plan institucional de desarrollo de la Facultad de Enfermería 1997- 2007.* San Luis Potosí: Facultad de Enfermería UASLP; 1997. 139 p.
- Reflexiones sobre la enseñanza de enfermería en la postmodernidad y la metáfora de una laguna teórico – práctica. *Rev Latino-am Enfermagem [internet]* 2007 [acceso 19 de octubre de 2007]; 15(3). Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/es_v15n3a21.pdf
- Acosta L, Tejada L, Gallegos J., *Plan curricular de la carrera de licenciatura en enfermería.* San Luis Potosí: Facultad de Enfermería de la UASLP; 1999. 61 p.
- Nieto LM. *Discusión sobre cambio curricular desde una perspectiva procesual y deliberativa.* En: Angulo R, Orozco B. *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior.* México: Plaza y Valdez; 2007. p. 91-116.
- Delors J. *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* París: UNESCO; 1997. p. 91-103.
- Talizina N. *Manual de psicología pedagógica.* México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología; 2000. 335 p.
- Torre J. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.* 4ª ed. Madrid: Morata; 2000. p. 97-129.
- Díaz M. *Flexibilidad y educación superior en Colombia.* Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior; 2002. p. 59-86.
- Patton M. *How to use qualitative methods in evaluation.* London: Sage Publica; 1987. 175 p.
- Shaw IF. *La evaluación cualitativa: Introducción a los métodos cualitativos.* Barcelona: Paidós; 2003. 316 p.
- Greene J. *Understanding social programs through evaluation.* En: Denzin N, Lincoln Y, editores. *Handbook of qualitative research.* Thousand Oaks: Sage Publications; 2000. p. 981-999.
- Boyle J. *Estilos de etnografía.* En: Morse J. *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa.* Medellín: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia; 2003. p. 185-211.
- Murphy E, Dinwall R, Greatbach D, Parker S, Watson P. *Qualitative research. Methods in health technology assessment. A review of literature.* *Health Technol Assess.* 1998;2(16):92.
- Morgan DL. *The focus groups guidebook.* Thousand Oaks: SAGE; 1998. 72 p.
- Torres TM. *Sangre y azúcar. Representaciones sobre la diabetes de los enfermos crónicos en un barrio de Guadalajara.* México: Universidad de Guadalajara; 2004. p. 66-68.
- Minayo M. *La etapa de análisis en los estudios cualitativos.* En: Mercado F, Gastaldo D, Calderón C. *Investigación cualitativa en salud en Iberoamérica. Método, análisis y ética.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara; 2002. p. 241-245.
- Martínez E. *La técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas.* *RIE.* 2003;21(2):449-464.

24. Muhr T. Atlas Ti. A prototype for the support of text interpretation. *Qualitative Sociology*. 1991;14(4):349-371.
25. Murphy E, Dingwall R. The ethics of ethnography. En: Atkinson P, Coffey A, Delamont S, et al. *Handbook of ethnography*. London: Sage publications; 2001. p. 339-351.
26. Castillo E. Vásquez ML. El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Rev Col Méd*. 2003;34(3):164-167.
27. Bevis O. Teaching and learning. The key to education and professionalism. En: Bevis O, Watson J, organizadores. *Toward a caring curriculum. A new pedagogy for nursing*. Toronto: Jones and Bartlett Pub; 2000. p. 153-188.
28. Tejada-Tayabas L. Liderazgo, gestión y cambio institucional. Un estudio de caso en enfermería. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí; 2007. 168 p.
29. Heller A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península; 1977. 687 p.
30. Morin E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós; 2001. 60 p.
31. Gimeno J, Pérez AI. *Comprender y transformar la enseñanza*. 9º ed. Madrid: Morata; 2000. 442 p.
32. Vendruscolo DM., Manzolli MC. O currículo na e da enfermagem: por onde começar e recomeçar. *Rev Latino-Am Enfermagem*. 1996;4(1):55-70.
33. Villa EA, Cadete MM. Capacitação pedagógica. Uma construção significativa para o aluno de graduação. *Rev Latino-Am Enfermagem*. 2001;9(1):53-58.
34. Cestari ME, Loureiro M. El proceso de enseñanza-aprendizaje en enfermería. *Enf Glob [internet]* 2005 [acceso 15 enero 2008]; (7). Disponible en: <http://www.um.es/ojs/index.php/eglobal/article/viewFile/468/451>
35. Medina JL. La complejidad del cuidado y el cuidado de la complejidad: un tránsito pedagógico de los reduccionismos fragmentantes a las lógicas no lineales de la complejidad. *Texto Contexto Enferm*. 2006;15(2):312-319.
36. Medina JL. La enseñanza de la enfermería como práctica reflexiva. *Texto Contexto Enferm*. 2006;15(2):303-311.
37. Scherer ZA, Scherer EA. Reflexiones sobre la enseñanza de enfermería en la postmodernidad. y la metáfora de una laguna teórico – práctica. *Rev Latino-Am Enfermagem*. 2007;15(3):498-501.
38. Gálvez A. Pedagogía de la desmotivación: soy tonto me llaman inútil. *Index Enferm*. 2005;14(48-49):23-27.
39. Torres A, Sanhuesa O. Desarrollo de la autoestima profesional en enfermería. *Invest Educ Enferm*. 2006;24(2):112-119.
40. Palencia E. Reflexiones sobre el ejercicio docente de enfermería en nuestros días. *Invest Educ Enferm*. 2006;24(2):130-134.
41. Eklund G. The influence of the educational context on student nurse's conceptions of learning and approaches to learning. *Br J Educ Psychol*. 1997;67:371-381.
42. Ridley R. Interactive teaching. A concept analysis. *J Nurs Educ*. 2007;46(5):203-209.