

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LA VINCULACIÓN ENTRE EL PERFIL DEL
EGRESADO DE LA ESCUELA DE ENFERMERÍA DE
CULIACÁN Y EL MERCADO LABORAL

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN EN EL CAMPO
DE LA FORMACIÓN DOCENTE

PRESENTA

MARÍA LUZ ELENA VALDEZ CABRERA

DIRECTOR DE TESIS

M.C. EFRAÍN ALEMÁN GARCÍA

Culiacán Rosales, Sinaloa, septiembre del 2009.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LA VINCULACIÓN ENTRE EL PERFIL DEL
EGRESADO DE LA ESCUELA DE ENFERMERÍA DE
CULIACÁN Y EL MERCADO LABORAL

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN EN EL CAMPO
DE LA FORMACIÓN DOCENTE

PRESENTA

MARÍA LUZ ELENA VALDEZ CABRERA

DIRECTOR DE TESIS

M.C. EFRAÍN ALEMÁN GARCÍA

Culiacán Rosales, Sinaloa, septiembre del

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	
1.1 Planteamiento del Problema.....	8
1.2 Justificación.....	11
1.3 Objetivos.....	14
1.4 Hipótesis.....	15
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	
2.1 Elementos teóricos conceptuales.....	16
2.2 Delimitación del concepto currículum.....	20
2.2.1 Contextualización del currículum.....	21
2.2.2 Definiciones de currículum.....	23
2.3 Tipos de Currículum.....	26
2.4 Enfoques del currículum oculto.....	30
2.4.1 La producción del currículum oculto.....	33
2.4.2 El currículum oculto y los valores.....	37
2.4.3. El currículum oculto y lo ideológico.....	39
2.5 Plan curricular.....	44
2.5.1 Necesidades sociales y currículum.....	47
2.5.2 Esquema Curricular.....	51
2.5.3 El Currículum y sus implicaciones colaterales.....	52
CAPÍTULO III PROCEDER METODOLÓGICO	
3.1 Metodología.....	53
3.2 Técnicas de investigación.....	54
3.3 Sujetos y escenarios.....	56
3.4 Procedimiento de investigación.....	56
3.5 Análisis y procesamiento de información.....	57
3.6 Presentación de la Información.....	57

CAPÍTULO IV HALLAZGOS RELEVANTES DEL PLAN DE ESTUDIOS

4.1 Origen y fundamentación del plan de estudios.....	58
4.2 Perfil de egresado	60
4.3 Análisis de los objetivos de aprendizaje.....	63
4.4 La relación de perfil de egresos con los contenidos de las asignaturas	67

CAPÍTULO V LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS

5.1 Evidencias encontradas.....	71
5.2 La carga horaria del plan de estudios.....	74
5.3 Tiempo asignado a cada asignatura	77

CAPÍTULO VI EVIDENCIAS DE LA EVALUACIÓN

6.1 Evaluación de los aprendizajes.....	82
6.2 Evaluación de los conocimientos de las asignaturas.....	84
6.3 Evaluación de la asistencia.....	86
6.4 Evaluación de la práctica comunitaria.....	89
6.5 Evaluación de la práctica clínica.....	92
6.6 Eficiencia terminal.....	97

CONCLUSIONES	104
---------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	109
---------------------------	-----

ANEXOS

Anexo N° 1.....	112
Anexo N° 2.....	113

INTRODUCCIÓN

El tercer milenio está recibiendo a la humanidad con nuevos retos para la salud. El perfil epidemiológico se ha diversificado con la presencia de enfermedades de tipo infeccioso, padecimientos crónico-degenerativos observables, enfermedades cerebro vasculares, producto de nuevos hábitos de alimentación, vida más sedentaria, cambios en los patrones nutricionales de la población, (así como la incidencia cada vez más elevada de cólera, SIDA, diabetes, etc.) que están incidiendo en la perspectiva de vida; en muchos casos acortando la edad ello ha movido a la búsqueda de soluciones novedosas para estos y otros problemas, generándose avances científicos y tecnológicos constantes; particularmente en la ciencia médica se han emprendido nuevas investigaciones y con ello hallazgos, como por ejemplo la clonación, el uso de las células madres para disminuir enfermedades , y para incidir en el promedio de vida entre otras cosas.

Sin duda la evolución de la ciencia médica, la transformación de las condiciones sociales y los avances tecnológicos imponen nuevos requerimientos en los servicios de salud, y por ende en la formación de los profesionales de la salud, en este marco lo que obliga es una revisión del plan y programas de formación de las enfermeras y de los enfermeros, de tal suerte que de dicha revisión se generen elementos desde los cuales se emprenda una revisión y una transformación curricular, cuya operación facilite lograr formar profesionales de la salud con la preparación necesaria y suficiente para atender de la mejor manera posible las nuevas configuraciones que la sociedad actual está experimentando en el campo de la salud.

Esta investigación tiene precisamente las intenciones de determinar la vinculación entre el perfil del egresado del plan de estudios vigente en la carrera de enfermería de la Escuela de Enfermería Culiacán, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, y el perfil de ingreso laboral de las instituciones de salud de la localidad, así como conocer el perfil del egreso de la carrera Técnica de Enfermería de la

Universidad Autónoma de Sinaloa, analizar el diseño curricular vigente en la Escuela de Enfermería de Culiacán y su correspondencia con las necesidades del entorno, contrastar la relación entre la formación de profesionales de enfermería con las necesidades que enfrentan las instituciones de salud de los grupos sociales en cuanto a las actividades que realiza el profesional de enfermería e indagar las concepciones que porta cada sujeto acerca de la formación que recibió y la vinculación con su propia práctica.

Los hallazgos de este proceso se presentan en una estructura capitular La estructura de la misma está constituida por cuatro capítulos, en el uno denominado construcción del objeto de estudio, se plantea el problema, las razones de la investigación a manera de justificación, los objetivos, entendidos como metas a lograr, la hipótesis de trabajo, a la cual se le entiende como respuestas tentativa de esta investigación.

En el capítulo dos hace referencia al trabajo teórico que da sustento a esta investigación, se trabaja, conceptos de currículum, sus variantes, el programa y plan de estudios para la carrera de enfermería, el cual se revisa de manera detallada entre otros contenidos

En el siguiente capítulo, se esboza el proceder metodológico, se describe, el método seguido, las herramientas utilizadas, el escenario, en donde se realizó la investigación y la muestra, que refiere a los participantes en la misma, así mismo se describe el procedimiento de la misma, así como la forma de procesar y presentar la información.

En el capítulo cuatro se presentan los hallazgos de esta investigación. Se utilizan para ellos tablas y gráficas, los resultados se trabajan pregunta por pregunta.

Finalmente se enuncian las conclusiones a las que se llegó al término de la investigación, se señalan en este apartado que las hipótesis de trabajo planteadas

así como los objetivos se comprobaron, ya que al término de la misma se encontró que efectivamente hay una falta de relación entre la preparación que recibe los alumnos y lo que solicitan las instituciones de salud.

Así como el listado de textos, y páginas electrónicas consultadas durante el desarrollo de la presente investigación y los apéndices en los que se presentan algunos de los recursos utilizados para el desarrollo de la misma.

CAPÍTULO I CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Planteamiento del problema

La recuperación de la experiencia de la práctica docente propia y de los demás con una trayectoria de más de 27 años trabajando en la Escuela de Enfermería de Culiacán, Sinaloa, institución dependiente de la Universidad Autónoma de Sinaloa, a menudo surgen cuestionamientos acerca de las carencias, y aciertos que se viven al abordar los contenidos programados en el diseño curricular para la formación de enfermeros y enfermeras. Al analizar lo que está enseñando, es percibir que estos contenidos parecen estar desfasados de la realidad social demográfica y de salud, que se experimenta en el mundo actual, ya que no responden a las necesidades de una población que cada vez presenta nuevas configuraciones sociales demográficas y sobre todo de salud.

Empero, esto no se puede negar las relaciones de carácter político, operan como instrumento de mantenimiento del actual estado de cosas para asegurar la permanencia de una planta docente inamovible que por comodidad se aferra a un plan de estudios ya superado y que consideran que al cambiar materias o asignaturas algunas perderán status, por ende las resistencia y la oposición aparecen como banderas que se enarbolan para detener el cambio, el problema que se produce es que la formación que recibe el alumno se aleja de lo que se requiere, de esta forma al egresar y solicitar empleo en instituciones de salud , su formación es fuertemente criticada.

Se reconoce que prepararse es una tarea insoslayable. La carrera de enfermería, los alumnos y alumnas, la sociedad y las instituciones de salud lo reclaman, si bien es cierto la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) emprendió en 1985 una revisión y diseño del currículo de las Escuelas de Enfermería de la Universidad Autónoma de Sinaloa, buscando con ellos hacer coincidir la formación del enfermero con las necesidades y exigencias sociales presentadas, derivado de esto la Escuela de Enfermería de Culiacán implementó un plan de estudios

novedoso y actual que respondía a las necesidades de este tiempo, que se conserva hasta la fecha, sin muchas adecuaciones, y de acuerdo con lo que experimenta en la sociedad actual éste requiere de transformaciones profundas, es necesario puntualizar aquí que de no hacerlo los egresados de la carrera de enfermería difícilmente responderán a lo que solicitan las instituciones de salud y muy probablemente no sean empleados.

Este plan se mantuvo vigente hasta 1997, fecha en que la institución promovió un trabajo de evaluación curricular en el cual se detectó lo siguiente: La insuficiencia en la correspondencia entre el perfil del egresado y los objetivos del plan de estudios, imprecisiones en los elementos de operación del curriculum, carencias para la evaluación y actualización del plan de estudios y la falta de equilibrio entre teoría, práctica y laboratorio,

Derivado de esto se planteó la necesidad de la actualización del plan de estudios; sin embargo, dicha acción no llegó a concretarse quedando solamente en discurso. El asunto fue que la formación de los alumnos siguió caracterizándose por ser obsoleta y disfuncional, poco renovada y carente de sentido para las nuevas exigencias profesiográficas en el campo de la salud.

Para aquel entonces, la escuela se encontraba intentando el rediseño del currículum, pero este es un proceso que aun está incompleto y que a juicio particular, requiere de más elementos para orientarlo de una manera adecuada muy probablemente esta investigación proporcione algunos de estos elementos.

En este sentido uno de los elementos que se abordó en la presente investigación es la vinculación que hay entre el perfil de egreso de la carrera de Enfermería que se imparte en la Escuela de Enfermería de la Universidad Autónoma de Sinaloa, y los requerimientos de desempeño de la práctica de esta profesión en las instituciones de salud, públicas y privadas en la ciudad de Culiacán, Sinaloa. Buscando con ello, desde luego el zanjar muchos de los aspectos que frecuentemente se detectan en la formación de los alumnos, como los son por

ejemplo, la ausencia de relación entre lo que realiza y lo que se requiere conocer, entre lo que creen los docentes, y por lo tanto así lo enseñan, y la realidad que se vive en el campo de trabajo del profesional de la salud.

Una de las tareas fundamentales de este estudio es el análisis del programa con el que se prepara al alumno egresado, lo que ha recibido para su inclusión en las tareas de prevención, atención de los problemas de salud existentes o potenciales de los individuos, grupos y en su persona misma, a partir de la creación de hábitos, valores y actitudes acordes a la realidad que se vive fuera del espacio escolar, esta acción hace patente la necesidad de readecuar el diseño curricular para adaptarlo a las demandas formativas que la investigación y el avance científico han experimentado, porque el escenario epidemiológico profesional que es necesario afrontar en la actualidad es muy cambiante.

Lo que los egresados dicen es significativo para entender cómo ven y como trazan el futuro de la formación como enfermero y enfermeras, al mismo tiempo sugieren el tipo de docentes que debieron haber tenido. Se reconoce que a partir de lo que ellos señalan, con respecto a los docentes como la Institución, es que no están cumpliendo con sus expectativas de los alumnos.

La investigación comprendió en su dimensión temporal el ciclo escolar 2000-2001. Para enrumbar el proceso exploratorio se planteó la siguiente interrogante rectora: ¿En qué medida el perfil del egresado de la carrera de enfermería de Culiacán de la Universidad Autónoma de Sinaloa se relaciona con los requerimientos de desempeño real de práctica en las instituciones de salud pública y privada en la ciudad de Culiacán? Y las siguientes interrogantes específicas: ¿Por qué no se han hecho las transformaciones necesarias al currículum de la formación de enfermeras y enfermeros generales? ¿Es posible hacer coincidir la formación de enfermero y enfermera general con la formación de licenciadas y licenciados en enfermería? ¿Cómo visualizan su formación los alumnos y alumnas de la escuela

de enfermería? ¿A qué darle mayor peso, a la práctica o a la teoría y cuáles son las razones para ello?

1.2 Justificación

La gran mayoría de los profesionales titulares de las asignaturas que conforman la carrera de enfermero y enfermera general no cuentan con la preparación necesaria para afrontar con éxito su función, pues los elementos conceptuales, metodológicos y cognitivos que poseen y que se requieren para alcanzar aprendizajes significativos son un tanto endeble. Sólo cuentan con la información teórica y el conocimiento de los procedimientos que se deben instrumentar en la práctica.

El alumnado se ve constantemente sometido a una labor profunda de imposición cultural, al transmitírsele arbitrariamente información que se ha mantenido inalterable desde hace más de quince años (el plan de estudios data de 1985) y que debe recibir y memorizar sin cuestionarla.

Ante esto se generan reacciones de rechazo del sujeto que es objeto de esa formación por parte del mercado laboral al que va dirigido y en donde se supone debe ingresar el profesional de la salud egresado de la Escuela de Enfermería de Culiacán, bajo el argumento de que no están lo suficientemente preparados para dar la atención adecuada a los enfermos.

En esta lógica la intención fundamental de la presente investigación es indagar la relación entre el currículo y el perfil del egresado, desde los elementos formales que conforman el currículo y desde lo que opinan los docentes y principalmente egresados. Los resultados de esta exploración abren la posibilidad de mejoría desde el descubrimiento de nudos o problemas que afectan el adecuado funcionamiento de la institución, así como hallar la discordancia con respecto a las intenciones formativas con las necesidades sociales del contexto en que se

circunscribe la propia formación y la vida de los estudiantes, y que al mismo tiempo se circunscriben al campo de la salud.

Por ello se parte del hecho de que existe un desfase entre la preparación que supone el perfil del egresado de la escuela de enfermería a partir de la instrumentación del currículum en la Escuela de Enfermería de Culiacán, respecto a la demanda de atención de la población en el área de la salud, por lo que las instituciones hospitalarias en las que se insertan laboralmente los egresados enfrentan la necesidad de subsanar las carencias teóricas, prácticas y metodológicas mediante cursos de actualización, talleres y programas compensatorios. Situación que genera pérdida de tiempo y recursos materiales, humanos y económicos, lo cual resulta incongruente ante la crisis presupuestaria, política y social que atraviesa nuestro país.

Además se parte del hecho de que en lo académico, la escuela de enfermería acepta una población estudiantil numerosa (más de mil alumnos cada ciclo escolar) con una heterogénea procedencia, preparación y nivel socioeconómico, a menudo bajo o medio bajo. Y que de una revisión al plan y programas de estudio se denota que en los primeros grados un elevado índice de deserción ante la falta de condiciones que aseguren la permanencia de esa población.

En este sentido el alumno que deserta se va sin elementos o sin preparación que le posibilite aspirar a mejores niveles de vida, pues la carga informativa que recibió tiene escasa proyección a su entorno inmediato, es decir, en ese primero o segundo grado que cursó no se le proporcionaron conocimientos básicos que posibiliten acceder a un empleo como auxiliar de enfermería o algún otro puesto en donde aplicar lo que aprendió, con lo que ese tiempo escolar se pierde. Un elevado índice de desempleo es la prueba patente del rompimiento entre la planeación educativa y el mercado laboral.

Como ya se señaló las instituciones que emplean el producto expresan directamente la falta de operatividad del currículum implementado en la Escuela

de Enfermería de Culiacán de la UAS, y puntualizan la necesidad de actualizar al personal de nuevo ingreso en las distintas áreas que conforman el servicio, ante las carencias manifestadas en su preparación académica están también señalando que el camino que se ha seguido en la formación de los y las enfermeras no ha sido el adecuado.

Por tanto, conocer el perfil de egreso y reconocer los aspectos en que dicho perfil adolece como falla, permitirá una redefinición de las metas curriculares en la intención de optimizar la preparación del enfermero y enfermera para que responda a las condiciones actuales tanto en lo teórico como en lo filosófico, psicológico, lo práctico y lo ético. Aspectos que han sido relegados en función de priorizar una formación técnica sustentada en manuales, documentos bibliográficos que datan de 15 a 20 años atrás y se han venido reproduciendo y memorizando por maestros y alumnos como saber acabado en contraposición al espíritu dialéctico de la ciencia.

Los resultados también permitirían reflexionar en torno al porque, en la escuela de Enfermería el saber escolar está divorciado del saber científico y reconocer que frente a la ciencia que avanza día con día en la escuela se carece del espíritu investigativo y el porqué los medios prácticos, laboratorios, espacios de divulgación, intercambio y confrontación de nuevos conocimientos, no son aprovechados en su enorme potencial para la formación escolar. Con ello probablemente se generen nuevas visiones de la formación de los enfermeros y enfermeras y muy probablemente algunos maestros empiecen a transformar su quehacer pedagógico.

Vale la pena esta investigación porque, reconociéndose que la planta docente cuenta con preparación subprofesional, y que pocos son los que han hecho estudios de licenciatura y postgrado, de lo que genere esta investigación se puede plantear la necesidad de crear el nivel de licenciatura, en donde sin duda será fundamental que el soporte sea el trabajo en el campo, en donde el enfermero y la

enfermera experimenten” fenómenos relacionados con la salud” y los intervengan con las herramientas que la propia institución les proporcione.

Para tal efecto, la investigación comprende en su dimensión temporal el ciclo escolar 2000-2001. En esta dimensión se abordó sólo el caso de la Escuela de Enfermería de Culiacán de la Universidad de Sinaloa, centrando el trabajo en la indagación de la práctica profesional desempeñada por alumnos que ya han egresado del proceso formativo de la carrera en dicha institución en el ciclo próximo pasado.

Cabe señalar que parte de la delimitación del problema radica en hacer una evaluación del documento donde se hallan los elementos del currículo que sustenta la carrera de enfermera general, para ello se recurre a reconocer la vigencia de perfiles de egreso, planes de las materias y asignatura, objetivos y demás aspectos que implica la operación y ejecución de actividades académicas.

En relación con la delimitación teórica, se destaca la importancia que tienen los distintos enfoques del currículo, los tipos, la evaluación, son muchos los estudiosos del currículum, de ellos se han preferido a Arnaz, Furlan, Pérez Gómez, Frida Díaz Barriga, entre otros. Dado el tipo de trabajo sobre el currículo es conveniente articular la metodología desde una perspectiva complementaria, es decir, que se acoplan elementos cuantitativos y cualitativos, para develar los aspectos relevantes del problema planteado.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

- Determinar la vinculación entre el perfil del egresado de la carrera de enfermería de la Escuela de Enfermería Culiacán, de la Universidad Autónoma de Sinaloa y el perfil de ingreso laboral de las instituciones de salud de la localidad.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Conocer el perfil del egreso de la carrera Técnica de Enfermería de la Universidad Autónoma de Sinaloa para establecer su vigencia.
- Analizar el diseño curricular vigente en la Escuela de Enfermería de Culiacán y su correspondencia con las necesidades del entorno.
- Contrastar la relación existente entre la formación de profesionales de enfermería con las necesidades que tienen las instituciones de salud.
- Indagar las concepciones que porta cada sujeto acerca de la formación que recibió y la vinculación con su propia práctica.

1.4 Hipótesis de trabajo

Existe una falta de vinculación entre el perfil de desempeño del egresado de la carrera técnica de enfermería y la formación que supone el diseño curricular vigente de la Escuela de Enfermería de Culiacán de la Universidad Autónoma de Culiacán.

Dicha falta de vinculación se patentiza a través de la no correspondencia entre el producto obtenido (perfil del egresado) y las necesidades reales del entorno social en cuanto a los servicios demandados por las instituciones de salud.

Esta no correspondencia entre formación escolar-egreso-necesidades de la comunidad, es resultado de la instrumentación de un currículo que en la práctica real resulta obsoleto para los requerimientos de formación que se presentan en la actualidad.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Elementos teóricos conceptuales

El concepto de currículum está invariablemente ligado al de educación, toda vez que remite al qué, cuándo y cómo realizar el trabajo de transmisión de saberes, valores, normas, conocimientos, hábitos, destrezas, habilidades y demás componentes que en el sentido durkheimniano, son susceptibles de enseñar por una generación a otra, con el fin de preservar la cultura que los identifica como una sociedad organizada y funcional.

Históricamente en cuanto a su etimología el término currículum es una voz latina derivada del verbo *curro* que significa carrera, con lo cual se hacía referencia al recorrido seguido por el alumno en su preparación, mientras que plan de estudio deriva de otra expresión latina «*ratio studiorum*» que quiere decir organización racional de los estudios.

El currículo, como vocablo relativo al sentido actual comienza a utilizarse a inicios del siglo XVII en las universidades de Leiden y Glasgow, en un intento por sistematizar la enseñanza en concordancia con los planteamientos de ética y rigurosa eficacia del calvinismo (que siendo una corriente religiosa influyó en los ámbitos políticos, religiosos y culturales de las naciones inglesas y alemanas protestantes de esa época) aunque de facto ya era usual que las universidades precedentes y de la época contaran con un corpus de información que se transmitía bajo una metodología específica, es decir, ya se contaba con un currículo formal no denominado con tal vocablo, pero operativo y funcional en la práctica.

Es pertinente mencionar que el término *currículum* ha tenido dos acepciones fundamentales: *curso de estudios* y *curso de vida*. Durante bastante tiempo predominó la primera concepción; sin embargo, recientemente se han producido varios intentos de recuperar el segundo significado, es decir, como conjunto de

experiencias vividas en el aula o fuera de ella, pero dentro de la institución escolar.

Curriculum vitæ (o currículum vítae, en español) es un concepto latino que significa "carrera de la vida". Surgió en contraposición y por analogía a *cursus honorum*, que se utilizaba para denominar la carrera profesional de los magistrados romanos. Como una forma de simplificar el concepto, suele utilizarse sólo el término currículum o currículum. Incluso puede usarse la abreviatura C.V.

Dentro de la teoría del currículum se encuentra que tanto la especificación como la convención curricular hacen referencia al mismo proceso y ambas están haciendo referencia a un mismo objeto de estudio "Currículum". El currículum puede ser pensado desde diferentes niveles de decisión.

El currículum es un campo de construcción del conocimiento que maneja dos dimensiones, una de ellas corresponde a la elaboración de los conocimientos teóricos que definen y articulan la teoría con la implementación del currículum. La otra se relaciona con el estudio que se hace para definir el campo de operación del currículum en tanto expresión de una profesión. Se estudia un campo del saber y se construye un conocimiento

Se han identificado cinco enfoques básicos, de "relativa homogeneidad interna", asociados al desarrollo de la teoría y la metodología curricular, los que se consolidan con una yuxtaposición temporal ocurrida en los años de las décadas sesenta y setenta, destacándose en los ochenta algunas críticas a los planteamientos.

De manera breve. Los enfoques identificados por Pérez Gómez son:

1. El Currículum como estructura organizada de conocimientos. Aquí, se hace énfasis en la función transmisora y formadora de la escuela, frecuentemente con base en una concepción disciplinar del conocimiento científico, orientado a desarrollar modos de pensamiento reflexivo acerca de la naturaleza y la experiencia del hombre.

2. El Currículum como sistema tecnológico de producción. El currículum se convierte en un documento donde se especifican los resultados obtenidos en el sistema de producción. Aquí, el currículum se elabora desde una concepción tecnológica de la educación.

3. El Currículum como plan de instrucción. En este enfoque se cita a autores como Taba y Beauchamp, quienes conciben al currículum como un documento que planifica el aprendizaje y, en este sentido, se diferencia de los procesos de instrucción a través de los cuales se desarrolla dicho plan.

4. El currículum como un conjunto de experiencias de aprendizaje. En contraposición a la idea del currículo como programa de contenidos, se le concibe como un conjunto de experiencias educativas planificadas, propiciadas por el docente y la institución escolar. Se ubican aquí, con ciertos matices, las ideas de autores como Tyler, Saylor y Alexander.

5. El currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción. En una marcada oposición a las posturas anteriores, centra la problemática curricular en el análisis de su práctica y en la solución de problemas. Postula la necesidad de integrar el currículum y la instrucción de una manera unitaria y flexible, que oriente la práctica.¹ Esta descripción de los enfoques curriculares permite ubicar el trabajo de valoración del documento en que sustenta la carrera de enfermería general.

De acuerdo con Taborga (1980) y en el contexto de la planeación universitaria, ésta debiera realizarse bajo cuatro supuestos:

1. Epistemológico, puesto que "la planeación se fundamenta en el principio de racionalidad" y abarca tanto los fundamentos conceptuales del acto de planear, como los métodos de conocimiento aplicados en el proceso.

¹ Díaz B. F. "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral", en Tecnología y Comunicación Educativas, No. 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1993, p. 19-39.

2. Axiológico, ya que se asumen siempre determinados valores para validar y orientar el proceso, para diseñar opciones de acción y establecer criterios de selección y evaluación de las mismas.
3. Teleológico dado que la planeación está condicionada por fines, metas y objetivos determinados.
4. Futurológico puesto que la planeación tiene un carácter anticipatorio, busca proyectar cambios cualitativos en la realidad, en congruencia con los ideales buscados.

La validez de estos supuestos para los efectos del estudio del currículo de la carrera de enfermería se considera adecuados en virtud de que son operativos, de referencia y vigentes para la indagación.

En cada una de las diferentes fases o etapas que transcurren al momento de construir el curriculum van interviniendo personas que tienen distintos grados de participación y decisión en la formulación definitiva de ese curriculum.

Estos lineamientos nacionales emitidos por la SEP son obligatorios en todo el territorio de nuestro país y constituyen el primer nivel de Especificación curricular, el más general y amplio, el más abarcativo.

En el caso de las universidades con autonomía y demás instituciones de educación superior cuentan con libertad de cátedra y determinan sus propios planes y programas de estudio.

En el aula el docente incorpora todos los componentes del currículo en un acto único de toma de decisiones pedagógicas acerca de la pertinencia del contenido curricular propuesto en base a los requerimientos y características de la materia o asignatura, al tiempo de que dispone, los intereses y necesidades propios del alumno, del grupo, de la localidad, del nivel cultural y social en que están insertos, de su propia concepción de enseñanza y aprendizaje, de sus valores y concepciones culturales. Es un punto de encuentro complejo y profundo entre lo formal-explicito y lo operacional e implícito. Es un proceso de enriquecimiento y

depuración constante, un ir y venir entre lo consciente y lo inconsciente, lo teórico y lo real.

2.2 Delimitación del concepto curriculum

En el complejo contexto educacional del siglo XXI existe una gran diversidad de interpretaciones teóricas y posibles delimitaciones parcelarias del amplio campo encuadrado en relación al concepto de “currículum”, sin embargo es posible generalizarlos en torno al formal, real y oculto. Es clave reconocer que cuando el currículum formal se socializa, surge el currículum oculto; de hecho, surge de él y se desarrolla e interactúa en paralelo con el currículum real.

Uno de los principales instrumentos y medio de reproducción social (en el sentido en que lo plantea Bourdieu) de la experiencia educativa lo constituye el currículo oculto, aunque este no es reconocido o expresado conscientemente por los actores del proceso pedagógico -docentes y estudiantes- debido a el desconocimiento, los temores y la naturaleza intrínseca del mismo, que hace referencia a una actitud contestataria ante la imposición cultural que la educación oficialmente transmitida en las instituciones supone.

Resulta tarea imposible abarcar en su totalidad todo el cúmulo de informaciones que se desprenden del complejo y amplio universo de la teoría curricular aun cuando se limite al terreno del currículo formal, que aparece como el más patente por estar presente en los planes y programas oficiales de estudio de cada nivel, el currículo real que es el que se patentiza en las prácticas escolares que cada centro escolar y cada docente aplica en un área académica y un espacio y tiempo determinado, o el que tiene que ver con el curriculum oculto, que se sabe cuál es, pero no es tangible, no está escrito en el papel, no está formalizado explícitamente, aparece y se acepta tal y como es.

Por ello se hará un esbozo de los elementos fundamentales procurando dar cuenta de la enorme trascendencia que reviste el concepto de currículum en el proceso pedagógico.

2.2.1 Contextualización del curriculum

La ley en nuestro país permite a las instituciones de educación superior fijar sus propios planes y programas de estudio. Los tiempos actuales han demandado de las Universidades la formación de profesionistas acordes a un perfil de desempeño más competitivo, adaptado a las exigencias de los nuevos paradigmas de un mundo en evolución constante. Estas situaciones se reflejan en gran medida en la concepción y estructuración de sus respectivos programas, currícula o planes de estudios.

Para la Universidad del siglo XXI las cambiantes condiciones en las que se desenvuelve, exigen nuevos enfoques en su definición y metodología, toda vez que existe una marcada tendencia no solamente en la formación de excelencia y competitividad de recursos humanos, sino a desarrollar una corriente que tiende a la formación de personas con una enorme capacidad de reacción y adecuación a las transformaciones que experimenta el campo del conocimiento y el desarrollo tecnológico.

La velocidad de las transformaciones de la sociedad respecto a los fenómenos de la globalización y la informática; que ha obligado al tránsito acelerado desde la producción y gestión de bienes materiales hacia la producción y transmisión de saberes, está impactando en la forma en que las universidades tienen que responder al cambiante escenario donde el producto máximo emerge desde las tecnologías de la comunicación y la información y tiene que ver con la generación y producción de conocimiento.

Se exige nuevas respuestas de las instituciones educativas ante el dinamismo que ha adquirido la sociedad actual para afrontar los nuevos fenómenos de la globalización y el avance tecnológico. Por ello resulta inevitable la necesaria reorganización de los sistemas educacionales ante estos requerimientos.

Así pues se enfrenta una situación de constante cambio, lo que obliga al sistema educativo (y particularmente al de educación superior) a estar igualmente en permanente alerta respecto a estos nuevos fenómenos, pues de no hacerlo

determinaría un desequilibrio entre las estrategias y conceptos con los que se trabaja en tanto se actúa, se cree y se difunde como tal, en relación a los hechos reales en los ámbitos donde se interviene.

La ciencia es dinámica por naturaleza, está en constante redefinición; lo cual constituye un hecho histórico que afecta directamente al contexto educacional puesto que a través del mismo se busca dar cuenta y nutrir a la vez el conocimiento científico, y por ende impacta la selección que de tales conocimientos se haga para constituir el currículo a transmitir mediante el sistema educacional de un estado en un tiempo y lugar determinado, sin embargo, esto no quiere decir que se generen rupturas absolutas de un sistema con los sistemas anteriores, sino que se concibe como un proceso abierto y holístico en continua readecuación y reelaboración.

Existe, además, una relación indisoluble entre el hombre, la cultura y la educación en la estructuración curricular, que se presenta para dar respuestas a determinadas demandas sociales y culturales.

El hombre, como parte fundamental de una cultura, necesita de un proceso educativo que le permita preservarse y proyectarse en el tiempo y todo lo que ello implica. A su vez relacionarlo con la cultura en tanto mecanismos educativos aplicados para preservar sus ideales y también su propia existencia, en la medida que la integración e intercambio entre personas dentro de una cultura tiene por objeto lo que se ha vivido, lo que se vive y lo que se vivirá para ser parte de la vida y pertenecer a una sociedad.

La temática curricular no debería ser una preocupación sólo de los especialistas, sino de toda la sociedad, ya que al final la trilogía hombre -cultura - educación resulta fundamental en el momento que se lo conceptualiza y asume.

Difícilmente puede comprenderse al currículum si no se lo vincula y relaciona a la necesidad del hombre para transmitir integralmente aquello que le permita trascender: el aprendizaje significativo.

2.2.2 Definiciones de currículum

Existen en la actualidad una gran variedad de definiciones de currículum dependiendo de la postura teórica que se asuma para tal fin. Una primera distinción funcional la establece Casarini cuando afirma que «los planes de estudios y los programas son documentos, guías que establecen los objetivos, contenidos y acciones que llevan a cabo docentes y estudiantes para desarrollar un currículum, de manera que los planes de estudios no fundamentan un proyecto de enseñanza»². Esto es, a través del currículum es posible normar el recorrido hecho y por hacer en la formación de un sujeto mediante la instrumentación de un plan o guía que consta de objetivos preestablecidos con tal fin. El plan-programa establece las bases para la acción, pero sólo es el currículum el que le da sentido a través de su puesta en marcha. Así, el currículum opera como un ente totalitario y abarcativo del cual los planes, propósitos, objetivos, acciones y contenidos son depositarios.

Arnaz por su parte es coincidente con tal postura ya que lo concibe como un «Plan que norma y conduce, explícitamente un proceso concreto y determinado de enseñanza aprendizaje que desarrolla en una institución educativa... -asimismo puede considerarse como el conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurando en forma anticipada acciones que se quiere organizar».³

Lungren por su parte concibe al currículum como «Todas las experiencias que el alumno tiene bajo la dirección de la escuela»⁴, relacionándolo a una serie de estructuras de resultados del aprendizaje proyectado, concibiendo al currículum en su cualidad de producto de índole meramente escolar.

² CASARINI Ratto, Martha: «Teoría y diseño curricular». Edición Trillas. México 1999. p. 1-36

³ ARNAZ A, José: «La planeación curricular». Edición Trillas. 1989. p. 9.

⁴ LUNDGREN, U P: «Teoría del currículum y escolarización» (traducción Caridad Clemente Aparicio). Edición Mora. 1992. p. 71.

En una postura distinta Furlán sostiene que «El currículum es el resultado de la actividad global de la escuela, no solamente lo que pasa en las aulas, también de lo que pasa en pasillos fuera de las aulas»⁵, lo que se contrapone con la visión de Lungren ya que el currículo no se circunscribe a lo que ocurre en el interior de las aulas sino que tiene que ver con los procesos vividos en el resto de la institución, o aun más, se ve afectado por todo el contexto escolar, se trata de una expresión cultural dentro de la institución que engloba valores, ideología, conocimientos, experiencias, esto es, la escuela es el reflejo, a través del currículo, de una sociedad cada vez más demandante, multidimensional e inmersa en el cambio paradigmático global y todo esto se transmite consciente e inconscientemente imbuido del saber escolar.

Igualmente desde la perspectiva funcional podría concebirse al currículum como:

- Un sistema organizativo: esto es, que las acciones desarrolladas deben circunscribirse a un determinado orden.
- Un sistema debidamente normalizado: entendiéndose como un sistema regulatorio de las acciones acorde al tiempo y espacio determinado por el sistema educativo.
- Un sistema determinado: es decir que la selección de los contenidos validados y factibles de ser enseñados y aprendidos parten de un acuerdo previo en el que participan el estado como regulador y la sociedad como depositaria de la cultura legitimada oficialmente.

Así pues, esto se refiere a los contenidos específicos y explícitos, en los cuales se precisan y detallan los campos y áreas que se abordarán evitando la subjetividad del mismo. Estas acciones ocurren en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje de una institución educativa, en todos los casos circunscritos al currículum formal.

⁵ FURLAN, Alfredo: «Currículum e institución». CIEEN. México. 1996. p. 98.

El currículum es elaborado generalmente por docentes o especialistas vinculados al sistema educativo; quienes responden a una encomienda validada por el sistema, pero trasciende a otros ámbitos del contexto social toda vez que el currículo no sólo transmite conocimientos sino también métodos, procedimientos, conceptos, valores, etc., que deberán ser aprendidos y enseñados institucionalmente.

En el currículum aparece señalado lo que el estudiante tiene que aprender y la forma en cómo deberá hacerlo, intentando dar respuesta a las necesidades de formación del alumno y del contexto social del cual forma parte. El currículo, en tanto instrumento rector de la vida institucional, está claramente delimitado, pautado y precisado al detalle en lo formal, pero el aspecto procedimental se determina en la institución encargada de viabilizar esos contenidos.

El currículum, además de constituirse en una aproximación a los contenidos culturales de una sociedad -o parte de ella-, es una forma de comunicación abierta. Esa estructuración se produce en diferentes niveles: desde el diseño curricular base que se enmarca en la visión de la institución educativa, hasta las adaptaciones -e interpretaciones- curriculares que hace cada docente y cada estudiante.

Existe una relación indisoluble entre el hombre, la cultura y la educación en la estructuración curricular que se presenta para dar respuestas a determinadas demandas sociales y culturales.

El hombre necesita del proceso educativo como un medio para preservar su cultura - la que le define y le da sentido- y la cual a su vez le permita su existencia y proyección histórica, en términos de sus fundamentos filosóficos, políticos y sociales: Filosóficos (¿Por qué educar?) «La educación es un proceso generador de acontecimientos que presupone la posibilidad de un cambio en el significado de la experiencia humana: Gowin, 1985), Políticos (¿Para qué educar?) La educación opera como una herramienta de socialización, adoctrinamiento, condicionamiento, lo cual favorece el sostenimiento del estado de cosas favorable.

A su vez, requiere relacionarlo con la cultura en tanto mecanismos educativos aplicados para preservar sus ideales y también su propia existencia, en la medida que la integración e intercambio entre personas dentro de una cultura tiene por objeto lo que se ha vivido, lo que se vive y lo que se vivirá para ser parte de la vida y pertenecer a una sociedad.

Difícilmente pueda comprenderse al currículum si no se vincula en su implicancia como necesidad del hombre para transmitir integralmente aquello que le permita trascender, es decir, el aprendizaje significativo.

Por su naturaleza social, ninguna definición curricular es neutral o independiente en lo ético o político, como tampoco puede ser sino expresión y representación de una determinada ideología dominante.

2.3 Tipos de currículum

En la planificación curricular se reconocen dos enfoques generales ⁶ . Por un lado, se tiene en su sentido más restrictivo, el currículum limitado al conjunto de conocimientos en tanto contenidos o materias de un determinado plan de estudios que se tiene que transmitir al estudiante, por otro, se tiene a aquellos que se dan una significación mayor, cuyo sustentación reside en la visión epistemológica y en las condiciones sociales, políticas y contextuales que la determinan.

Igualmente el currículum puede entenderse como alcance y secuencia ⁷ , es decir, el listado de resultados de aprendizaje esperados en cada grado o nivel, dándole de este modo una determinada secuencia. Los resultados se agrupan de acuerdo a un tema o dimensión determinando el alcance del mismo.

Cuando el plan para un curso completo incluye metas y/o justificación del curso, (objetivos, los temas, actividades, recursos, asignaturas establecidas y los

⁶ JIMENEZ Martínez, Paco y Vilá Suñé Monserrat: «De la educación especial a la educación en diversidad». Málaga. Editorial Aljibe. 1999. p. 209.

⁷ Limpias, Víctor Hugo: «Planificación de la Educación». Documento de estudio PPS-DES. UPSA. 2001. Santa Cruz.

sistemas de evaluación recomendados) se inscribe el currículum concebido como sílabo. Entendido como un programa de actividades debidamente planificadas cuya aplicación puede realizarse tanto bajo los cánones del currículum rígido, cuanto bajo los del currículum flexible.

También existe el currículum como tabla de contenido, como texto de libro, plan de estudio, como experiencias planeadas, etc.

Según la manera cómo se manifiestan los currículos denominados «simultáneos», pueden clasificarse en:

Currículum oficial. Documento que establece alcances, secuencias, programas, sílabos, guías curriculares, contenidos mínimos, objetivos, metodologías, bibliografías, etc. Es la base para el desarrollo de las actividades académicas, orienta a los docentes y a los administradores para la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo.

Currículum operativo. Comprende lo que realmente es enseñado, enfatizado y aprendido por el estudiante, es el contenido efectivamente incluido, enfatizado y medido por el docente, de modo que son los resultados los que serán medidos por el docente.

Currículum oculto. Estructura que no es reconocida oficialmente por docentes, administrativos y estudiantes, pero que tiene un impacto significativo; por lo general está determinado por los valores, actitudes y conductas apropiadas.

Currículum nulo. Entendido como contenidos disciplinares, valores y principios que no están incluidos en los otros currículos.

Currículum extra. Comprende aquella experiencia planificada fuera del currículum oficial, es de naturaleza voluntaria, es igualmente altamente significativo y contribuye en la formación holística e integral del estudiante.

Currículum simultáneo. Cuando se activan todos los currículos -explícitos e implícitos- en el proceso de experiencia de la enseñanza aprendizaje de los alumnos

Para los fines del presente trabajo interesa ampliar y profundizar el proceso educativo en relación a tres expresiones curriculares fuertes:

«El currículum formal, el real y el oculto» Y sobre todo de qué manera surgen, operan e interactúan entre sí.

En este sentido el currículum formal -o propuesto- concibe a la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje en su estructuración metodológica en cuanto a fines, recursos, técnicas y condiciones contextuales académicas y administrativas.

Su legitimidad es la racionalidad y coherencia de su planteamiento que va desde su fundamentación hasta las operaciones que deben ponerse en práctica y que lógicamente se sostienen por una estructura académica, administrativa, legal y económica⁸.

Bajo este enfoque el currículum formal es todo aquello que da forma y contenido a un conjunto de conocimientos abstractos, habilidades y destrezas teórico-prácticas.

Por su parte, el curriculum real -o vivido- es la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre el plan curricular y la realidad del aula.

Se trata del medio por el cual se resuelve la disyuntiva o la manera cómo se enfrenta y confronta el desarrollo de los objetivos de la asignatura que se presume tiene el respaldo y la solidez de la institución educativa, con el objeto de que los estudiantes aprendan, incluyendo lo que debe hacerse para implementar dichos propósitos.

Con este instrumento es posible tener diferentes puntos de vistas, concepciones, maneras de ser, circunstancias personales de docentes y estudiantes -asumiendo responsabilidades compartidas-, a fin de integrar todo ello en el marco de la sinergia y retroalimentación que produce el proceso pedagógico: formar personas.

⁸ Op. Cit. pp. 7-8

Su importancia radica en que a partir del ejemplo se puede generar una mayor eficacia de lo que se pretende alcanzar en el estudiante.

El currículum oculto es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, no explícitas, que la institución tiene la capacidad de brindar en la medida que el colectivo docente tenga una noción clara y, sobre todo, una ideología común en esta materia ya que trata de formar estudiantes en correspondencia con el ejemplo.

La concepción y el desarrollo del currículum están implícitos, sobre todo cuando se habla de valores; el problema surge cuando se asumen estos valores como dogmas o tramas paralelas que impiden las transformaciones oportunas a los requerimientos del encargo social.

Los valores no pueden ser considerados estáticamente, tanto que cierren el paso al desarrollo pleno del hombre; por el contrario, debe ser entendidos como un proceso perfectible, pues al asumir una postura híbrida y ecléctica, ésta surge como una nueva forma de resistencia al cambio. Esta tendencia de aferrarse al pasado es absolutamente válida porque la necesidad de la sociedad pasa por el sentimiento de seguridad, seguridad que comienza a debilitarse al asumir los nuevos roles desde adentro y afuera. Ello nos ubica en una situación un tanto precaria, pero al mismo tiempo nos abre la posibilidad de percibir un mundo posible, de dar el necesario paso del ámbito precario al ámbito de lo posible.

La educación se concibe como un producto cuando enfatiza su uso explícito, funcional y utilitario de la misma, al extremo de definir un modelo concreto de comprender las cosas, es decir, prioriza la eficacia por encima de su secuencia y desarrollo.

También la educación puede ser entendida como un proceso cuando se trabaja longitudinalmente con sus principales agentes y variables, de tal manera que la misma experiencia permite descubrir nuevas situaciones, ya no interesa prioritariamente el punto final sino las nuevas situaciones que se presentan en su transcurso.

2.4 Enfoques del currículum oculto

Cuando el currículum formal se socializa surge el currículum oculto. De hecho surge de él y se desarrolla e interactúa en paralelo con el currículum real.

Ese proceso de socialización abre un amplio arco, casi ilimitado, que tiene que ver con el currículum oculto, que se sabe cuál es, pero no es tangible, no está escrito en el papel, no está formalizado explícitamente, se acepta tal y como es, aunque existe un primer acuerdo en el sentido de que tiene un importante fin social y una enorme incidencia en el proceso pedagógico.

En primera instancia el currículum oculto se circunscribe a los procesos que suceden dentro del aula, las técnicas grupales, los diálogos y los valores de los actores que participan en él.

El currículum oculto surge como respuesta a necesidades de orden económico, político, social, cultural, pero también ideológico, por sus contenidos y fuerte carga de sus funciones morales y de una cierta reproducción social.

El currículum oculto puede considerarse como el conjunto de sistemas de recompensas y expresiones de poder que existe en el grupo que participa del proceso educativo, a través del cual el estudiante a tiempo de estructurar su experiencia pedagógica, construye sus valores sociales -su historia significativa-, de acuerdo con la normativa y jerarquía existente en un momento histórico determinado.

Por tanto, puede concebirse al currículum oculto como el segmento socializador de la acción de la institución educativa, que se inicia y se forma por ciertos contenidos no específicos ni establecidos en ningún plan, programa o currículum formal, que está presente en cada uno de los miembros de la institución -estudiantes, docentes y administrativos-, y que se reconoce y aprende a través de experiencias dentro y fuera del aula -texto, contexto-.

Por su propia naturaleza el currículum oculto es un tanto impreciso, ya que resulta difícil medir las experiencias transmitidas.

Estas imprecisiones se suman y se complejizan aún más cuando se asocia con el currículum latente, currículum encubierto, efectos secundarios, currículum no estudiado. Sin embargo, pueden reconocerse dos primeras implicaciones:

Internamente.- Lo evidente es que en el aula -del ámbito académico- suceden una serie de cosas que son complicadas de documentar o en todo caso connotan lecturas complejas, que se escapan de la lectura formal tanto visual, auditiva, como de opinión y estadísticas por la vía de las encuestas u otros medios de medición académica.

Externamente.- Su interacción trasciende el ámbito académico al involucrar estos procesos desencadenados en otros ámbitos que son obviamente aún más difíciles de registrar como en el núcleo familiar, en la calle, en el barrio, en los grupos sociales, en los cuales la categoría de estudiante y/o profesional de la institución automáticamente representa un status definido.

El tema pasa que muchos de sus actores, y principalmente los docentes, no quieren darse cuenta de la importancia del rol de lo implícito y oculto de sus acciones, ya que de una u otra manera participan inconscientemente. Lo grave ocurre cuando se actúa conscientemente en detrimento y en contraposición del objeto definido en la visión de la institución educativa.

La idea es cómo se produce el fenómeno a fin de incorporarlo como un factor coadyuvante al mejoramiento del proceso enseñanza - aprendizaje, de tal modo que sea un factor de regulación y autorregulación en el nivel que se lo estudie.

Otra vertiente conceptual concibe al currículum oculto como todas aquellas prácticas que se producen en el proceso de la experiencia educativa pero que no están consignadas explícitamente como propuesta curricular.

El currículum oculto tiene un carácter ideológico, de hecho expresa una ideología diferente a la oficial. En arquitectura es habitual, específicamente hablando, la lectura de posiciones de vanguardia o contestatarias por encima del sentido conservador y tradicional -o no- que puede sostener la universidad o parte de ella

a través de las asignaturas -pretextando la manida libertad de cátedra-, o mediante programas de coyuntura, produciendo una crisis de valores.

El currículum oculto puede considerarse y expresarse de modo encubierto, latente, no intencionado, implícito e inadvertido.

El currículum oculto es la posibilidad de poder ejercer una alternativa de:

Vivencia grupal, a través de actividades colectivas extracurriculares para construir el sentido de comunidad; o en reversa, en grupos atomizados e incentivados por corrientes sectarias de distinto orden y naturaleza.

Autoevaluación colectiva, que posibilite la aceptación de las evaluaciones del otro, en sendos talleres participativos donde se experimente la autocrítica; o en reversa, que el manejo de los mismos se haga por medio de grupos autoritarios.

Aprender en armonía y tolerancia, con rigor y en el marco de una concepción disciplinaria y respeto mutuo; o en reversa, incentivando grupos con privilegios, para «agradarse» recíprocamente estableciendo interesadas complicidades.

El currículum oculto cataliza y motoriza un nuevo discurso, actitudes, acciones, palabras, valoraciones, omisiones, que no son visibles pero que se transmiten de diversa forma.

La intencionalidad y la profundidad varían de acuerdo a la dinámica de los actores del proceso en el marco del accionar explícito o implícito, dado a que de partida se reconoce que las personas no son iguales, cada uno trae sus experiencias previas y construye su propia historia.

Por otra parte, el currículum oculto se percibe como un fenómeno especial en los dos extremos del proceso educativo:

a) En el ingreso, aparecen los adolescentes conscientes de su propia realidad - plural y heterogénea-, con buen nivel académico -ávidos de participar de la experiencia-, y dispuestos a hacer el cambio más importante de su vida.

b) En el egreso, de igual manera se percibe un nivel y sentido de conciencia, interés e involucramiento en los problemas colectivos e individuales, relacionados a los distintos campos de su formación profesional.

Lo cierto es que el currículum oculto o invisible forma parte de procesos naturales que se producen en el aula y sus diferentes contextos relacionados y a veces es de tal fuerza y magnitud que puede tener una mayor incidencia que el propio currículum formal. La eficacia del currículum oculto se encuentra en la confirmación en la realidad, pues es lo que efectivamente se cumple.

2.4.1 La producción del currículum oculto

Si se ratifica la idea de que el currículum oculto prácticamente envuelve todo lo que pasa en aula y por extensión todo el ámbito académico, nos encontramos en otra de sus claves: tener la posibilidad de reflexionar sobre lo que se reproduce en forma visible e invisible, a fin de descubrir lo que se está proyectando, tomar conciencia, porque de ese modo es posible reconocer y regular el flujo de valores, actitudes, pensamientos, ideas, códigos, etcétera.

La distancia de una pedagogía visible con una educación invisible puede ser muy considerable y hasta infranqueable, si se tiene en cuenta que en muchos casos para los actores del sistema formal su experiencia puede considerarse fragmentaria, parcial y hasta efímera.

Para la mayoría de los estudiantes lo aprendido (más allá de lo útil o inútil) se subordina a los aspectos desarrollados en el currículum oculto, pues estos factores y experiencias suelen ser más duraderos, ya que a través de ellas pueden estructurarse las reglas y modos que regirán sus nuevas relaciones - formativa profesional- con la sociedad en la que se van a desenvolver.

La diferencia clave radica en reconocer y cualificar la forma y metodología en que el contenido se transmite y en el modo en que es transmitido; y si bien existe en el sistema formal y un marcado énfasis para que se precisen los contenidos, métodos, recursos, etc., a fin de hacer más visible la pedagogía. Este esfuerzo

automáticamente genera nuevas y más sutiles expresiones de transmisión oculta, de manera que se está hablando de un proceso interactivo de los currículos, los que deben ser analizados, integrados y relacionados en forma abierta y permanente.

Por ello, resulta pertinente saber en qué momento aparece la materia prima del currículum oculto, en principio cuando sus actores comienzan a interrogarse sobre los aspectos indirectos y contextuales que participan en el proceso enseñanza aprendizaje:

- Cuando se aborda el campo de los valores.
- Cuando nos preguntamos sobre el tipo de sociedad que estamos construyendo.
- Cuando nos cuestionamos acerca de los valores relacionados a la competitividad, al individualismo.
- Cuando se aborda los valores religiosos o morales.
- Cuando expresamos nuestro pensamiento de una forma determinada.
- Cuando se establecen nuevas formas de comunicación.
- Cuando surgen nuevos códigos de gestos, posturas y ademanes.

Desde la perspectiva de las exclusiones resulta importante el aporte del currículum nulo,⁹ que se nutre de las experiencias que se viven en el ámbito educativo, aunque no tienen una intencionalidad expresa y manifiesta, tienen la capacidad de producir efectos relacionados con el mundo de las ideas, de los prejuicios y la ignorancia.

En el campo ideológico aparece por dos razones: 1) Coherente con la MISIÓN y VISIÓN de la institución educativa se determinan los aspectos y temas relevantes que deben ser considerados en el diseño curricular. Por lo general, se evita el acceso al análisis crítico de los fenómenos históricos, aun aceptando que los

⁹ Documento interno de la cátedra de Didáctica de la Educación, IDFD, Rauch, 1996. En contexto-educativo.com.ar/2000/6/nota-08

conceptos de libertad y democracia son considerados sus puntos de partida. Por ejemplo, poco se conoce sobre la estructura productiva y sobre el poder económico y social global y su incidencia local y nacional; o aspectos básicos como preguntarse sobre las motivaciones e intereses de tales iniciativas o proyectos y a quién beneficia.

2) La ideología del docente es determinante para contemporizar los temas relacionados a su área específica. Esa situación genera un natural conflicto epistemológico en el discurso académico del docente, optando por la vía pragmática de tomar partido por la omisión -una suerte de autocensura-, a fin de evitar los conflictos intelectuales cuando se abordan problemas no consignados en el currículum formal, como por ejemplo cuando se contextualiza temas como «la globalización», «la tercera guerra», «las armas químicas», «los derechos humanos», «la sostenibilidad social», «las opciones sexuales», «creacionismo», «evolucionismo», etc.

La ignorancia es la segunda causa y ocurre simplemente porque el docente no sabe o no se encuentra adecuadamente actualizado ni entrenado en determinados temas establecidos en el programa de la asignatura. Para nadie es desconocido que la educación secundaria es deficitaria, de igual manera puede decirse del segmento superior; por lo general cualquier título de grado disciplinar habilita ser docente universitario.

La omisión surge cuando a veces la visión institucional impone los temas que pueden ser abordados, entonces se da la figura de la omisión impuesta. También se da el otro tipo omisión, la omisión consciente, cuando se sabe que la ampulosidad del programa es imposible de desarrollar según estaba planificado, lo que provoca que aparezcan los recortes, las jerarquizaciones, selecciones, etc., para que puedan adecuarse a las nuevas circunstancias.

El currículum oculto también aparece por otras razones cuya existencia es poco visible, suelen pasar desapercibidas, como las relacionadas a la estructura ambiental, académica y administrativa:

- a) El ambiente físico, sobre todo cuando se trata de aulas con altas temperaturas y pasillo cercanos con ruidos, lo cual genera, las primeras deformaciones de poder, en razón a que automáticamente los ambientes climatizados u otros que tienen ventajas comparativas, desde salas de profesores hasta los laboratorios comienzan a privilegiarse para sacar provecho individual y de pequeños grupos colaterales. Esto, a su vez, provoca que muchos docentes den clases en sus escritorios o en ámbitos no previstos para ese fin.
- b) La excesiva zonificación de la institución hace que no se estimule el arraigo del aula por parte del estudiante, sobre todo cuando exige una natural identificación con la disciplina.
- c) En las instalaciones deportivas deben franquearse trámites no siempre transparentes para hacer uso del mismo.
- d) Escaso interés del docente en una actualización académica permanente, de hecho un porcentaje se mantiene en ese estado provocando serias deformaciones en el cumplimiento del currículum. En paralelo este hecho provoca que haya docentes que exigen más de lo que dan.
- e) Marcado interés de un grupo de docentes que les interesa los resultados de la evaluación a la que son sometidos -por la vía de la encuesta- y no les preocupa aplicar cualquier instrumento para mantener buena imagen a través de regalos dirigidos: cenas, churrascos, etc., provocando un cierto clientelismo.
- f) Marcada diferenciación del docente con permanencia en relación a los docentes con carga horaria, no sólo en el plano salarial, sino de involucramiento y compromiso institucional.
- g) Para nadie es novedad que un importante grupo de docentes se la pasa conversando en horas de clases, comparando subjetivamente sus presuntos logros.
- h) Faltas repetidas del docente que normalmente se unen a excesos de optimismo o fatalismo.

i) Es normal observar una visión sexista, trato especial con ciertos grupos fomentando distinción de géneros.

j) Otra relación es la de la familia que se preocupa o no por algunos de sus miembros, al igual que el docente con el componente familiar, que procura sacar cierto beneficio por esa situación particular, ignorando las condiciones del contexto general.

k) En el plano administrativo las razones siguen siendo las mismas, favoritismo por afinidad y simpatía para acelerar los tiempos establecidos o allanar los requerimientos planteados.

Como se observa, el listado de las otras razones que emergen del currículum oculto no tiene límites, en razón a que está en directa relación al fenómeno de la diversidad, a los grupos, a los ghettos en aulas, a las camarillas, etc.

La diversidad es algo natural. Se convierte en problema cuando las personas y grupos de estudio señalados se aproximan a la práctica de la segregación, a la agresividad, a la intolerancia, al autoritarismo en tanto tratamiento injusto, al favoritismo, a la inequidad, etc.; es decir, cuando se impone el consenso mínimo, por encima del consenso máximo e interdependiente.

2.4.2 El currículum oculto y los valores

El currículum oculto actúa en las áreas de los valores, las conductas y las cualidades personales. Nos interesa indagar cómo se produce la actuación de los valores en los niveles de inconsciencia, sobre todo en el plano psicológico del «superyó» que es donde se encuentra instalado el tema de los valores.

La moral, en su acepción pragmática, puede tomar conciencia de lo que puede considerarse bueno y malo, correcto e incorrecto, es como cualquier disciplina debidamente normada, gramaticalmente regulada, cuyas reglas pueden conocerse al detalle, así como sus implicancias, pero que en la vida cotidiana es incapaz de aplicarlas y cumplirlas.

De modo que la moral o la importancia y significado del ser, es algo que no se enseña, sino que se asume, convive y vive.

Por eso, en el proceso educativo existe la necesidad de crear las condiciones adecuadas para que el estudiante se habitúe a actuar no sólo como profesional íntegro, sino como persona íntegra.

En este sentido, el currículum oculto registra valores no contenidos, como algo que se vivencia en forma implícita en los distintos modos de hacer y proceder en la vida de una institución educativa. Es otra forma de reconocer la dimensión comunitaria o social en el proceso educativo.

El tema de valores nos remite e introduce al concepto de comunidad, la capacidad de saberse poner en el lugar del otro. La posibilidad de reconocer y tomar conciencia en forma crítica y reflexiva en el ámbito educativo, develando y haciendo explícitas las consecuencias académicas que tienen sus prácticas, y que pueden resumirse en:

- Aprender a ser en tanto individuo en el manejo de actitudes.
- Aprender a vivir juntos compartiendo virtudes sociales y cívicas para la necesaria convivencia.
- Aprender a saber como resultado del proceso de aprendizaje.
- Aprender a hacer como aplicación del conjunto de conocimientos y habilidades adquiridas.

La importancia de los valores radica en la posibilidad que docentes y estudiantes tienen de replantear, analizar y discutir libremente concepciones ideológicas, modos de ver la realidad e interpretarla, a fin de construir gradualmente un marco mental propio que contribuya a una autonomía política y moral, es decir, una ética.

Los valores implican que la experiencia educativa no es sólo relevante en la parte académica, se trata de una experiencia de «vivir juntos» un conjunto de patrones normativos necesarios para la inserción en la vida pública.

Cuando el currículum -en sus diferentes dimensiones- no contempla esas condiciones se hace latente a través del currículum oculto de la peor manera, ya que se reproducen las relaciones sociales existentes de prácticas éticamente inaceptables, como los encargos de trabajos, los grupos de privilegios, favoritismos, etc. Estas dimensiones no pueden dejarse al arbitrio, que toda vez no sólo se enseña y a aprende, sino que se educa siempre, se forma siempre, por acción o por omisión, en el entendido que es a través del proceso educativo que se generan estructuras, normas, actitudes, valores, códigos de conductas, patrones de acción y de comunicación. Este conjunto de indicadores valorativos viene a expresar o hacer visible el sentido compartido de comunidad dada sus posibilidades de gestión, involucramiento y consenso.

Al final la institución educativa - al margen que cumpla o no con eficiencia y eficacia sus roles y funciones académicas - contribuye implícitamente a formar a las personas de acuerdo a un determinado modelo social. Como se ha dicho, existen múltiples expresiones del currículum oculto en materia de valores y códigos de conducta, porque se refieren a los mensajes que son transmitidos en el aula, el ambiente educativo, en el medio social y como producto de la interacción entre ellos.

El currículum oculto, en el plano de los valores, puede servir como correa transmisora que evite los desequilibrios producto de sus tergiversaciones y aplicación azarosa, como también puede constituirse en un referente institucional que contribuya indirectamente en la comprensión y por tanto en la construcción de conciencia de personas libres, responsables y autónomas.

2.4.3 El currículum oculto y lo ideológico

El currículum oculto se refiere a la omisión y olvido de los distintos ámbitos de la realidad que son clave en la formación y compromiso del estudiante, por lo que la educación no puede mantenerse neutral o sustraerse del debate ideológico.

Afortunadamente se admite que la educación actual -sobre todo después de institucionalizar la Reforma Educativa como política de Estado-, se ha vuelto más

respetuosa con la igualdad formal entre las personas y de algunos de sus derechos fundamentales. Ahora el mundo se presenta como un escenario de enorme potencial social y económico, necesitado de relaciones de cooperación y solidaridad. Obviamente, a este mundo se remite el currículum formal, o la parte visible del mensaje.

Sin embargo, como todas las cosas tiene su detrás, tiene su lado oscuro, resulta tan importante conocer la parte visible o formal de la experiencia curricular, como también de la parte omitida que se presenta dualmente real y abstracta: el territorio de los silencios, de las sombras, de las ignorancias, como puede observarse en los siguiente casos:

Ejemplo 1: se reconoce las desigualdades entre los pueblos, pero se analiza poco cómo se producen las relaciones entre los países desarrollados y sus implicancias políticas, comerciales y políticas con los países más pobres.

Ejemplo 2: frente a la virtual quiebra del sistema productivo y económico de la región -nacional y continental-, no se hacen los esfuerzos suficientes para esbozar nuevas alternativas para comprenderla y enfrentarla.

Ejemplo 3: no se incorporan al aula los nuevos problemas sociales como la marginación de la población de mayor edad o la discriminación racial y de respeto a las opciones sexuales; se mantienen como temas tabú.

Al parecer, el currículum formal no ha tenido la capacidad de romper la inercia tradicional e incorporar nuevas zonas de la realidad y como estos temas no son considerados, se mantiene en las penumbras, al extremo de atribuirle condiciones de dogma e inamovilidad.

No deja de ser interesante la visión contestaria¹⁰ que concibe al currículum oculto como una metodología de traducir y transformar la enseñanza en una mercancía monopolizada por la institución educativa formal. Dentro de esta visión se explica la exitosa tendencia mundial de restringir y reducir la transmisión de conocimiento

¹⁰ VERA Herrera, Ramón: «Escalera al vacío». www.jornada.unam.mx/may99

a un proceso de ascenso y especialización, proceso que en ese cometido sectorial es deficiente y que ha impedido y obstaculizado los caminos de la reflexión de los saberes en relación a los contextos de las personas y su entorno.

En ese marco, la elitización del conocimiento ha pervertido el rol de la revolución tecnológica, separándola de su matriz social: la sociedad. Este hecho ha ocasionado que se imponga el enfoque científico «duro», cuyo trasfondo y fin básico es la determinación y control de los medios y los recursos -la sistemática aplicación tecnológica de máquinas destructivas en conflictos bélicos artificialmente creados en cualquier lugar del planeta-, por encima del enfoque «blando» humanista que define al hombre como su razón y principal referente de su accionar.

La profesionalización ha separado paulatinamente el trabajo de la vida cotidiana, ha separado al ser humano de su entorno. La profesionalización del conocimiento se ha convertido en un bien de consumo y una empresa individual, un producto comprable en el mercado académico. Esta situación no sólo que es pertinente, sino que es legítima.

La interrogante surge cuando la profesionalización se presenta como el único fin deseable, al extremo que sólo interesa conducir al individualismo como condición de la cosificación del conocimiento, eso explica en gran medida el rigor de normas y regulaciones que se establece desde la primaria hasta el postgrado, como única manera de prepararse para la vida en sociedad, de tal manera que lo aprendido fuera de la institución educativa carece de valor.

Evidentemente que el saber no es individual, y solamente se logra colectivamente. El desarrollo de crecimiento mutuo es una responsabilidad colectiva para posibilitar un sentido común que puede no requerir mediadores.

De modo que el currículum oculto, desde la perspectiva ideológica, puede considerarse como ritual para iniciarse oficialmente en la sociedad moderna, establecida institucionalmente por el ente educativo que busca esconder a sus actores las contradicciones entre el mito de una sociedad justa y una realidad

consciente de clases. Una sociedad «escolarizada» hasta la familia queda reducida a organismo prácticamente aculturado.

El currículum oculto aparece como un sistema de acción, una reserva ideológica que ningún docente, ni consejo consultivo puede controlar.

Por otra parte, toda organización formal e informal de la institución educativa está conscientemente dirigida a producir efectos formativos e ideológicos en los estudiantes. En relación al objeto mismo se presenta para que el estudiante adquiera hábitos de trabajo, habilidades y actitudes racionales y críticas; y por la otra que establezca una relación con los actores del proceso pedagógico y de la convivencia cotidiana.

Es interesante anotar que el estudiante que, a pesar del esfuerzo de la gestión participativa, no decide nada; es decir:

No es el que decide lo que debe aprender.

No decide cómo deberá aprenderlo.

No decide cuándo deberá aprenderlo.

No decide en qué condiciones se considera que se ha aprendido o no.

Definitivamente, el aprendizaje ha sido, es y será decidido por otro (s), esta constatación hace tambalear el modelo pedagógico constructivista y varios de sus coetáneos. Ya no importa que éste u otro docente sea el facilitador, una lejana pero visible autoridad educativa ha sido la proveedora del currículum. Resulta irresponsable pensar que el estudiante deba decidir qué, cómo, cuándo y en qué circunstancias debe mediar el proceso del aprendizaje; sin embargo debemos reconocer que la sociedad tiene igualmente el derecho y el deber de decir algo al respecto¹¹.

¹¹ FERNANDEZ Enguita, Mariano: «Ideología y currículum.» En: luces y sombras: www.quadernsdigitals.net. Abril de 2009

Frente al rigor normativo del currículum formal es que se define la organización del espacio o el horario, hasta las formas de autoridad de los docentes, pasando por la competencia o la cooperación entre los estudiantes. Siempre existen opciones que configuran relaciones distintas y por consiguiente experiencias pedagógicas diferentes que obviamente producirán efectos diferentes entre los estudiantes. El surgimiento de esas relaciones nos lleva a pensar lo lento que resulta percibirlo. Significa que el cambio de las relaciones sociales del proceso educativo de la institución universitaria es más lento y más difícil de reconocer y controlar que el cambio real que se produce en la cultura estudiantil.

Después de todo el currículum no es un objeto estático, requiere permanente revisión, evaluación y ajustes, ya sea por la dinámica de los cambios sociales, políticos y pedagógicos o propios. El currículum es un documento y un proceso práctico que requiere seguimiento. La evaluación es procesual y deberán elaborarse estrategias e instrumentos para recoger observaciones e informaciones para analizarlas con los diversos actores.

Entre las dimensiones centrales del análisis y evaluación hay que considerar: La capacidad que presenta para mejorar los problemas y necesidades identificadas en el momento analítico y las emergentes del proceso y la contribución que brinda para la concreción de los principios educacionales de la institución;

La coherencia del proyecto, el nivel de articulación que tienen entre sí el diseño y las prácticas pedagógicas de los distintos miembros de la institución;

La factibilidad, la posibilidad de contar con capacidades docentes y recursos técnicos que implica el proyecto y en la distribución de responsabilidades;

La viabilidad en términos de las posibilidades políticas para su desarrollo, considerando la disponibilidad de recursos críticos o la necesidad de organización para el logro de apoyos y construcción de redes.

Además aún no existe el currículum excelente, sino sólo el posible, el que está en permanente perfeccionamiento y que eso es lo que persigue la evaluación: perfeccionamiento. El currículum no es una tecnología de control social, es posible construirlo como el escenario real en el que los alumnos y docentes alcancen un efectivo desarrollo.

2.5 Plan curricular

La Escuela de Enfermería Culiacán de la Universidad Autónoma de Sinaloa contempla como propósitos curriculares los que a continuación se enuncian.

- Desarrollar en el estudiante una consistente información técnica, teniendo como base los niveles de atención, de modo que le permita realizar eficazmente acciones necesarias en beneficio de la salud de la población.
- Lograr en el estudiante un espíritu crítico frente a la técnica y el entorno social en que se desenvuelve, aplicando este criterio en el ámbito escolar y en su ejercicio profesional, de manera que contribuya a enriquecer la profesión de enfermería.
- Fomentar en el estudiante una escala axiológica encausada a desarrollar una práctica social democrática, en beneficio de las clases sociales menos favorecidas.

De la misma forma, es posible considerar que estos propósitos curriculares establecidos en 1985, constituyen el punto de partida del diseño curricular vigente, tendiente a la formación de profesionales de la salud con una gran heterogeneidad en su procedencia tanto escolar (algunos tienen cursada la secundaria, otros la preparatoria y carreras profesionales o subprofesionales); como social (un gran número de estudiantes provienen de zonas urbanas o semiurbanas, la mayoría son de extracción rural).

Estos propósitos contemplan como meta el siguiente perfil:

Que el egresado esté en condiciones de:

- Colaborar en la solución de la problemática de salud, tomando en cuenta el desarrollo económico y social de la comunidad, mediante el proceso de atención de enfermería.
- Orientar sus acciones hacia la atención primaria de la salud, la cual incluye los aspectos promocionales, preventivos y curativos en forma integral.
- Elaborar y aplicar programas de administración que aborden problemas de salud de las instituciones.
- Participar en la aplicación de los programas de salud con un conocimiento pleno de las características de dichos programas.
- Modificar su ejercicio profesional a partir de la reflexión y sistematización de su experiencia.
- Actuar en la atención de enfermera respetando los valores, costumbres y tradiciones de la población.
- Identificar al individuo y a sí mismo (a) como miembro de una clase social determinada.
- Participar eficazmente en la transmisión de mensajes (programas de salud) cuya finalidad sea educar a la comunidad para el auto cuidado.
- Colaborar eficaz y eficientemente en el diagnóstico clínico del individuo enfermo a nivel de consulta externa y hospitalización.
- Atender las funciones vitales del individuo enfermo, mediante acciones que contribuyen a su recuperación con base en los principios fundamentales de enfermera.
- Colaborar en el tratamiento médico-quirúrgico, tomando en cuenta las normas de asepsia y antisepsia.
- Ubicar los problemas jurídicos relacionados con su profesión y el grado de responsabilidad que debe asumir.

Dentro de esta formación hay varios factores que deben destacarse, siendo los más relevantes los siguientes: El plan de estudios data de 1985, con objetivos

curriculares y contenidos ambiguos. La distribución de las 36 asignaturas se organiza en seis semestres, la evaluación e investigación del currículo no están sistematizadas. **Lo que indica que diseño curricular vigente es obsoleto y que necesita una transformación.**

La planta docente carece de una visión clara del diseño curricular y las propuestas metodológicas se centran en prácticas pedagógicas ya superadas por las ciencias de educación actuales. De acuerdo con esto el **Currículo aplicado se sostiene en creencias y teorías personales, y en reproducir “conocimientos que no son los que se necesitan” con la metodologías y estrategias que no responden a los intereses de de los alumnos.**

La institución está compuesta por personal docente con gran heterogeneidad en cuanto a su **formación, pero esta no tiene relación con la docencia, y a veces ni con el campo de la salud.**

De la revisión de la formación de la planta docente, se destaca que de los 39 profesores de tiempo completo y 19 de asignatura, sólo 4 cuentan con maestrías, mientras que algunos tienen estudios de licenciatura en áreas como derecho, economía, sociología, historia, etc., una cantidad considerable ya concluyó o está cursando la licenciatura de enfermería, otros concluyeron estudios de enfermería a nivel técnico o especialidades. De acuerdo con estos datos la preparación profesional de los docentes está lejos de responder a las necesidades de una población cada vez más demandante. Aun siendo una carrera considerada técnica, se requiere referencias teórica-prácticas actualizadas y novedosas.

La fundamentación teórica o pedagógica de los docentes es escasa y poco estructurada, producto de lecturas aisladas, cursos breves dentro y fuera de la institución o contactos con otros docentes en charlas e intercambios informales. Podría decirse que su formación como docentes es producto de la práctica misma

y reproducen en el aula los modelos tradicionales en los cuales ellos fueron formados a su vez.

Se destaca también que las 54 supervisoras clínicas son enfermeras tituladas y algunas cuentan con especialidades, pero su formación es similar, en cuanto a la didáctica, al resto de los docentes de asignatura y tiempo completo, es decir, muy limitada y sustentada en constructos empíricos emanados de la práctica, misma. El problema es que lo que enseñan en el aula lo sostienen como verdades absolutas, cuando en realidad son creencias y teorías personales. Además su enseñanza se caracteriza por utilizar frecuentemente el discurso, los carteles y en menos frecuencia las nuevas tecnologías.

2.5.1 Necesidades sociales y curriculum

En Sinaloa, el perfil epidemiológico es similar al resto del país, presentándose un elevado índice en cuanto a enfermedades cardiovasculares, infecciosas, crónico-degenerativas y cerebro-vasculares.

La población ha aumentado concentrándose en las ciudades en donde se presenta una vasta problemática producto del bajo nivel cultural y deterioro social y moral resultante de la proliferación del consumo de alcohol y drogas, lo que provoca violencia y aumento en el índice delictivo, ruptura de la familia y relajamiento de las costumbres, con su consecuencia lógica en la salud mental y física de la población urbana.

El medio rural no escapa a esta problemática, aumentándose a la miseria, insalubridad y hacinamiento de las comunidades, la violencia producto de la siembra, consumo y comercialización de estupefacientes.

El mercado laboral, conformado por instituciones públicas y privadas del sector salud se ha diversificado con el empleo de fuentes de financiamiento, diversas

técnicas y tecnologías de trabajo, cada vez más específicas. Instituciones públicas como el instituto mexicano de seguro social IMSS e instituto de seguridad social servidores al servicio del estado ISSSTE, además de que aplican exámenes de conocimientos generales y específicos respecto a la atención de enfermería, efectúan cursos de un mes y medio de capacitación para el personal seleccionado que se va contratar.

Los requerimientos van desde el conocimiento teórico fundamental de los primeros y segundos niveles de atención, médicos quirúrgicos, observancia de aspectos éticos, legislativos y del servicio. Aun falta investigar en otras instituciones, pero al parecer, los criterios son similares.

El trabajo de evaluación curricular de la Escuela de Enfermería Culiacán, efectuado en 1997-1998, Viene a constituir un punto de partida en el trabajo que se desarrolla, a efecto de profundizar en las causas y consecuencias de la desvinculación ante el diseño curricular y el perfil del egresado, enmarcándolo en un estudio de tipo explicativo y exploratorio, pues dicho trabajo arrojó como conclusiones:

- La necesidad de rediseñar el plan de estudios de la Escuela de Enfermería Culiacán.
- Insuficiencia en la correspondencia entre el perfil del egresado y los objetivos del plan de estudios.

La acción educativa del docente, se encuentra delimitada dentro de un planteamiento curricular. De acuerdo a esta premisa, ésta no se explica por sí misma, sino en relación con algún marco curricular definido. Éste puede estar conscientemente explicado, o como sucede muchas veces, subyace por inconsciencia o por inexperiencia, ya sea por motivos personales o institucionales, o por otras causas (es cuando puede hablar del currículo oculto)¹²

¹² CHAMORRO, L. Ubaldo. El proceso curricular superior. ANUIES. México. 1999. p. 54.

Pero nunca se puede hablar de una acción docente o de investigación solitaria. Particularmente ligada al mero arbitrio del docente o investigador ésta siempre encuentra su explicación en supuestos curriculares concretos, que le sirven de marcos de referencia racional a dicha práctica educativa.

Esta forma de percibir la acción educativa encuentra su explicación cuando se percata que dicha acción encierra un objetivo a alcanzar, una forma de accionar (metodología) y unos contenidos a transmitir.¹³

Esta trilogía constituye parte esencial de todo accionar docente "tradicional" o "moderno". Ninguno de los dos se presenta ajeno a dicha trilogía. Los dos tienen una preocupación común: la concreción de estrategias particulares para su accionar docente.

En ese sentido toda acción docente, así como toda actividad de investigación encuentra la especificación de su intencionalidad en la orientación o finalidad, por lo que precisa de ser una acción encuadrada dentro de un marco científico, con el fin de tener la claridad con respecto a su objetivo y método de estudio.

Esta tríada es la instancia que constituye el proceso curricular de cualquier institución. Esta es la instancia propia natural por cuanto ella ofrece la explicación necesaria a la praxis educativa concreta tanto del docente como del investigador del medio educativo. Este nivel, en el presente caso, es el que ofrece la racionalidad del proceso curricular. "Además de ofrecer esa posibilidad explicativa de la acción docente y de investigación, el proceso curricular otorga al responsable de dicha acción, un marco normativo que legitima y ofrece una respuesta a la dicotomía alumno-maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ésta forma se puede concluir que la instancia o nivel que enmarca, orienta, delimita, ordena y sistematiza, crea expectativa (efecto

¹³ *Ibíd.* p. 54

motivador) a la acción educativa del docente, es el currículum académico institucional.¹⁴

La explicación que ofrece la organización curricular a la acción docente y de investigación en una institución educativa tampoco se agota en si misma. Ella encuentra su respectiva fundamentación en la totalidad educativa institucional.¹⁵

Ésta es la última que otorga toda racionalidad a todo proceso educativo, más todavía si se inscribe en una perspectiva científica.

El concepto de totalidad educativa es un concepto integrador a través del cual se superó todo intento de parcialización de la labor educativa. Sólo por medio de este concepto se posibilita una visión global de la acción educativa pues es el que propicia la articulación de todos los procesos concretos particulares que se dan en el proceso educativo global. Agregado a estos comentarios es importante puntualizar que un currículum, la investigación y la intervención docente tienen también su explicación en las necesidades que experimentan en la sociedad, en este caso en el ámbito educativo, la formación que requieren las instituciones de salud de los enfermeros y enfermeras deben responder a las necesidades de salud y atención de una población que padece nuevas enfermedades, para los que muy probablemente los egresados de la escuela de enfermería no estén preparados para atenderlas.

En este sentido la racionalidad también implica que la institución tome conciencia de que las necesidades sociales están fuertemente relacionadas con el funcionamiento organizacional, pues es a partir de esto como al plan y programas para la formación de los nuevos y nuevas enfermeras se debe de reformular, de la misma forma los docentes tendrán de asumir nuevas formas de entender “ la salud, la enseñan y el currículum, rupturando viejos moldes para asumir nuevos, a

¹⁴ Id.

¹⁵ *Ibíd.* p. 55

partir de su experiencia, porque no se trata de abandonar lo que se tiene sino de aprovecharlo de mejor forma.

2.5.2 Esquema Curricular

El plan de estudios se integra por 36 asignaturas que se distribuyen en 6 semestres. (Véase la tabla No 1). Según se advierte en la tabla las prácticas en el campo de trabajo del enfermero o enfermera se realizan a partir del tercer semestre, en dos materias:

Tabla N° 1

ASIGNATURAS QUE INTEGRAN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA DE LA CARRERA EN ENFERMERÍA

<p>Primer Semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacción • Socio antropología • Comunicación y didáctica • Anatomía y fisiología • Metodología I • Administración de enfermería • Psicología • Laboratorio de técnicas generales de Enfermería 	<p>Segundo Semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anatomía y fisiología • Comunicación y didáctica • Metodología II • Microbiología • Problemas de México • Laboratorio de técnicas generales de Enfermería • Administración de enfermería
<p>Tercer Semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Epidemiología • Medicina preventiva • Gineco-obstetricia • Enfermería materno-Infantil • Laboratorio de enfermería materno-Infantil • Nutrición y laboratorio (Teoría y Práctica) • Experiencia hospitalaria y comunitaria de enfermería materno-Infantil • Taller de educación para la salud 	<p>Cuarto Semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Patología • Enfermería médico-quirúrgica • Farmacología • Dieta terapia y laboratorio (Teórico-Práctico) • Laboratorio de enfermería médico-Quirúrgica • Experiencia hospitalaria y comunitaria de enfermería materno-infantil.
<p>Quinto Semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salud pública • Pediatría • Enfermería pediátrica • Laboratorio de enfermería pediátrica • Experiencia comunitaria y hospitalaria en enfermería pediátrica 	<p>Sexto Semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas hospitalarias y comunitarias • Seminario

FUENTE: Archivo de la escuela de enfermería

Nutrición y Laboratorio (Teoría y Práctica) y Dieta terapia y Laboratorio (Teórico-Práctico) en el cuarto no se realizan y dejándose para el sexto semestre la carga fuerte de práctica. Y se considera que es en el campo en donde en realidad se aprende, en donde se prueba la teoría, este diseño no responde a las necesidades actuales de los alumnos y de las instituciones de salud.

2.5.3 El Currículum y sus implicaciones colaterales

El currículum es una instancia de intermediación entre la totalidad educativa institucional y praxis concretas del profesional docente. Pero, no sólo cumple esta intermediación, desempeña también una mediación en relación a la realidad concreta a través de la acción docente, con la que se pretende incidir y transformar dicha realidad, y la intencionalidad que se encuentra debajo o detrás de toda organización curricular. Por tanto adquiere suma importancia articular todo aquello que connota el proceso curricular como parte de una totalidad educativa.

En consecuencia no se podrá entender el currículo sino en una doble dimensión, por un lado, "es el reflejo de la totalidad educativa" (en tanto que no concluye interactuando en él mismo todos los aspectos de la realidad educativa). Y por otro lado es concreción de una estrategia educativa por cuanto constituye una síntesis instrumental (esto es factible puesto que representa la política educativa de un centro de enseñanza).¹⁶

¹⁶ Id.

CAPÍTULO III PROCEDER METODOLÓGICO

3.1 Metodología

Para realizar el análisis del plan de estudios se percibieron las dimensiones que se derivan de la evaluación de un currículo, en tanto da opciones de develar lo formal y lo oculto, así como la persistencia, los dilemas y resistencias que hacen que permanezca en operación. El hecho es que realizar una investigación curricular desde lo externo corre muchos riesgos, se enfrenta a obstáculos para dar con las fuentes de información y se topa con el descrédito. Este es el contexto donde se ejecutó la siguiente metodología.

Para el desarrollo de la investigación se siguió una perspectiva cualitativa-cuantitativa. La investigación cuantitativa es un método de investigación basado en los principios metodológicos de positivismo y neopositivismo y que adhiere al desarrollo de estándares de diseño estrictos antes de iniciar la investigación. El objetivo de este tipo de investigación es el estudiar las propiedades y fenómenos cuantitativos y sus relaciones para proporcionar la manera de establecer, formular, fortalecer y revisar la teoría existente. La investigación cuantitativa desarrolla y emplea modelos matemáticos, teorías e hipótesis que competen a los fenómenos naturales.

La investigación cuantitativa es ampliamente usada en las ciencias naturales y sociales, desde la física y la biología hasta la sociología y el periodismo.

El paradigma trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para ser inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Tras el estudio de la asociación o correlación pretende, a su vez, a ser inferencia causal que explique porque las cosas suceden o no de una manera determinada.

La investigación cualitativa es un método de investigación usado principalmente en las ciencias sociales que se basa en cortes metodológicos basados en principios teóricos tales como la fenomenología, hermenéutica, la interacción

social empleando métodos de recolección de datos que son no cuantitativos, con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los correspondientes.

La investigación cualitativa requiere un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan. A diferencia de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa busca explicar las razones de los diferentes aspectos de tal comportamiento. En otras palabras, investiga el porqué y el cómo se tomó una decisión, en contraste con la investigación cuantitativa la cual busca responder preguntas tales como cuál, dónde, cuándo. La investigación cualitativa se basa en la toma de muestras pequeñas, esto es la observación de grupos de población reducidos, como salas de clase, etc.

El paradigma cualitativo evita la cuantificación, de ahí que los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas. Al mencionado paradigma cualitativo es preciso señalar que lo hace en contextos estructurales y situacionales pues bien la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones su estructura dinámica.

Para el investigador que utiliza el enfoque cualitativo, todas las perspectivas son valiosas, así lo confirma la cita siguiente: “Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolos hablar sobre lo que tienen en mente y, viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social”¹⁷. De esta manera llega a comprender a comprender como las personas encaran el mundo empírico. En el paradigma cualitativo, la tarea del fenomenólogo es “ver las cosas desde el punto de vista de otras personas”¹⁸.

3.2 Técnicas de investigación

¹⁷ TAYLOR y Bogdan. Introducción a los métodos estadísticos. Ed. Paidós. España .1987. p. 21

¹⁸ *Ibidem*. p. 21

Las técnicas utilizadas fueron:

- **Las encuestas que se entienden como.** “Técnica cuantitativa que consiste en una investigación realizada sobre una muestra de sujetos, representativa de un colectivo más amplio que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de conseguir mediciones cuantitativas sobre una gran cantidad de características objetivas y subjetivas de la población.
- **Los cuestionarios, definidos de la siguiente forma.** El Cuestionario es un instrumento de investigación. Este instrumento se utiliza, de un modo preferente, en el desarrollo de una investigación en el campo de las ciencias sociales: es una técnica ampliamente aplicada en la investigación de carácter cualitativa. de acuerdo con Dieterich “el cuerpo del cuestionario está compuesto por las preguntas”¹⁹ y su cantidad y su estructuración “están determinadas por los intereses de conocimientos del investigador, o, para ser más precisos, por las hipótesis que pretende contrastar”²⁰
- **Y las entrevistas semi-estructuradas, que se definen de la siguiente manera.** Es una modalidad de entrevista que se utiliza dentro de la empresa, también se llama abierta o en profundidad. También recibe el nombre de dirigida porque “sigue un procedimiento fijado de antemano por un cuestionario o una guía de la entrevista, esto es por una serie de preguntas que el entrevistador prepara de antemano”²¹ en palabras de Dieterich “El arte de la entrevista consiste, por eso, en saber combinar una serie de preguntas pre estructuradas con reacciones flexibles a la dinámica que se desarrolla durante la entrevista y que, en parte considerable, es determinada por el encuestado”²²

¹⁹ DIETERICH Heinz. Nueva guía para la investigación científica. Ed. Ariel. México. 1997. p. 186

²⁰ Id.

²¹ PARDIÑAS. Felipe. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Ed. Siglo XXI. México. 1989. p. 113

²² DIETERICH. Op.cit. p. 204

3.3 Sujetos y escenarios

Las encuestas se aplicaron a un total de 377 alumnos, que se encontraban cursando la carrera de enfermería general, en veinticuatro grupos.

1º grado	2º grado	3º grado	Total de grupos
8	8	8	24

Las entrevistas se aplicaron a una población de 28 docentes del total del universo que conforman la planta docente de la escuela de enfermería Culiacán, dependiente de la “Universidad Autónoma de Sinaloa”. Los sujetos fueron seleccionados con la anuencia de ellos mismos para cooperar, y a la disponibilidad de tiempo. La característica de este grupo se basó en el hecho de que fueron docentes con varios años de experiencia y que hubieran vivido el currículo.

Los cuestionarios se trabajaron con un una muestra total de 60 pasantes de enfermería.

Estos instrumentos se aplicaron en instituciones del sector salud, tales como el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Hospital Civil (HC), Hospital General Bernardo J. Gastélum, Instituto de Seguridad Social para los trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE).

3.4 Procedimiento de investigación

Una vez que se ubicaba al entrevistado, en el área de trabajo o en el servicio de enfermería, se le interrogaba sobre lo que realizaba y como lo realizaba, intentando recuperar a través del recuerdo las vicisitudes por las que había pasado hasta lograr el dominio en términos de eficiencia, se preguntaba sobre las formas de superar lo que no se conocía y que debió ser enseñado durante la formación como enfermeras/os, además se buscó conocer la forma como vivió los

procesos de aprendizaje al estudiar la carrera de enfermería, esto a través de la entrevista.

El uso de cuestionarios se realizó para recaudar datos sobre aspectos más específicos de las materias o asignaturas, la extensión o profundidad de los contenidos, la pertinencia de estos con el proceso de la formación como enfermero, la atención al paciente, el conocimiento sobre las instituciones de salud y en general los niveles en el área de la salud.

Los cuestionarios se llevaron a cabo con una muestra representativa del 10% del personal de enfermería en el instituto de seguridad social para los trabajadores al servicio del estado y en el hospital civil. Así también se aplicaron en el mismo porcentaje al personal administrativo de los servicios de enfermería en dichas instituciones.

3.5 Análisis y procesamiento de información

El procesamiento de la información se realizó en dos partes, la cuantitativa que consistió en adicionar los datos que correspondieran a frecuencias, porcentajes, medias y modas. La otra parte se llevó a cabo a través de una interpretación directa del texto expresado por los sujetos estudiados, con estos se pudieron elaborar inferencias e interpretaciones y corroborar que se evidenciaba del análisis que se hizo de los documentos que sustentaban el plan de estudio.

3.6 Presentación de la Información

Para presentar la información se trabajaron algunas categorías de análisis, que permitieran precisar la información, además se realizaron tablas y gráficas para facilitar la interpretación de la información.

CAPÍTULO IV HALLAZGOS RELEVANTES DEL PLAN DE ESTUDIOS

4.1 Origen y fundamentación del plan de estudios

De inicio es importante plantear que la escuela de enfermería de la UAS no cuenta con documento formal que sustente al plan de estudios de nivel técnico, los planteamientos curriculares se encuentran en un documento titulado "Primer foro de escuelas de enfermería de la U A S" que data del mes de septiembre de 1985 y contiene las propuestas de plan de estudios de las tres escuelas de enfermería, situación por la cual se tomó como referencia este documento, así como los programas de las asignaturas, los manuales de procedimientos de los laboratorios y talleres de las materias cuya operación es eminentemente con base en prácticas de enfermería.

Lo primero que se encuentra al analizar los documentos es que el plan de estudios está estructurado desde una propuesta teórica y práctica para la formación de enfermeras, además los argumentos utilizados para fundamentar dicho proyecto se sustentan en conceptos tales como proletariado y burguesía que actualmente, están mediados por una serie de reflexiones teóricas surgidas de la diferenciación de clases intermedias producto del capitalismo, por lo tanto, estos conceptos pierden su vigencia y es necesario sustituirlos por otros más actuales.

En este mismo sentido la caracterización que se hace del país como capitalista dependiente, carece de las particularidades que le imprime el avance del neoliberalismo que ha permeado en el deterioro de la calidad de vida de los mexicanos. La presencia de otros fenómenos sociales y políticos en el acontecer nacional así como el surgimiento de enfermedades y padecimiento de orden mundial y que de una u otra forma también se manifiestan en el país merecen ser abordados en su relación con el estado de salud y las formas de mejorarlo

Desde luego las formas de mejorarlo están en relación directa con la formación de profesionales de la salud que respondan a lo que las instituciones de salud están requiriendo, en función del estado de salud que se experimenta socialmente.

El impacto formativo estaría representado precisamente porque se lograría que los profesionales de la salud egresados de la institución respondieran a lo que se requiere socialmente para atender a la población en situaciones de salud: Población, cobertura de servicios y los modelos dominantes de atención institucional.

Se puede señalar que el modelo dominante en la formación de los y las nuevas enfermeras es un modelo teórico basado en la prevención y atención al paciente enfermo. Además la intervención docente se caracteriza por seguir un modelo de enseñanza discursivo y poco innovador.

Desde el ámbito teórico el planteamiento que se hace con respecto al sector salud, su cobertura y recursos humanos se apoya en el Programa Nacional de Salud de 1984-1988 y en el diagnóstico de salud del estado de Sinaloa de 1984. Ambos documentos rebasados en la actualidad.

En el apartado referente a la formación de recursos de enfermería, es importante destacar algunos aspectos que se mencionan dentro de la problemática que se presentan en lo relativo a planes y programas de estudio, específicamente en la distribución de contenidos por área, deficiencias en la integración teoría-práctica, etcétera, entre estos el conocimiento superficial que tienen los maestros del mismo, así como al ausencia de la relación teórica – práctica, es decir los maestros trabajan su asignatura “ de manera discursiva” Otro aspecto relacionado con la fundamentación del plan, es que carece de precisiones en los planos pedagógico-didáctico, filosófico, ético y se identifica la ausencia de un marco conceptual de enfermería que especifique el o los modelos de atención, ejes metodológicos y la definición de enfermería.

Al referirse, al plano de la docencia, llama la atención la prevalencia de la caracterización realizada hace 12 años a la fecha en donde resalta: el uso del dictado, la técnica expositiva y predominio del uso de pizarrón.

Lo que indica que el modelo de enseñanza es un modelo de corte tradicional, en donde el docente es quien tiene el saber y quien lo trasmite, y el alumno tiene el rol de recibirlo y aceptarlo.

En cuanto a los objetivos curriculares se observa que son un tanto ambiguos identificándose en dos de ellos una vigencia media y restringida, lo que implica la necesidad de rediseñarlos en correspondencia con el perfil profesional.

Si estos planteamientos se contrastan con lo que señalan los encuestados entonces se tiene como resultado que efectivamente se pondera la formación teórica, discursiva, centrada en modelos y usos de técnicas poco innovadoras, esto para algunos no pasa inadvertido, y de acuerdo con esto visualizan el tipo formación que tienen. Si se vuelve a las respuestas que plantearon en las encuestas claramente se define que su formación no fue la esperada y mucho menos la que requieren las instituciones de salud.

4.2 Perfil del egresado

Entre el perfil del egresado y los objetivos del plan de estudios existe una correspondencia restringida. En este sentido carece de precisiones que orienten la formación técnica del estudiante de enfermería que se desea formar y para el cual está dirigido el plan de estudios.

En cuanto a la metodología del diseño curricular empleada se encuentra que el diseño curricular cubre los requisitos fundamentales, sin embargo se identifica la falta de elementos de operación para implementarlos. (Véase la tabla No 2)

La ubicación de un listado de asignaturas por área no corresponde con el currículum vivido. En el plan de estudios vigente se presenta una agrupación formal por áreas pero en la práctica funciona la organización semestral por asignaturas. (Ver anexo N° 2). Los tiempos didácticos de los semestres y años escolares no se explican en el documento.

TABLA Nº 2					
ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS CURRICULARES					
OBJETIVOS CURRICULARES	VIGENCIAS DE LOS OBJETIVOS				
	Operacional	Especial	Temporal	Horizontal	Vertical
1. Desarrollar en el estudiante una consistente formación técnica, tendiendo como base los niveles	A	A	A	M	M

	A este objetivo se le atribuyen tres categorías de vigencia las que se le imputa una aplicación amplia a lo largo de las actividades académicas relacionadas con la enseñanza aprendizaje.			En cambio la verticalidad y la horizontalidad se hallan aplicadas con un atributo de medianía.	
2. Lograr en el estudiante un espíritu crítico frente a la técnica y el entorno social en que se desenvuelve, aplicando este criterio en el ámbito escolar y en su ejercicio profesional de manera que contribuya a enriquecer la profesión de enfermería.	R	M	M	M	R
	Vigencia restringida, se realiza en pocas ocasiones y en algunas materias.	El objetivo es logrado algunas veces así lo dicen los estudiantes, la referencia observada expresa que la vigencia clasificada como media pues algunos estudiantes logran el objetivo y otros no o lo alcanzan parcialmente, tiempo y comprensión son los problemas.			A lo largo del recorrido no se logra consolidar los aspectos centrales de este objetivo.
3. Fomentar en el estudiante una escala axiológica encauzada a desarrollar una práctica democrática, en beneficio de las clases económicas menos favorecidas.	R	R	A	M	R
	Lo que expresa el objetivo no se logra, pierde vigencia el vínculo el impacto hacia la sociedad es restringido a ciertos ámbitos.	En el tiempo de recorrido el objetivo se logra pero no trasciende más allá de la institución.		Muchas de los cursos abarcan el objetivo unos completos y otros a medias.	Sólo algunas partes del objetivo no están presentes a lo largo del recorrido.

NOTA: Nomenclatura usada: Vigencia operacional -V. O. significa que el objetivo está en uso. Vigencia especial -V.E. Se refiere a que el objetivo hace alusión a un hecho o proceso concreto. Vigencia temporal -V.T. El objetivo es vigente sólo durante un lapso de tiempo p. e. las prácticas de investigación. Transferencia horizontal -T. H. La transferencia sucede cuando el objetivo abarca a otros objetivos en el mismo lapso de tiempo, es decir, en el mismo semestre. Transferencia vertical -T. V. Es cuando el objetivo transfiere su acción hacia los semestres que están por suceder. La presencia de estos atributos se clasificó según su aplicabilidad en tanto se hace hincapié en poner en práctica un conocimiento o procedimiento. –Amplia –A –, Media –M –, –Restringida -R.

Los elementos de operación del currículum se integran en otro cuerpo capitular del documento citado referente al reglamento interno, manual de bienvenida a alumnos de nuevo ingreso y manual de organización de la escuela de enfermería. (Los cuales se presentan como una propuesta de los alumnos de primer curso de post-grado en salud pública en 1985. La operatividad de estos instrumentos de regulación y control curricular no está vigente).

No se establecen mecanismos de criterios académicos y administrativos para la implementación del plan por lo que se procede a criterio de los docentes.

Otro rubro que aparece en el documento de referencia es el planteamiento metodológico para evaluar y actualizar el plan de estudios, el cual se presenta como una propuesta de discusión al Foro Estatal de Escuelas de Enfermería en 1985. Esta propuesta carece de especificidad en cuanto a la periodicidad de la evaluación, instrumentos y parámetros para evaluar, tampoco se establecen los mecanismos reguladores de la seriación de asignaturas ni para la regularización de alumnos con déficit reprobatorio (normatividad administrativa). Sin embargo a partir de 1995 se establecieron mecanismos de control cuya operatividad no se da al 1000/0, pero significa un avance para la regulación administrativa del plan de estudios. Respecto a la configuración del plan de estudios, éste presenta una estructura lineal en donde se han dado asignaturas en seis períodos de tiempo semestral, ver el siguiente esquema.

El plan de estudios se compone de 36 asignaturas los cuales están estructurados en forma vertical distribuidos en seis semestres, en su estructura interna se inició con la presencia o ausencia de componentes básicos como son los objetivos.

Los objetivos en los programas son uno de los componentes básicos que representan el puente entre los objetivos curriculares y los contenidos que permiten responder al perfil deseado del egresado; en este caso en un porcentaje

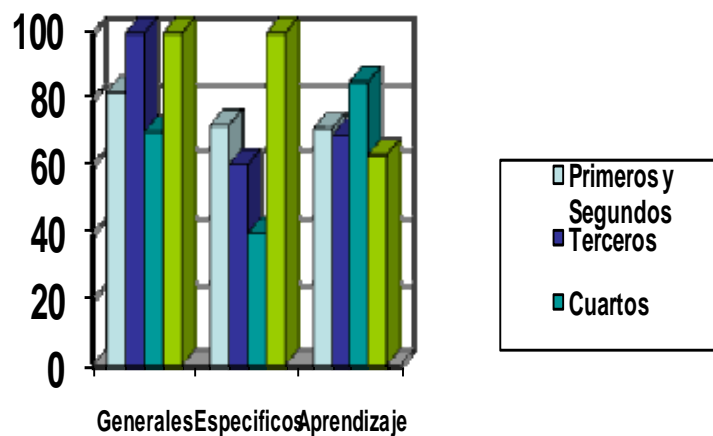
considerable de programas del primer y segundo semestre no aparecen objetivos específicos y en menor proporción, objetivos generales y de aprendizaje.

Esta situación se presenta parcialmente en los programas de redacción, comunicación y didáctica, anatomía y fisiología, metodología 1, laboratorio de técnicas generales de enfermería, microbiología, y en el caso de la asignatura de problemas económicos y políticos de México, no se cuenta con programa.

El estado de los semestres subsiguientes puede apreciarse en la misma gráfica:

GRÁFICA N° 1 OBJETIVOS DE CADA SEMESTRE

Fuente: Cuadro 2-A



En el caso del sexto semestre no se cuenta con programa general del mismo, sólo aparece un plan de enseñanza clínica.

4.3 Análisis de los objetivos de aprendizaje

La evaluación de cada programa en conjunto con los docentes permitió el análisis de campo de los objetivos de aprendizaje con el propósito de ubicar la congruencia de éstos con la realidad que el egresado tendrá que enfrentar, en el ejercicio de su profesión. Esta información sin duda proporcionó a los docentes apoyo para decidir

la importancia que tiene el logro de los objetivos de su programa. Para el análisis de los objetivos se tomaron en cuenta los siguientes aspectos. (Ver tabla No 3)

TABLA N° 3
VIGENCIA DE LOS OBJETIVOS

Tipos de vigencia	La presencia de estos atributos se clasificó según su aplicabilidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Vigencia operacional: V. O. • Vigencia especial: V.E. • Vigencia temporal: V. T. • Transferencia horizontal: T. H. • Transferencia vertical: T. V. 	<ul style="list-style-type: none"> • Amplia -A • Media -M • Restringida -R

Fuente: Programa de la carrera de enfermería

Vigencia Operacional

Una vez revisados los objetivos de todos los programas, se procedió al análisis de una vigencia operacional entendida como la frecuencia de utilización que un determinado objetivo de aprendizaje tiene en el ejercicio de una profesión. Desde esta perspectiva se identificó un predominio de objetivos con una vigencia operacional amplia, lo que indica un peso importante que debe darse a los contenidos derivados de estos objetivos que los alumnos deben dominar para resolver problemas cotidianos de su profesión. Esto sucede sobre todo en el primero, segundo y tercer semestre, esto es importante si consideramos que al campo de acción de esta carrera se caracteriza por ser eminentemente operacional. Disminuye este predominio en el cuarto y quinto semestres. (Ver tabla N° 4 y gráfica N° 1) en las cuales aumentó el porcentaje de objetivos con un nivel medio y restringido.

TABLA N° 4
ANÁLISIS DE OBJETIVOS Y
TRANSFERENCIA SEGÚN LOS SEMESTRES DEL PLAN DE ESTUDIOS

		PRIMERO Y SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO		TOTAL	
FRECUENCIA	NIVEL	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
VERTICAL	A	55	78%	54	62	21	38	30	65	160	62
	M	15	21%	20	23	13	24	6	13	54	21
	R	01	01%	13	15	21	38	10	22	45	17
SUBTOTAL		71	100%	87	100	55	100	46	100		
HORIZONTAL	A	51	72%	51	72	28	51	30	65	153	59
	M	12	17%	12	17	15	27	4	9	55	21
	R	5	11%	5	11	12	22	12	26	51	20
SUBTOTAL		71	100	87	100	100	100	46	100		

Fuente: Programa de la carrera de enfermería **A – Amplia M – Media y R – Restringida**

Vigencia espacial y temporal

En cuanto a la vigencia espacial y temporal se encuentra un panorama similar. Esto significa que en todos los semestres del plan de estudios hay objetivos de aprendizaje que deberán permanecer con su peso que tienen para el desempeño técnico de los egresados, sin embargo, habrá necesidad de actualizar y reordenar estos objetivos, así como diseñar los objetivos en aquellos programas que no los tienen como: anatomía y fisiología, problemas económicos y políticos de México y farmacología.

Por otra parte, la transferencia horizontal y vertical de un objetivo de aprendizaje se refiere a la potencialidad que él mismo tiene para apoyar otros objetivos de aprendizaje, a partir de los elementos del contenido que tienen en común.

Para el análisis se manejaron dos tipos de transferencia: horizontal y vertical. La transferencia horizontal, implica aquella característica del objetivo de aprendizaje que da la potencialidad necesaria para cumplir objetivos de aprendizaje de una complejidad similar mientras que la transferencia vertical refiere a la potencialidad que un objetivo tiene para intentar el logro de objetivos con una complejidad mayor.

En ambos tipos de transferencia se contemplaron los niveles: amplio, medio y, restringido. Para el caso de nuestro estudio encontramos que en el primero, segundo, tercero y quinto semestre la transferencia vertical amplia alcanzó porcentajes arriba de 50%.

En el primer semestre, del plan de estudios, no son necesarios asignaturas simultáneas, llama la atención que para el apoyo del cuarto semestre el porcentaje en este nivel es más bajo, lo que implica la necesidad de rediseñar los objetivos frente a un área de la disciplina de enfermería que ha sufrido cambios constantes en lo tecnológico y terapéutico.

En los niveles medio y restringido se localizan porcentajes menores con excepción del semestre ya señalado; en todos los casos se observa la falta de un soporte más sólido de la transferencia que ofrecen los objetivos para el abordaje de conocimientos de igual o mayor complejidad, estos resultados serán vinculados con la relación entre los objetivos y el perfil del egresado.

En una visión general de este análisis, un porcentaje considerable de objetivos de todos los semestres pueden considerarse como esenciales por lo que un cumplimiento de enseñanza-aprendizaje deberá exigirse en su totalidad, tomando en cuenta que son objetivos con los que el alumno estará capacitado para resolver problemas cotidianos en su práctica profesional, este requisito no se cumple debido a la falta de seriación de materias, situación que se refleja en el hecho de que alumnos que reprobaban asignaturas cursan otras de mayor complejidad.

Los objetivos convenientes y necesarios, fueron detectados en todos los programas de los diversos semestres que integran el plan de estudios y que son aquellos clasificados con vigencias y transferencias medias y restringidas.

El cumplimiento de estos objetivos puede considerarse entre el rango de 60 a 100% y los contenidos correspondientes así como el tiempo dedicado a los mismos debe estar en correspondencia, por lo que en este caso no se observó tal concordancia. Este último aspecto tiene que ver con la seriación de materias y que para el caso de nuestro plan de estudios no existe.

4.4 La relación del perfil de egreso con los contenidos de las asignaturas

Para analizar la correspondencia entre los contenidos de las asignaturas y el perfil del egresado, se relacionaron los objetivos y contenidos de las asignaturas con cada uno de los atributos que se espera obtener en el perfil del egresado. Esta revisión se realizó en función del peso teórico-práctico que cada programa de asignatura posee para contribuir a la consecución de este perfil. De acuerdo a este criterio se clasificó en aportes amplio, medio, restringido, y nulo.

Amplio de 70 a 100% de temas relacionados con el punto del perfil.

Medio de 70 a 30%

Restringido de 30 a 1%

Nulo - ningún porcentaje

Una vez precisados los criterios para establecer esta correspondencia se señala que en general se identificó un desfase entre el plan de estudios y el perfil del egresado, producto, entre otros factores, de carencias e imprecisiones del mismo así como de las discrepancias entre programas, sus objetivos y contenidos estructurados aisladamente.

Llama la atención la existencia de características o atributos redactados en el perfil que no reflejan el nivel técnico del recurso humano en formación.

De manera particular se identifica lo siguiente, existiendo en el plan de estudios asignaturas de metodología I y II con un peso de horas considerables (es anual) no se expresa el efecto terminal que se espera del egresado. Con estos conocimientos, los atributos relacionados con elaboración y aplicación de programas de administración y la ubicación de problemas jurídicos en la profesión, son los que tienen más alto porcentaje en los niveles restringido y nulo, debido a que las materias del plan de estudios y la organización del mismo no aportan sustento teórico-práctico para ellas.

La asignatura de administración cuya inversión en horas clase es alta (anual); tiene un impacto nulo en el perfil alcanzando un 70%. Esta situación guarda relación con la ubicación de esta asignatura en el primer año de la carrera; sin la oportunidad de aplicar estos conocimientos de forma inmediata, puesto que en este primer año no se contempla período alguno de prácticas hasta el tercer semestre.

En el apartado que menciona la realización de diagnóstico clínico por parte de los egresados en consulta externa y hospitalización se observa que hay falta de concordancia con el tipo de prácticas que desarrollan los alumnos en donde no se contemplan experiencias de aprendizaje.

En lo que se refiere a la consulta externa, en todo el plan de estudios se presenta una situación similar con la caracterización del perfil que señala: que los alumnos participarán en la aplicación de programas de salud con el conocimiento pleno de las características de los mismos; en este caso también se carece de un acercamiento de los alumnos a los escenarios de prácticas en donde se desarrollan los programas prioritarios de salud como son: Las asignaturas de enfermería tampoco están precisadas como ejes de salida terminal en función de habilidades según el proceso biológico vital (ver tabla N° 5).

TABLA Nº 5
APORTE DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO AL PERFIL DEL EGRESADO

PERFIL DEL EGRESADO	APORTE DE PROGRAMAS N=35							
	AMPLIO		MEDIO		RESTRINGIDO		NULO	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1 Colocar en la solución de la problemática de la salud tomando en cuenta el desarrollo económico y social de la comunidad mediante el proceso atención de enfermería.	15	43	11	31	2	6	7	20
2 Orientar sus acciones hacia la atención primaria de salud incluye aspectos promocionales, preventivos y curativos.	17	49	6	17	8	14	7	20
3 Elaborar y aplicar programas de administración que aborde problemas de salud con conocimiento de las características de dichos programas.	4	11	2	6	4	11	23	71
4 Participar en la aplicación de programas de salud con conocimiento de las características de dichos programas.	5	14	8	23	6	17	16	46
5 Modificar su ejercicio profesional a partir de la reflexión y sistematización de su experiencia.	6	17	7	20	9	26	13	37
6 Identificar al individuo y así mismo(a) como miembro de una clase social determinada.	8	23	6	17	11	31	10	29
7 Participar eficazmente en la transmisión de mensajes (programas de salud), cuya finalidad sea educar a la comunidad para el alto cuidado.	7	20	6	17	14	40	8	23
8 Colaborar eficaz y eficientemente en el diagnóstico clínico del individuo enfermo en consulta externa y hospitalización.	14	40	4	11	8	14	12	34
9 Atender funciones vitales del individuo enfermo mediante acciones que contribuyen a la recuperación en base a principios de enfermería.	13	37	6	17	3	9	13	37
10 Colaborar en el tratamiento médico quirúrgico.	12	34	2	6	4	11	17	49
11 Ubicar problemas jurídicos relacionados con su profesión y el grado de responsabilidad que debe asumir.	1	3	8	14	12	34	17	49

Fuente: Archivos de la escuela de enfermería

Consultorios de detección oportuna de cáncer, planificación familiar, control prenatal, crecimiento y desarrollo del niño, así como, inmunización y detección de enfermedades crónico degenerativas. Experiencias todas ellas factibles de obtenerse

en: centros de salud, clínicas de seguridad social, y consulta externa de Hospitales Civil y General.

CAPÍTULO V LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS

5.1 Evidencias encontradas

En el mismo sentido de la evaluación de los programas, ésta resaltó los siguientes resultados: fue posible detectar que dentro de las técnicas de enseñanza, la expositiva se ubica con más frecuencia por parte de docentes, situación que corrobora con el hecho de 51% de los 377 alumnos manifiesta como frecuente esta técnica agregando otro elemento preocupante como lo es el dictado que fue señalado como frecuente por un 82.7%.

El sociodrama es una técnica de gran valor por lo que genera y sin embargo aparece señalada por 235 alumnos como una estrategia muy poco utilizada.

Tanto la estrategia expositiva como el dictado se encuentran entre las menos recomendadas por las limitaciones que tiene para la participación de los alumnos, ya que es pasiva.

En cuanto al dictado es preocupante que predomine esta práctica que elimina toda actividad en la enseñanza-aprendizaje. (Ver tabla N° 6) ya que solo se resume a escuchar y a escribir “apuntes” que a veces no responden a las necesidades de los alumnos y que además hacen que la clase se vuelva tediosa y carente de sentido para los alumnos.

TABLA N° 6
TÉCNICAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS POR LOS MAESTROS

TÉCNICAS	FRECUENT.	OCASIONAL	NUNCA	N. CONTEST.
Expresión oral	81.16	14.32	0.79	3.71
Discusión en grupo	25.99	57.29	11.40	5.30
Seminario	7.42	23.07	46.15	23.34
Dictado	82.75	11.14	2.38	3.71
Lectura comentada	36.07	44.29	13.79	5.83
Mesa redonda	7.95	37.13	43.76	11.14
Socio drama	3.44	20.15	62.33	14.05

Fuente: Encuesta

En esta tabla se hace patente que la técnica referente al trabajo y discusión en pequeños grupos, es ocasional, fue señalado por 216 casos, de un total de 377, que representan más del 50% de la muestra total entrevistada y 43 casos señalaron, que nunca se utiliza. En la tabla también se hace patente el uso de la lectura comentada, 136 caso dicen que es frecuente, 167 que es ocasional, también se señala que el dictado es la estrategias más socorrida, 312 casos señalan que son las más frecuentes y solamente 42 casos indican que es ocasional. De la revisión de la tabla se puede señalar que los métodos de enseñanza que utilizan los profesores están caracterizados por el tradicionalismo, por prácticas poco enriquecedoras, centrados más en la posición del docente, no permitiendo que el alumno despliegue su dinamismo. Denota además la falta de preparación docente en relación a la docencia y la como utilizar estrategias de enseñanza que permitan al alumno aprender más rápidamente y de manera significativa.

Los factores a los que se atribuye esta situación por parte de los docentes es mencionado que la composición numerosa de los grupos tiene un promedio de 56 alumnos, aunado a ello señalan que el espacio es reducido en las aulas. Los alumnos agregan otros factores como falta de iniciativa e interés del maestro, comodidad del docente, falta de preparación, irresponsabilidad, el uso de estrategias y materiales de enseñanza que no permiten lograr mejores aprendizajes, el no contar con los materiales necesarios así como también la falta de iniciativa del alumno, entre otros.

En cuanto a los apoyos didácticos en opinión de los alumnos el pizarrón es el apoyo didáctico que más se utiliza por los docentes cuando abordan contenidos de los programas que componen las diferentes áreas del plan de estudios. En segundo lugar se señala al cartel como un recurso que se emplea con frecuencia. Los entrevistados puntualizan que en la enseñanza los medios audiovisuales como películas, diapositivas y acetatos casi no se utilizan, ya que son pocos los docentes que recurren a estos.

De igual manera, los alumnos encuestados señalan que, sin especificar cuáles, raramente se utilizan, aunque entre estos auxiliares se pueden nombrar recursos que el propio docente tiene de manera personal o propia de su labor y que pudieran servir para apoyar la formación del alumno. En este mismo sentido se interrogó a los docentes. Al respecto los entrevistados señalan que el pizarrón es uno de los recursos más utilizados, seguido por el uso de carteles. Ocasionalmente se utilizan materiales audiovisuales tales como películas y diapositivas, así como materiales anatómicos (Ver tabla N° 7).

TABLA N° 7
UTILIZACIÓN DE LOS AUXILIARES DIDÁCTICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

TÉCNICAS	FRECUENTEMENTE.	OCASIONALMENTE	NUNCA	No CONTEST.
Pizarrón y gis	346	30	0	1
Carteles	158	171	40	8
Películas	17	227	120	13
Diapositivas	15	209	125	28
Modelos Anatómicas	47	144	153	33
Otros auxiliares		4	13	360

Fuente: Encuesta

Lo que señalan los alumnos con respecto al uso del pizarrón condice con algo que señalan los docentes pues del un total de 377 entrevistados 346 señalan que usan frecuentemente el pizarrón, 30 lo hacen de manera ocasional, lo que quiere decir que estos últimos diversifican el uso de recursos didácticos. En la misma tabla el uso de diapositivas es la que presenta en menos frecuencia.

De los recursos que existen en la localidad para complementar y fortalecer los conocimientos, la utilización de bibliotecas públicas es la más frecuente para el 58.6%, seguido de la visita a hospitales con un 41.1%. La visita a museos y al Centro de Ciencias, no son visitados por el 59.68% de los alumnos y 29.1% realizan esta actividad ocasionalmente.

En este último caso, sólo visitan el Centro de Ciencias alumnas que cursan la asignatura de nutrición. La visita a Centros de salud y hospitales, es poco frecuente. Los factores intervinientes señalados por los docentes incluyen la falta de aparatos audiovisuales, falta de apoyos didácticos y de un departamento que les proporcione un soporte didáctico a los docentes, desde las 7 a.m. en que inician las clases, para facilitar el acceso a modelos anatómicos, diapositivas y películas, entre otros.

Las condiciones en que se encuentran las estrategias pedagógico didácticas y la utilización de auxiliares audiovisuales reflejan en la práctica dominante de un estilo educativo basado en la transmisión e información de conocimientos que corresponde a un método de enseñanza tradicional que limita el aprendizaje significativo.

Esto se refuerza más cuando se observa que los recursos que existen en la ciudad, y en la propia escuela, no son utilizados para acercar a los alumnos a una modernidad acorde a nuestro tiempo y que exige un nuevo tipo de profesional de la salud más innovador y capaz de emprender tareas eficaces para resolver las situaciones que se le presenten.

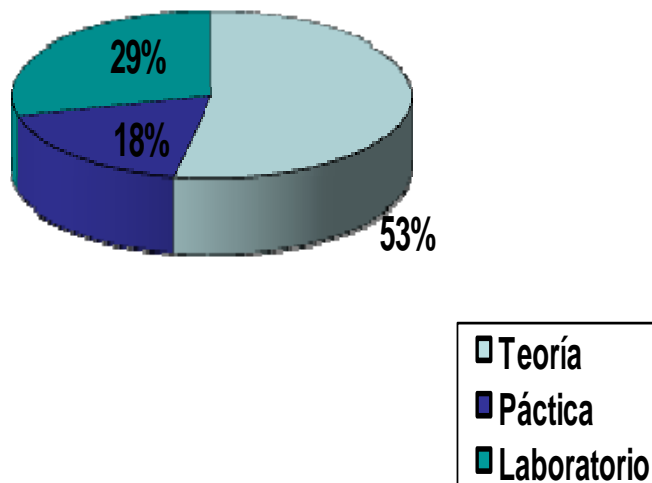
La percepción de los alumnos se relaciona con el hecho de pensar que el desempeño de los maestros se relaciona con la propia dirección, ellos visualizan que si la dirección promoviera una forma diferente de hacer la enseñanza, los maestros transformarían su hacer y también que si se tuviera cuidado al contratar personal para laborar en la institución no se presentarían problemas como los que se viven, donde los maestros no tienen idea de la docencia actual, renovada y progresista.

5.2 La carga horaria del plan de estudio

La carga horaria del plan de estudios muestra en su distribución un mayor peso, en los programas teóricos con un 52%, seguido de laboratorio con 29.19% y 18.13% corresponden a la práctica. Lo que denota una tendencia hacia la formación eminentemente teórica. Estos porcentajes fueron obtenidos sobre un total de 4,467

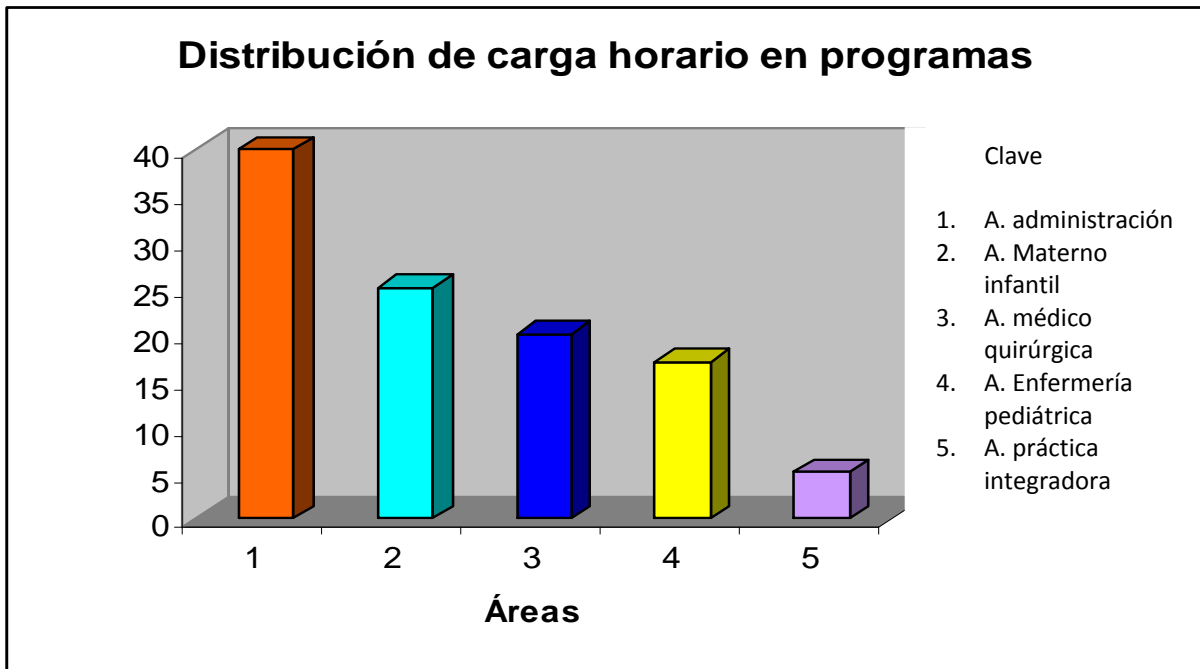
horas distribuidas en cada materia con que cuenta el plan de estudios. (Ver gráfica No. 2)

GRÁFICA N° 2
DISTRIBUCIÓN DE CARGA HORARIO DEL PLAN DE ESTUDIOS



La distribución horaria por semestre es mayor en el primer año y va disminuyendo a medida que es mayor el nivel de complejidad de conocimientos contemplados en los programas de los semestre subsecuentes, lo cual nos indica que no hay una distribución equitativa del tiempo y se somete a una mayor presión a los estudiantes de primer año con la consecuente saturación teórica que no se ejercita por la ausencia del período de prácticas, es decir porque no se programa unan secuencia de estancias de so alumnos en las instituciones de salud, donde pueden reflexionar los aprendizajes de orden teórico con la realidad que se experimenta en el campo de la salud. (Ver gráfica No. 3)

GRÁFICA Nº 3



En lo referente al tiempo destinado a la práctica, las horas destinadas son iguales en el tercero, cuarto y quinto semestres, lo cual indica que no hay correspondencia nuevamente entre la complejidad del conocimiento y las horas destinadas a la práctica del alumnado.

La falta de un período de prácticas en primer año tiene impacto en todo el desarrollo del plan de estudios, pero sobre todo en el tercer semestre, en donde el plan de enseñanza clínica está saturado de actividades propias y del de primer año.

En el sexto semestre se ubica la práctica integradora, con 270 hrs. de experiencia hospitalaria en la cual no se tienen contempladas asignaturas y se finaliza con un seminario con duración de 80 hrs. para prepararlo y presentarlo. En este caso si existe correspondencia entre complejidad del conocimiento y horas práctica, sin embargo, en este semestre denominado "práctica integradora" no existe un programa que contemple en su conjunto a la experiencia clínica y al seminario, de tal suerte las experiencias clínicas no son aprovechadas como insumos didácticos, que

la discutirse generan nuevos aprendizajes, quedan a simplemente como experiencias, buenas o malas.

5.3 Tiempo asignado a cada asignatura

El tiempo asignado curricularmente a cada una de las asignaturas constituye un elemento importante en el análisis de todo plan de estudios. Al respecto un 67.85%, del 28 que se entrevistaron, consideró como suficiente el tiempo asignado a su asignatura, un 14.29% regularmente suficiente y el 14.29% insuficiente.

Sobre esta mismos aspecto, los estudiantes señalaron que las asignaturas de socioantropología, metodología, administración de enfermería y anatomía entre las que el tiempo asignado para su desarrollo insuficiente. (Ver tabla N° 8).

TABLA N° 8
OPINIÓN SOBRE EL TIEMPO ESTABLECIDO A LAS ASIGNATURAS DEL
PRIMER SEMESTRE

PRIMER SEMESTRE				
MATERIA	SUFICIENTE	REGULAR	INSUFICIENTE	NO CONTESTO
Redacción	73.74	22.28	3.44	0.53
Socioantropología	62.33	31.29	5.57	0.79
Comunicación y Didáctica	72.67	22.01	4.50	0.79
Anatomía y Fisiología	62.59	25.19	10.87	1.32
Metodología	59.15	34.21	5.83	0.79
Administración de Enfermería	62.59	27.85	8.75	0.79
Psicología	59.94	28.38	10.07	1.59
Laboratorio de Enfermería	63.39	23.60	8.75	4.24

Fuente: Encuesta

En el tercer semestre, laboratorio de nutrición, enfermería materno infantil y obstetricia son las tres asignaturas cuyo tiempo es regular e insuficiente en un rango de 19.89%. (Ver tabla N° 9)

TABLA Nº 9
OPINIÓN SOBRE EL TIEMPO ASIGNADO A CADA MATERIA

SEGUNDO SEMESTRE				
MATERIA	SUFICIENTE%	REGULAR%	INSUFICIENTE%	NO CONTESTO%
Epidemiología	55.70	23.34	3.44	17.50
Medicina preventiva	63.39	16.71	2.38	17.50
Gineco-obstetricia	58.38	19.09	4.50	17.50
Enfermería materno In.	58.38	19.89	0.79	17.77
Laboratorio Materno Infantil	52.25	26.25	3.97	17.50
Nutrición	57.29	18.83	5.57	18.30
Laboratorio Nutrición	53.31	18.30	7.95	20.42
Taller de Educación para la Salud	33.42	12.46	2.91	51.19

Fuente: Encuesta

Para el caso del quinto semestre, sólo en laboratorio de enfermería pediátrica los estudiantes manifestaron que el tiempo asignado era regular con 13.79%. (Ver tabla Nº 10).

TABLA Nº 10
OPINIÓN SOBRE EL TIEMPO ASIGNADO A CADA MATERIA

TERCER SEMESTRE				
MATERIA	SUFICIENTE	REGULAR	INSUFICIENTE	NO CONTESTO
Salud Pública	66.29 %	23.03 %	10.67 %	0%
Pediatría	66.85 %	21.34 %	10.67 %	1.12 %
Enfermería Pediátrica	65.16 %	25.28 %	8.42 %	1.12 %
Laboratorio Enfermería Pediátrica	60.67 %	29.21 %	8.98 %	1.12 %

Fuente: Encuesta

Cumplimiento de los programas de estudio. En relación al cumplimiento de los programas un 64.28% opinó que con el tiempo asignado alcanzan a cubrir el 100% de los contenidos de su programa y 10.7% comentó cubrir el 80% y el 21.42% no contestó.

Por su parte, los alumnos de primer grado emitieron opinión respecto a las asignaturas de: redacción, socioantropología, metodología I, administración de enfermería y psicología. (Ver tabla No 11) Según opinión del 33.42% de alumnos existe un cumplimiento del 80% en los respectivos programas, y para redacción un 57 % de los encuestados señalan que se cumple con el programa al 100%, mientras que un 27 % señala que el cumplimiento es del 80%.

TABLA N° 11
CUMPLIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DEL PRIMER SEMESTRE

PRIMER AÑO					
MATERIAS	100%	80%	60%	40% a-	N.C.
Redacción	57.29	27.32	8.48	4.79	0.21
Socio antropología	43.23	33.42	14.32	6.89	0.21
Comunicación y Didáctica	64.72	21.48	8.22	3.44	0.21
Anatomía y Fisiología	70.82	16.97	5.83	3.44	2.91
Metodología I	52.51	29.70	10.87	4.24	2.65
Administración de Enfermería	45.35	30.76	12.99	8.75	0.21
Psicología	41.11	29.44	18.03	8.48	2.91
Laboratorio de Técnicas Generales	77.98	14.85	2.38	0.53	4.24

Fuente: Encuesta enfermería

En el tercer semestre más de la mitad de los entrevistados señalaron que el programa se cubrió en un 100% exceptuando el laboratorio de nutrición en el que la mayoría de los entrevistados señaló que su cumplimiento fue entre el 100% y el 80%. (Ver tabla No 12)

**TABLA Nº 12
CUMPLIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DEL TERCER SEMESTRE**

TERCER SEMESTRE						
MATERIAS	100%	80%	60%	40% a-	N.C.	% TOTAL
Epidemiología	51.45	22.28	5.57	0.79	19.89	22.28
Medicina Preventiva	67.10	12.20	1.06	0.00	19.62	12.20
Gineco-obstetricia	61.00	14.85	2.91	1.32	19.89	14.85
Enfermería Materno Infantil	56.49	16.71	5.03	1.85	19.89	16.71
Nutrición	51.45	20.15	4.77	3.71	19.89	20.15
Laboratorio de Nutrición	28.64	25.19	10.34	14.85	20.95	377
Taller de Educación para la Salud	72.41	5.03	1.32	0.79	20.42	5.03

Fuente: Encuesta

En el quinto semestre, la cobertura de los programas se ubicó, en opinión de la mayoría de los entrevistados, en un rango del 80% y el 100% de su cumplimiento. (Ver tabla Nº 13)

**TABLA Nº 13
CUMPLIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE LOS PROGRAMAS DEL QUINTO SEMESTRE**

QUINTO SEMESTRE					
MATERIAS	100%	80%	60%	40% a-	N.C.
Salud Pública	26.52	26.52	7.42	5.83	52.25
Pediatría	34.74	34.74	1.85	0.05	53.84
Enfermería Pediátrica	29.97	29.97	2.38	0.02	54.11
Laboratorio en Enfermería Pediátrica	29.70	29.70	3.44	1.06	54.11

Fuente: Encuesta

Las coberturas de contenidos de los diferentes programas pueden considerarse en general aceptables, sin embargo valdría la pena analizar con más detalle el caso de aquellas asignaturas que más del 10% de alumnos las ubicó con una cobertura de 60%. Con ello también habría que revisarse las causas del porque no se cubren en su totalidad.

Las causas por las que no se cubren totalmente los programas de estudio, son diversos. UN el 35.02% de los alumnos encuestados, la señalan que principal causa

es la suspensión de clases, y en segundo lugar el un 27.32% al tiempo insuficiente para abordar la asignatura, el 26.79% señaló que el ausentismo de los docentes es también la principal causa para que no se aborde en su totalidad el programa. (Ver tabla N° 14)

TABLA N° 14
CAUSAS POR LO QUE LOS PROGRAMAS NO SE CUMPLEN

CAUSAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Por falta de tiempo	103	27.32
Suspensión de clases	132	35.02
Ausentismo del docente	101	26.79
Ausentismo del alumno	27	7.16
No contestó	14	3.71
Total	377	100

Fuente: Encuesta

Sobre este mismo rubro el 21.43% de los docentes coincidieron con los alumnos en que faltó tiempo para concluir programas y sólo 7.15% de maestros lo atribuyó a la suspensión de clases.

CAPÍTULO VI MECANISMOS DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

6.1 Evaluación de los aprendizajes

La evaluación como elemento principal del proceso educativo, adquiere relevancia desde la perspectiva de retroalimentar el aprendizaje y el ejercicio docente, así como la organización y contenidos de los programas.

Al respecto se preguntó a los maestros y alumnos. Respecto al tipo de evaluación que los docentes implementan en su programa. El 75% de los docentes manifestaron realizar la evaluación sumaria, para asignar una calificación numérica. El 39.28% dijo emplear además la evaluación diagnóstica durante el desarrollo de sus clases y, el 82.15% se refirió a la evaluación de tipo formativo.

Puede considerarse que la inclinación de la evaluación es para asignar un número, como calificación cuantitativa, lo cual es satisfactorio, sin embargo puede identificarse la menor frecuencia que se recurre a la evaluación diagnóstica que permite detectar referentes conceptuales y experiencias que sirven de punto de partida para el aprendizaje significativo.

En el contenido predominante de la evaluación, el 75% de los docentes señalaron que principalmente contemplan el logro de los objetivos, lo que se corresponde con lo recomendado en evaluación educativa. Un 28.57% se refirió al dominio de los temas ya sea teóricos o de técnicas y procedimientos; criterio de evaluación deseable en carreras de tipo técnico como la de enfermería y que en este caso su frecuencia es baja. Finalmente fueron señalados los conceptos en mayor porcentaje de 71.42%, en donde los docentes buscan evaluar sólo el nivel cognoscitivo de los alumnos respecto de un programa. Llama la atención que este criterio de evaluación predomina no sólo en asignaturas teóricas, sino que, se implementa en laboratorio, en donde el decir de las maestras, se evalúa mediante examen escrito, cuando la evaluación esperada debe ser práctica, buscando un mediano dominio de técnicas y

procedimientos por parte de los alumnos. Al parecer influye la conformación numerosa de cada grupo a profesores de laboratorio.

Se exploró con más especificidad, esta variable, con el fin de identificar la forma y contenido de la evaluación. En este sentido los exámenes escritos vuelven a ocupar el primer lugar con un 85.75%, los trabajos de investigación documental y la exposición de temas fueron señalados por el 78.57% de los docentes y 42.85% correspondió a la devolución de técnicas.

Estos resultados reflejan por un lado, el apoyo de los docentes a la evaluación mediante exámenes es dominante y, por el otro lado, se recurre a la investigación, lo que se considera satisfactorio a no ser por las limitaciones que aún presentan los alumnos para estructurar trabajos individuales y en equipo.

Al respecto los docentes manifestaron en las entrevistas que, los estudiantes tienen dificultad para investigar bibliográficamente y también para seleccionar la más idónea, así como para interactuar con sus compañeros de equipo. Es apacible que los docentes busquen estrategias de enseñanza y evaluación más dinámica pero, debe buscarse la implementación de mecanismos de tutoría y orientación hacia los equipos de trabajo persiguiendo mayor efectividad.

Entre los principales criterios de evaluación final de los programas, los profesores ubicaron en un 96.42% la participación en clase, 82.15% a la asistencia, 7.5% el trabajo o tareas de equipo y 42.85% a los exámenes. Estos resultados evidencian de que a pesar de lo numeroso de los grupos, los docentes buscan evaluar la dinámica de los alumnos en la realización de tareas y trabajos de equipo. Los criterios cuantitativos formales como la asistencia y puntualidad, son tomados en cuenta de manera importante, aún cuando los profesores manifestaron que no influyen, estos parámetros, en el otorgamiento o no a derecho a examen final.

Buscando la opinión de los estudiantes respecto de la evaluación, se encontró que hay correspondencia con lo expresado por los docentes, en relación a la forma de evaluación mediante examen escrito, esto lo manifestaron el 97.09% de los alumnos.

En los rubros de trabajos de investigación y exposición de temas no se encontró correspondencia con lo manifestado por los profesores ya que sólo 1.06% de los estudiantes mencionó su utilización para evaluarlos.

**TABLA Nº 15
PRODUCTOS Y PROCESOS REQUERIDOS PARA EVALUAR POR LOS
PROFESORES**

SISTEMAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Examen Escrito	366	97.09
Examen oral	0	0
Trabajos de investigación	4	1.06
Exposición de tema	4	1.06
Devolución de técnicas	1	0.26
No contestó	2	0.53
Total	377	100.00

Fuente: Encuesta

En el mismo orden de ideas los estudiantes agregaron como otros criterios para evaluación, la asistencia, puntualidad y participación en clase, iguales señalamientos que los profesores, en menor, porcentaje se mencionó a las tareas de investigación, disciplina y exposición de temas. (Ver tablas Nº 15).

6.2 Evaluación de los conocimientos de las asignaturas

Se cuestionó a docentes y alumnos acerca del conocimiento que tienen del plan de estudios, el 100% de los docentes manifiestan conocer el programa de la asignatura que imparten, sin embargo, al indagar con respecto al conocimiento de los

programas del área a la que pertenece su asignatura, el 60.72% de los docentes comentó no conocerlos y el 39.28% que si los conoce.

Este panorama ubica la interrelación entre un programa y otro, misma que se dificulta cuando al parecer los docentes centran su atención únicamente en su programa. Sin establecer relaciones entre lo que abordan en su programa y lo que trabajan otros docentes (Ver tabla N° 16). Sin duda esto influye en al formación que recibe el alumno. Que desde esta perspectiva cada programa no se trabaja en relación con el otro.

TABLA N° 16
CONOCIMIENTO DE LOS DOCENTES ACERCA DE
PROGRAMAS DEL PLAN DE ESTUDIOS

DOCENTES CONOCEN	SI		NO	
	NUM.	%	NUM.	%
Únicamente su programa	28	100		
Programas del área que corresponde su asignatura	11	39.28	17	60.72
Todos los programas del plan de estudios	11	39.28	17	60.72

Fuente: Entrevista a docentes.

Situación que contribuye a la duplicidad de contenidos y reduce los intentos por integrar el conocimiento que se adquiere en las asignaturas de apoyo con las materias que abordan la atención de enfermería.

Esta serie de irregularidades tienen su fundamento en la falta de normatividad del plan de estudios. Al respecto, en entrevista con la Directora de la Escuela se corroboró la ausencia de elementos normativos precisos que permitan encauzar el avance de los programas.

La profesora señaló que, como un intento de evaluación se realiza la revisión de programas con los titulares de cada asignatura. En esta revisión se incluyen dos aspectos principales:

- Participan docentes de la misma asignatura
- Se agregan o eliminan algunos temas, según aportes de los docentes

Esta información se corroboró en la entrevista con los docentes, en la cual el 82.14% de ellos manifestaron participar en la revisión del programa de la asignatura que les corresponde y el 100% comentó no haber participado hasta el momento en la evaluación del plan de estudios.

Hasta aquí se pone en evidencia la falta de un ejercicio de evaluación, sistemático y retroalimentador del plan de estudios, ya que los docentes sólo tienen acceso a la crítica y reforma de su programa sin tocar aspectos de contenidos e interrelación de otras asignaturas del semestre.

La evaluación de la eficiencia terminal de cada asignatura, está conformada por exámenes parciales y un final ordinario. Seguido de un período de exámenes extraordinarios para aquellos estudiantes que reprobaron el examen final ordinario.

El vacío que existe en la normatividad genera una serie de irregularidades tales como:

- a) Falta de una seriación de materias
- b) Para fines de peso curricular, a todas las asignaturas se les otorga el mismo peso.
- e) No hay un filtro para impedir que los alumnos que reprueban, una materia o más, cursen otra u otras de mayor complejidad o bien realicen sus prácticas.

6.3 Evaluación de la asistencia

Este vacío de normatividad también se extiende a dar una panorámica de lo irregular de la asistencia de alumnos tanto clases como a las prácticas. En el primer caso ante

el control de asistencia a clases; los docentes plantearon una diversidad de puntos de vista. (Ver tabla N° 17).

Casi todos los comentarios giran en torno a controlar al alumno y sus acciones, ninguno de estos a revisa que hacen ellos y que ha dejado de hacer para que el control sobre los alumnos se perdiera

TABLA N° 17
OPINIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE CONTROL DE ASISTENCIA DE ALUMNOS

OPINIONES	SI		NO		TOTAL
	No.	%	No.	%	
Nos sirve para llevar un control de asistencia	1	3.57	27	96.43	28
Nos sirve para conocer mejor al alumno	2	7.15	26	98.85	
Para ejercer control sobre la enseñanza	3	10.71	25	89.29	
No corresponde	3	10.71	25	89.29	28
Nos sirve para tener derecho a examen	1	3.57	27	96.43	28
Nos sirve para que el alumno asista a clases	4	14.29	24	85.71	28
Nos sirve para que se dé el PEA ²³	6		22		28
Para evaluar el PEA	3	10.71	25	89.29	28
Es bueno porque se enseña al alumno a ser puntual	1	3.57	27	96.43	28
Se hace responsable el alumno	1	3.57	27	96.43	28
Para darnos cuenta del interés que tiene el alumno para aprender	4	14.29	24	85.71	28
Para mantener el orden y la disciplina y mejorar la calidad de la enseñanza	1	3.57	27	96.43	28
Establecer el vínculo maestro-alumno y usarlo como motivador	1	3.57	27	96.43	28
Es inadecuado	1	3.57	27	96.43	28

Fuente: Entrevista a docentes

Analizar estas opiniones genera pensar en la falta de precisión en la finalidad y utilidad de este mecanismo de control, la importancia de este estriba en lograr que el alumno canalice todos sus esfuerzos en su preparación y que no pierda el rumbo de lo que la carrera de enfermería pretende para los egresados, sin embargo parece

²³ PEA, proceso de enseñanza aprendizaje.

que al maestro le preocupan más recuperar y tener el control sobre la vida de los alumnos.

Situación similar ocurre en el desarrollo de las prácticas en donde el personal docente de supervisión clínica controla la asistencia y puntualidad de los estudiantes, sin embargo este rubro no se toma en cuenta para acreditar el desarrollo de prácticas. En este sentido los estudiantes ubicaron con más precisión, que la utilidad del control de asistencia es principalmente para otorgar calificación y tener derecho a examen. (Ver tabla N° 18). Sin ver la utilidad para su formación profesional, lo que parece grave si se considera que la escuela pretende formarlos como profesionales de la salud, con un alto espíritu de servicio y colaboración, ya que sus comentarios indican que solo están aprendiendo pro exigencia, porque si no pasan el curso, y por ende no terminan la carrera.

TABLA N° 18
LA UTILIDAD SOBRE EL CONTROL DE ASISTENCIA

OPCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Para otorgarle calificaciones	106	28.12
Derecho a examen	190	50.39
Rutina	45	11.94
Ninguna	15	3.98
No contesta	21	5.57
Total	377	100.00

Fuente: Entrevista a docentes

Sin embargo para precisar el control de la experiencia clínica y comunitaria como parte importante del plan de estudios, cada año escolar prevalece un rezago en el control escolar de calificaciones debido fundamentalmente a:

a) Irregularidad en la entrega de calificaciones por parte del personal de supervisión clínica.

- b) Descuido de alumnos con respecto a la hoja de calificaciones, donde registra la supervisora clínica asistencias, calificación y firma.
- c) Falta implementar medidas de carácter administrativo para regularizar la entrega oportuna de calificaciones por parte del personal de supervisión clínica. (Respetando sus derechos sindicales).

Tampoco los docentes cumplen con lo que les corresponde al no entregar las calificaciones y/o reportes a tiempo.

Ubicándonos en la reglamentación del funcionamiento de la vida académica y administrativa de la escuela, se han realizado varios intentos por implantar un reglamento, actualmente existe uno cuya aplicabilidad es relativa debido a que por uso y costumbre se resuelven los asuntos académicos o bien no se controla la aplicación de dicho reglamento. Consideramos que es factible reorganizar la vida académica y escolar, toda vez que, los diferentes actores de la comunidad de esta escuela, han manifestado la necesidad de mayor disciplina y evaluación acorde a la carrera de enfermería. Todo esfuerzo vale la pena para reorientar el quehacer docente y estudiantil y administrativo en respuestas a los reclamos universitarios de la modernidad.

6.4 Evaluación de la práctica comunitaria

Analizando el contenido de las prácticas comunitarias, en base al predominio de actividades propias del método estadístico como aplicación de encuestas, elaboración de cuadros y gráficas; ambas absorben el 41.71% del tiempo y sólo el 18.85% se dedica para labores educativas. Estos resultados influyen en el desagrado que los alumnos muestran para este tipo de prácticas, situación que se reafirma cuando sugieren, principalmente, que no sólo se elaboren cuadros y gráficas sino que también se realicen actividades de promoción y prevención, se tomen en cuenta las necesidades de la comunidad.

La mayor experiencia que tienen las alumnas de tercer año les permitió aportar experiencias más específicas como: incluir la toma de signos vitales, orientación y distribución de sueros de rehidratación oral, menos tiempo a elaboración de cuadros y gráficas, trabajar en escuelas primarias y secundarias, finalmente se hizo énfasis en la realización de más actividades en comunidad y disminuir el tiempo que se invierte en trabajo de gabinete en la escuela. Estas opiniones nos plantean la necesidad de un plan docente para enfermería comunitaria que contemple contenidos inherentes a las estrategias programáticas de la atención primaria.

Siguiendo en la misma línea de enseñanza clínica y comunitaria, trataremos las opiniones que tienen los alumnos respecto a la enseñanza que reciben. Entre las principales opiniones se encuentran, la necesidad de que se amplíe el tiempo de enseñanza directa por parte de las instructoras a quienes solicitan mayor iniciativa, la cobertura total de su horario y no ocupar el tiempo de prácticas para asuntos personales.

Un reclamo ampliamente sentido es el desacuerdo con la promoción de convivios en el hospital, por parte de las instructoras clínicas, lo que implica el desembolso económico de los alumnos. Cruzando esta variable con la opinión del personal dirigente de enfermería, existe coincidencia con los alumnos; además de que viola la reglamentación institucional al introducir alimentos en zonas ampliamente restringidas para tal fin.

Otro comentario de alumnos es la necesidad de realizar prácticas desde el primer año de la carrera y el reducido espacio del campo clínico. (Ver tabla N° 19).

TABLA N° 19
COMENTARIOS DE LOS ALUMNOS ACERCA DE LA ENSEÑANZA CLÍNICA

COMENTARIOS
<ul style="list-style-type: none"> * No están de acuerdo en hacer convivios, no tienen dinero. * No les ponen calificaciones si no cooperan * El material que está en la escuela no sirve * Falta material y equipo, falta iniciativa a las maestras. Son muy flojas. * Falta material y equipo en la escuela, las maestras enseñan teóricamente, con simulacros porque no hay material para practicar. * No están de acuerdo en que algunas instructoras exigieran regalos para el personal del área. * Que la instructora se presente en el área que le toca no sólo a las 14:00 Hrs. Hay instructoras que se presentan un momento y no vuelven hasta otro día. * El médico realiza técnicas que enfermería si puede desarrollar. * Para instrumentar, la instructora debe estar con la alumna algunas veces, no dejan realizar procedimiento como quimioterapia. * Pocas semanas de práctica y bastantes alumnos. * Los espacios del campo son reducidos, no caben los médicos y enfermeras menos los estudiantes. * Venoclisis no se puede realizar en la escuela por falta de Material. * En laboratorio la maestra lleva prisa por acabar el programa y nos enseña bien el procedimiento y si no lo enseña no lo devuelven los alumnos. * En los alumnos, hay mucha iniciativa, pero no han dejado realizar procedimientos. En parte porque la maestra seleccionada a orientar se ausenta y no les pone atención.

Fuente: encuestas

Para las prácticas en comunidad los principales comentarios giran en torno a darle un contenido de enseñanza aprendizaje vinculado a los programas prioritarios de salud pública. Destaca la necesidad de una orientación más precisa acerca de las actividades a realizar.

Tanto en las prácticas hospitalarias como comunitarias se plantearon sugerencias directas de los alumnos hacia las instructoras. En el primer caso se les pide mayor interés e iniciativa, dedicar más tiempo en la enseñanza del alumno, en área que supervisan que no se basen en rutinas para enseñar, entre otras. (Ver tabla N° 20).

TABLA N° 20
SUGERENCIAS DE ALUMNOS DE SEGUNDO RESPECTO DE LA ENSEÑANZA
DE LAS PRÁCTICAS DE COMUNIDAD

<ul style="list-style-type: none"> * Que las instructoras se interesen en la práctica. * Que asignen más instructoras. * Más tiempo de la instructora con los alumnos. * Que se pongan de acuerdo las maestras en la orientación de los alumnos. * Que no se presione al alumno por el tiempo para entregar trabajos. * Instructoras más capacitadas. * Tener paciencia al alumno. * Más tiempo para tratar a la comunidad. * No asolearse tanto, llevar gorra. * Mejorar relaciones humanas con el alumno. * Que se evalúe al alumno equitativamente. * Que proporcionen más enseñanza.
--

Fuente: Encuestas

6.5 Evaluación de la práctica clínica

La evaluación permite establecer el alcance de la integración teoría práctica. Al explorar esta variable nos ubicamos en los criterios que se toman en cuenta, al respecto el 61.71% de los alumnos opinaron que la iniciativa es el principal criterio de evaluación, el 42.57% menciona que es la presentación, el 42.85% se refirió a la asistencia y el 39.42% a la puntualidad. Puede observarse el predominio de criterios centrados en elementos de disciplina formal ya que la evaluación del desempeño psicomotor y afectivo ocupan bajos porcentajes de evaluación como son los casos de habilidad técnica con un 25.14% y la seguridad en la atención con el 8%, en ningún momento aparecen como criterios la relación estudiante-paciente, aplicación de principios y el plan de atención, aspectos todos ellos que reflejan la integración teoría-práctica. Llama la atención que algunos alumnos agregan como criterios de evaluación la organización de convivios. (Ver tabla N° 21).

TABLA N° 21
CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA SEGÚN ALUMNOS

CRITERIOS	SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
	n = 37		n = 175	
	NUM.	%	NUM.	%
Presentación personal	57	41.60	78	44.57
Iniciativa	40	29.19	108	61.71
Asistencia	45	32.84	75	42.85
Trabajos	14	10.21	65	37.14
Informe	18	13.13	21	12.00
Cronograma	4	2.91	14	8.00
Puntualidad	33	24.08	69	39.42
Conocimientos teóricos	14	10.21	13	7.42
Habilidad técnica	43	31.38	44	25.14
Seguridad en atención	30	21.89	14	8.00
Otros	32	23.35	31	17.71
No contesta	3	2.18	1	0.57
No corresponde	3	2.18	1	0.57

Fuente: Encuestas

Nota: Los encuestados eligieron más de una opción

Entre las principales sugerencias a los criterios y formas de evaluación se encuentran la solicitud de que se consideren las actividades realizadas por alumnos durante las prácticas, y especialmente la realización de procedimientos, ambas sugerencias están encaminadas hacia la evaluación individualizada y centrada en la atención de enfermería a los pacientes; cabe mencionar que un 18.85% de los alumnos, consideró aceptable el procedimiento de evaluación. (Ver tabla N° 22)

TABLA N° 22
SUGERENCIAS DE LOS ALUMNOS SOBRE LA EVALUACIÓN

CRITERIOS	SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
	NUM.	%	NUM.	%
Considerar actividades realizadas por alumnos	36	26.27	45	25.71
Evaluación directa de procedimientos	31	22.62	32	18.28
No tener preferencia por alumnos	2	1.45	5	2.85
Evaluación individual	17	12.40	15	8.57
Evaluación equitativa	5	3.64	15	8.57
Calificación acorde al desempeño	3	2.18	2	1.14
Aceptable proced. de evaluación	38	27.73	33	18.85
Otros	8	5.83	16	9.14
No contestó	11	8.02	17	9.71
No corresponde	12	8.75	30	17.14

Fuente: Encuestas

Nota: Los encuestados eligieron más de una opción

Acerca de las oportunidades de enseñanza aprendizaje, en las instituciones de salud, el 39.42% de los alumnos opinó que el personal de enfermería colaboró en el logro de los objetivos de aprendizaje, y el 27.42% comentó la necesidad de que estas instituciones brinden más facilidades a los alumnos para llevar a cabo la atención de enfermería. (Ver tabla N° 23).

TABLA N° 23
OPORTUNIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN INSTITUCIONES
DE SALUD EN OPINIÓN DE LOS ALUMNOS

CRITERIOS	SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
	NUM.	%	NUM.	%
El personal enfermería colabora en la enseñanza	49	35.76	69	39.42
En instituciones de seguridad social limitan la participación del alumno en la atención de enfermería	2	1.45	8	4.57
Que las instituciones brinden apoyo al desarrollo de prácticas	55	40.14	48	27.42
El personal de enfermería no tiene paciencia al alumno.	17	12.40	13	7.42
Se considera al alumno un estorbo.	7	5.10	5	2.85

Fuente: Encuestas

Nota: Los encuestados eligieron más de una opción

En los formularios aplicados a los alumnos se incluyó una pregunta abierta en donde expresaron sugerencias respecto a su desempeño durante el desarrollo de prácticas, tanto alumnos de segundo como de tercer año coincidieron en la necesidad de estudiar para atender mejor a los pacientes, así como tener más iniciativa y seguridad.

Reconocen su responsabilidad para prepararse de la mejor manera, suponen que estudiar les va ayudar a mejorar su desempeño en el campo laboral así como la atención al paciente. Establecen relación entre esta preparación y el desarrollo de iniciativa y seguridad en ellos al desempeñar la labor

Los extractos de algunas encuestas, así lo confirman

“Yo creo que no se debe recibir a todos los chicos que deseen ingresar, sino a quien realmente tenga deseos, vocación de servir, porque luego van

desempeñando sus funciones con flojera y no hacen las cosas con la pasión que se requiere en esta profesión, porque cuando estás en las instituciones de salud te encuentras con cada persona que no desempeña su trabajo ni medio bien, y quien paga las consecuencias es el paciente. (E. N° 15)”

Se resaltan las sugerencias de tener más iniciativa y responsabilidad, (Ver tabla N° 51), agregando la necesidad de tener interés por trabajar en comunidad, saber trabajar en equipo con seriedad y disciplina.

Estos comentarios denotan que los alumnos reconocen sus limitaciones (Véase tabla N° 24)

TABLA N° 24
SUGERENCIAS DE LOS ALUMNOS SOBRE SU DESEMPEÑO

SUGERENCIAS	SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
	No	%	No	%
Estudiar para atender mejor al paciente	29	21.16	22	12.57
Más iniciativa	26	18.97	47	26.85
Tener confianza y seguridad	25	18.24	25	14.28
Otros	7	5.10	9	1.14
No contestó	15	10.94	37	21.14
No corresponde	5	3.64	17	9.71

Fuente: Encuestas. Nota: Los encuestados eligieron más de una opción.

A partir de aquí la pregunta es ¿Y cómo resuelven estos problemas? ¿La institución que los forma qué papel desempeña en esta solución? Lo importante es que la institución asuma el compromiso de revisar como está operando el plan de estudios, si el contenido curricular responde a las necesidades más sentidas por los alumnos y si estas se corresponden también con las exigencias de un campo laboral que enfrenta problemas de salud cada vez mas cambiantes y amenazantes.

6.6 Eficiencia terminal

Como fue señalado en párrafos anteriores, la Universidad Autónoma de Sinaloa es la única institución que cuenta con Escuelas de Enfermería en el Estado, a ello se atribuye principalmente, la constante demanda que tiene esta carrera, específicamente en Culiacán, en las últimas cinco generaciones puede observarse un aumento del 11.02% en su matrícula. Durante éstas cinco generaciones se han mantenido 8 grupos de cada grado escolar con un promedio de 55 alumnos cada uno de ellos. (Ver tabla N° 25).

TABLA N° 25

FRECUENCIAS SOBRE LA INSCRIPCIÓN, RETENCIÓN Y DESERCIÓN DE LOS ALUMNOS

GENERACIÓN	ALUMNOS INSCRITOS PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
		NUM.	%	NUM.	%
1990 - 1993	352	284	80.86	68	19.32
1991 - 1994	424	348	82.07	76	17.93
1992 - 1995	442	346	78.87	96	21.72
1993 - 1996	479	373	77.87	106	22.13
1994 - 1997	479	348	73.10	128	26.90

Fuente: Departamento de Servicios Escolares, Escuela de Enfermería Culiacán.

De los alumnos inscritos, interesó conocer cuántos de ellos permanecen cursando sus estudios en esta escuela, lo cual arrojó como promedio un 78.4% de retención en las cinco generaciones de referencia; lo cual indica también que del total de alumnos que se inscriben sólo este porcentaje permanecerá en las aulas.

En relación con la retención de los alumnos se encuentra la deserción conocida como el número de alumnos que abandonan sus estudios, en este caso el porcentaje promedio en las cinco generaciones fue de 21.6%, más alto que lo esperado en escuelas similares a la muestra.

Puede observarse en la tabla N° 41 que la deserción de los alumnos es de casi cien en las últimas generaciones. Estos resultados por un lado son favorables si se ven desde la óptica del límite de aulas con que se cuenta ya que se han mantenido estable el crecimiento escolar; sin embargo esta aparente estabilidad ha sido en gran parte por la deserción, lo cual no es muy halagador debido a que hace pensar en la falta de mecanismos más eficaces para generar una orientación vocacional previa a las inscripciones; en este sentido vale la pena considerar una revisión de los factores causales de la deserción.

Se abordó lo relacionado con la reprobación que presentan los alumnos que permanecieron en la escuela, toda vez que es una de las variables que da cuenta del impacto que tiene el proceso docente educativo. En este sentido se recurrió al departamento de control escolar de la escuela, en donde se proporcionó una lista de porcentajes de reprobación, por asignatura y semestre, de esta lista únicamente fueron seleccionadas aquellas asignaturas en las que se obtuvo entre 10% y más de alumnos reprobados por considerarlo más relevante, para efectos de este estudio

Para el caso de primer año, en el ciclo 90-93, se identificaron porcentajes mayores de 10% en asignaturas del área social, entre ellas, psicología, problemas de México y redacción. En los ciclos siguientes sólo se manifestó un 11.31% de reprobación en psicología para el ciclo 92-95 lo cual llama la atención para reorientar los contenidos de los programas de estas asignaturas, la forma de impartirlos y su vinculación con la enfermería. Siguiendo con las asignaturas que se imparten en primer año, otras de las asignaturas que han originado porcentajes considerables de reprobación fueron Anatomía y Fisiología así como Metodología I. En el primer caso se trata de una asignatura anual que requiere de dominios cognoscitivos memorísticos y analíticos altos. Por lo tanto las estrategias de enseñanza que se necesitan deben de tener características similares es decir generar el análisis de los que se memoriza, un ejemplo pueden ser el uso de recursos audiovisuales, seguidos de control cotidiano del aprendizaje y del desarrollo de recursos analíticos.

Situación que de acuerdo a los resultados ya descritos no se produce, porque los docentes recurren muy poco a las estrategias audiovisuales, así como análisis y a la reflexión

En este sentido la reprobación puede relacionarse con diversos factores, entre ellos están los expresados por docentes de Anatomía que señalaron la falta de auxiliares audiovisuales, la carencia de técnicas apropiadas de estudio por parte de los alumnos y la deficiente referencia teórica con la que ingresan a la escuela. Por parte de los alumnos resalta la queja de ausentismo de maestros y de la cobertura del 80% del programa. Sin duda éstos y otros factores están influyendo, lo que si es impostergable es la capacitación docente y la dotación oportuna de auxiliares audiovisuales que permitan estrategias de enseñanza acordes a la naturaleza de cada asignatura.

Similares observaciones pueden realizarse en el caso de la asignatura de metodología cuyo contenido se refiere a las ciencias y posee coincidencias con Anatomía en cuanto al nivel cognoscitivo requerido, lo que indica la necesidad de buscar estrategias atractivas y prácticas para la enseñanza, y principalmente que estas tengan aplicabilidad en enfermería, de otra forma se estaría cayendo en lo que los alumnos vienen criticando.

En primer año, llama la atención la reprobación que se presenta en asignaturas de mayor complejidad como son: microbiología, laboratorio de técnicas generales y administración de enfermería. Estas observaciones se hacen a partir de las últimas generaciones 93-96, y 94-97, en las que aumentó el número de alumnos inscritos, y lo que indica también que los docentes atendieron grupos más numerosos y en las que además de que es en primer año donde se observa el más alto porcentaje de horas del total con que cuenta el plan de estudio, en este sentido puede señalarse que es el grado más saturado, lo que indica que este año no guarda correspondencia con el principio de enseñanza gradual en la complejidad del conocimiento. (Ver tabla N° 26).

TABLA N° 26
REPROBACIÓN POR ASIGNATURAS EN LOS CICLOS ESCOLARES 1990-1997

ASIGNATURAS PRIMER AÑO	CICLOS ESCOLARES				
	90-93%	91-94%	92-95%	93-96%	94-97%
Psicología	25.42		11.34		
Problemas de México	17.85				
Redacción	11.93				
Anatomía y Fisiología		20.99	10.85	11.06	19.53
Metodología I		12.78	10.63	15.24	11.34
Metodología II		11.08		14.40	
Microbiología					19.53
Laboratorio de Técnicas Generales				10.85	14.07
Administración de Enfermería					15.12

Fuente: Departamento de Servicios Escolares, Escuela de Enfermería Culiacán. Nota: Se incluyen porcentajes mayores de 10%.

En los semestres correspondientes al segundo año de la carrera de enfermería, se identificaron dos asignaturas con predominio de reprobación. En primer lugar gineco-obstetricia, que en las cinco generaciones en estudio ha presentado un promedio porcentual 24.76% de alumnos reprobados con respecto al total inscrito para ese semestre. Para este caso específico, llama la atención que estos porcentajes de reprobación han aumentando progresivamente hasta llegar a 33.15% en el ciclo escolar 94-97.

En este mismo caso se encuentran las asignaturas de nutrición, laboratorio de enfermería materno infantil y medicina preventiva ambas con índices promedio de reprobación de 22.9 y 11.8% respectivamente en los ciclos escolares 93-97. De estos resultados puede establecerse una relación entre reprobación y diversos factores como son:

- Ausencia de referentes conceptuales de enfermería.
- Mayor complejidad de los conocimientos, que para los casos de gineco-obstetricia y medicina preventiva requieren antecedentes de experiencia en área hospitalaria y comunitaria, así como, de elementos de manejo clínico del

paciente mismos que no se tienen porque cuando los alumnos están cursando esta materia aún no realizan prácticas.

- En primer año la mayor parte de las asignaturas del área social y las asignaturas de segundo año son biomédicas, y requieren el manejo de terminología con la que no están familiarizadas las estudiantes.
- En el caso concreto de laboratorio, la evaluación final mediante examen limita las posibilidades de valorar el alcance psicomotor de los estudiantes ante la habilidad y destreza adquiridas en el desarrollo de técnicas y procedimientos. (Ver tabla N° 27).

TABLA N° 27
REPROBACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DEL TERCER SEMESTRE DE
LOS CICLOS ESCOLARES 1990-1997

ASIGNATURAS	CICLOS ESCOLARES				
	90-93 %	91-94 %	92-95 %	93-96 %	94-97 %
Gineco-obstetricia	19.66	14.68	25.30	30.18	33.15
Nutrición	12.54		14.52	13.91	18.32
Enfermería materno infantil	11.86		15.06	11.02	
Epidemiología		24.65			
Taller Educación para la salud		11.35		12.86	
Laboratorio Enfermería Materno Infantil			21.36	11.54	11.05
Medicina preventiva			11.78	10.23	13.47

Fuente: Departamento de Servicios Escolares, Escuela de Enfermería Culiacán.

Nota: Totales para índices n= 295 n= 361 n= 365 n= 381 n= 371

Independientemente de todos los factores ya señalados es necesario resaltar los datos que arrojó la encuesta aplicada a alumnos y docentes en donde se identificó el predominio del dictado, la exposición y carteles así como el uso poco frecuente de diapositivas, y películas entre otros. Estos señalamientos son, sin duda, relevantes para pensar en la necesidad de adecuar las estrategias de enseñanza al tipo de

asignatura y orientar a los estudiantes acerca de técnicas y de estudio más acertadas.

En el segundo semestre de segundo año se identificaron cinco asignaturas con más de 10% de reprobación, entre ellas destacan por su continuidad en 4 de los 5 ciclos escolares, en este caso se encuentran enfermería médico-quirúrgica, patología y dietoterapia. Las dos primeras asignaturas tratadas en el semestre anterior, el manejo conceptual de entidades nosológicas; la memorización que se requiere de signos y síntomas y de la terapéutica requerida para cada padecimiento así como la consecuente atención de enfermería hacen que estas materias adquieran un carácter integrador de conocimientos ya adquiridos en semestres anteriores y los que se adquieren materias consecuentes.

Esta caracterización es necesaria para ubicarla como principal factor que se relaciona con la reprobación y que se potencializa por la estructura del plan de estudios y la falta de estrategias didácticas y de estudio que generen aprendizajes significativos no solo porque son interesantes para los alumnos sino porque de acuerdo con ellos tienen aplicabilidad.

Para el caso concreto de dietoterapia, puede señalarse como principal factor el número excesivo de alumnos que al decir del docente titular de esta asignatura es de ocho grupos para un solo maestro y cada grupo con un número excesivo de alumnos, indica las posibles limitaciones para desarrollar este programa y aún cuando en el plan de estudios se contempla laboratorio de dietoterapia, éste no se desarrolla por parte de los alumnos.

Sin duda estos son factores determinantes para la reprobación, sobre todo porque se trata de una asignatura cuya complejidad es menor con respecto a patología, enfermería médico-quirúrgica y farmacología. (Ver tabla N° 28).

TABLA Nº 28
REPROBACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DEL CUARTO SEMESTRE DE
LOS CICLOS ESCOLARES 1990-1997

ASIGNATURAS	CICLOS ESCOLARES				
	90-93	91-94	92-95	93-96	94-97
Enfermería Médico Quirúrgica	18.64		13.89	31.86	14.91
Dietoterapia	17.28	11.86		16.27	17.28
Patología	13.56	12.88	15.93		30.50
Farmacología		12.20		17.28	22.03
Laboratorio de Enfermería Médico Quirúrgica			31.08	28.13	

Fuente: Encuestas. Nota: El Total para índices. n= 295 n= 361 n= 365 n= 381 n= 371

Con respecto a el quinto semestre del plan de estudios, se identifica a la asignatura de pediatría con los mayores porcentajes de reprobación, en 4 de los cinco ciclos escolares, con un promedio porcentual de 24.57% con un ascenso en los dos últimos ciclos, situación un tanto grave por lo que implica en la formación de los enfermeros y enfermeras, ya que muchos de ellos se ubican en el campo laboral en espacios de atención a niños pequeños. (Ver tabla Nº 29).

TABLA Nº 29
REPROBACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DEL QUINTO SEMESTRE DE LOS
CICLOS ESCOLARES 1990-1997

ASIGNATURAS	CICLOS ESCOLARES				
	90-93	91-94	92-95	93-96	94-97
Pediatría	13.38		23.41	31.63	29.88
Salud pública	11.87	15.22	12.42	15.28	
Enfermería pediátrica		19.25	11.27	10.18	30.50
Laboratorio de Enfermería pediátrica		11.20	10.40	10.99	10.05

Fuente: Encuestas. Nota: El Total para índices n= 284 n= 348 n=346 n= 373 n= 348

La complejidad de esta asignatura es similar a la de patología y puede relacionarse con los mismos factores. En segundo lugar se identificó a la asignatura de salud pública con un porcentaje promedio de 13.69%, laboratorio de enfermería pediátrica con un promedio de 10.66% de reprobación en 4 ciclos escolares continuos.

CONCLUSIONES

Al término de la investigación ¿En qué medida el perfil del egresado de la carrera de enfermería de Culiacán de la Universidad Autónoma de Sinaloa se relaciona con los requerimientos de desempeño real dentro de su práctica en las instituciones de salud pública en la ciudad de Culiacán? Y a partir de los hallazgos se prueban tanto la hipótesis, siguiente “Existe una falta de vinculación entre el perfil de desempeño del egresado de la carrera técnica de enfermería y la formación que supone el diseño curricular vigente de la Escuela de Enfermería de Culiacán de la Universidad Autónoma de Culiacán.” Como los objetivos, general Determinar la vinculación entre el perfil del egresado en el diseño curricular vigente en la carrera de enfermería de la Escuela de Enfermería Culiacán, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, y el perfil de ingreso laboral de las instituciones de salud de la localidad. Y objetivos específicos: Conocer el perfil del egreso de la carrera Técnica de Enfermería de la Universidad Autónoma de Sinaloa, analizar el diseño curricular vigente en la Escuela de Enfermería de Culiacán y su correspondencia con las necesidades del entorno, contrastar la relación entre la formación de profesionales de enfermería con las necesidades que enfrentan las instituciones de salud de los grupos sociales en cuanto a las actividades que realiza el profesional de enfermería e indagar las concepciones que porta cada sujeto acerca de la formación que recibió y la vinculación con su propia práctica.

Esto porque los resultados indican que el plan de estudios de la carrera de enfermería, que se encuentra estructurado por asignaturas, que se agrupan en seis semestres, a 17 años de la puesta en práctica, no se ha modificado, lo que permite a partir de esto identificar la necesidad de rediseñar un plan de estudios acorde a los cambios demográficos, clínico epidemiológicos y de atención en enfermería, tarea que es sin duda impostergable para que la institución responda a los retos que se presenta en materia educativa y de atención a la salud.

Una sociedad tan cambiante y que se caracteriza por un cuadro de salud en donde las llamadas enfermedades del siglo, como el estrés y el VIH, son un ejemplo, requiere de mejores enfermeros y enfermeras y esto solo se logra con el mejor plan de formación, en donde es fundamental que la formación en el campo sea lo que tenga más peso de acuerdo a lo que opinan los alumnos. La misma opinión de ellos y lo que se encontró en la revisión documental indican también que la labor de docente de enfermería no pasa desapercibido para el alumno, ya que para él hay aspectos que se requieren mejorar, por ejemplo el conocimiento de programas del área que corresponden a su asignatura, así como de todo los programas del plan de estudios, esto es comprensible porque sin duda los alumnos denotan la falta de secuencia entre un programa y el otro, con ello también detectan que los docentes trabajan su programa de una manera individualizada, sin relación con otros programas. A partir de estos aspectos se puede señalar que los alumnos visualizan su formación con ciertas debilidades, que se puede mejorar, sobre todo si los docentes hacen lo que les corresponde y si la propia institución procede a hacer algunas modificaciones a los programas de formación.

El conocer el perfil de egreso de la carrera de enfermera o enfermero general, genera que se reflexione en torno a si este responde aún marco social distinto, para el que fue creado, y en los porqués no se han hecho las transformaciones necesarias como se han hecho en otras carreras de la propia Universidad Autónoma de Sinaloa.

Este conocimiento y la opinión de ellos con respecto a les hizo falta la práctica en el campo, permiten señalar que la hipótesis planteada para esta investigación se probó, porque efectivamente, hace falta hacer coincidir la formación de los enfermero y enfermeras con la vida en el campo de la salud, y alejarla de las creencias y teorías implícitas de los docentes.

Las orientaciones que detente el nuevo plan de estudios deben estar sustentadas en los lineamientos normativos de la Secretaría de Salud y los emanados del presente estudio, principalmente aquellas orientaciones que están en relación con las necesidades profesiográficas, a partir de estos resultados y del desarrollo que implica la profesión de enfermería es recomendable que coexistan los dos niveles, el

de enfermería general y de licenciatura, por algunos años dada la demanda de la carrera de Enfermera General, y también porque en este periodo de transición se probaría la factibilidad de la propuesta de licenciatura.

Aun después de haber concluido la presente investigación en el ciclo 2007-2008 las Autoridades Universitarias han suspendido la carrera básica de enfermería general para ofertar únicamente el nivel de licenciatura, cuando la oferta y la demanda del sector salud es la de enfermeras generales, al menos los resultados de esta investigación así lo indican.

Una institución universitaria moderna se enmarca en la tendencia de formar recursos humanos que demanda el desarrollo, para lo cual se implementan novedosas estrategias de imagen pública, considerando que la formación de profesionales responde a algún tipo de demanda en el mercado de trabajo, ratificando de ese modo su articulación útil y funcional de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) con la sociedad.

Sin embargo, si bien es legítimo asignar un fin específico a la universidad, el proceso pedagógico se produce a través de la experiencia curricular en sus tres niveles - formal, real y oculto- y otros más, que se unen e interactúan para dar lugar la construcción comunitaria de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes del estudiante como parte de un todo.

Los nuevos roles del currículum oculto son aprendidos y adquiridos, no por libros o documentos de docentes, sino por sus actitudes y las relaciones sociales que establecen con los estudiantes aunque los atributos de PASIVIDAD, REPETICIÓN y TEMOR no aparecen en el currículum formal, sí existen.

El currículum oculto tiene la capacidad de mostrar las contradicciones entre lo que se dice y hace, por lo que resulta una exigencia que la institución capacite permanentemente e informe sistemáticamente a los docentes sobre sus responsabilidades en tanto mediador y facilitador, a fin de no distorsionar los objetivos del currículum.

Por desconocimiento, falta de compromiso institucional o simplemente por incompetencia vocacional se tiene la sensación de que la estructura curricular vigente no es totalmente la adecuada. En otros casos, se piensa que el modelo debe responder a una visión de élite; sin embargo, en paralelo, se reducen grupos de estudiantes y docentes, obviamente como producto de la crisis económica, pues al parecer el sistema formal no ha sido considerado convenientemente. Lo cierto es que lo que demanda la modificación tanto de la práctica docente como de los programas del plan de estudios son las propias necesidades de una sociedad que cada vez configura en el campo de la salud nuevos requerimientos y por ende profesionales de la salud con características diversificadas para atender estas configuraciones.

En lo interno el problema recurrente reside en que, por lo general, no se conocen las experiencias de docentes y estudiantes, a tal extremo que esto no permite hacer evaluaciones interna ni externamente. La necesidad de la evaluación permanente - transversal, horizontal o cruzada- debería ser otra estrategia que debe ser tomada sin mayores sorpresas.

Externamente, el contenido del currículum puede evaluarse a partir de lo establecido por la demanda social, política y económica; lo más complicado en una evaluación es establecer el equilibrio evaluativo entre lo que se desea enseñar, lo que se debe enseñar y lo que finalmente se aprende, sobre todo cuando la gente no está convencida de la necesidad de la evaluación y de lo que la misma implica, cuando se busca transformar viejas prácticas o romper con modelos obsoletos para asumir otros más novedosos que responda a las necesidades experimentadas de una sociedad cada vez más cambiante. Al integrar en el currículum la teoría y la práctica en sus diferentes expresiones, así como también lo que sucede en el medio exterior con lo que acontece en las aulas, sin duda la formación de los nuevos enfermeros y enfermeras responderá en mayor medida a las necesidades sociales que se experimentan.

En este sentido los resultados de esta investigación son un valioso aporte para hacer una evaluación real, de tal suerte que esto genere una forma de ver y de sentir el

curriculum de formación de los y las enfermeras, tanto generales como de licenciatura, y muy probablemente de esto se genere también un nuevo curriculum para la formación de profesionales de la salud, en este caso relativos al campo de la enfermería, en donde centralmente se haga coincidir la formación áulica con los que requieren las instituciones de salud.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaz A, José. La planeación curricular. Edición Trillas. 1989.
- Arias, Fernando. Introducción a la Metodología de Investigación en Ciencias de la Administración y del Comportamiento. Ed. Trillas, México. 1996.
- Casarini Ratto, Martha. Teoría y diseño curricular. Edición Trillas. México. 1999.
- CIS-UAS. Memoria. I foro de escuelas de enfermería. Culiacán, Rosales. Sinaloa. 1985.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos en investigación educación". Morada, Madrid. 1986.
- Chamorro, L. Ubaldo. El proceso curricular en educación superior ANUIES. México. 1999.
- Dieterich, Heinz. Nueva Guía para la investigación científica. Ed. Ariel. México. 1997.
- Díaz Barriga, Ángel. Planteamiento metodológico y la entrevista a profundidad en empleadores universitarios. Un estudio de sus opiniones. CESUIUNAM. Porrúa. México. 1995.
- Díaz Barriga, Frida. "Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral", en Tecnología y Comunicación Educativas, No. 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1993.
- Documento interno de la cátedra de Didáctica de la Educación, IDFD, Rauch, 1996. En: contexto-educativo.com.ar/2000/6/nota-08

- Fernández Enguita, Mariano. Ideología y currículum En: luces y sombras: www.quadernsdigitals.net. Abril de 1999.
- Furlan, Alfredo. Currículum e institución . CIEEN. México. 1996.
- Hernández, Roberto. Et. Al. Metodología de la investigación. MacGraw-Hill. México. 1995.
- Jiménez Martínez, Paco y Vilá Suñé Monserrat: De la educación especial a la educación en diversidad. Málaga. Editorial Aljibe. 1999.
- Limpías, Víctor Hugo Planificación de la Educación. Documento de estudio PPS-DES. UPSA.. Santa Cruz. 2001
- Lundgren, U P Teoría del currículum y escolarización» (traducción Caridad Clemente Aparicio). Edición Mora. 1992
- Martínez, Felipe. El oficio del investigador educativo. Universidad Autónoma de Aguascalientes. 1997.
- Pardiñas, Felipe. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Ed. Siglo XXI. México. 1989.
- Pérez Gómez, Ángel I. Currículum y Enseñanza: Análisis de componentes. Editorial Spicum, Universidad de Málaga. Septiembre de 1988.
- Remedi, Eduardo. Currículum y accionar docente. Revista Universitaria, No. 25, México. Diciembre, 1992.
- Rojas, Soriano, Raúl. Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica. Ed. Plaza y Valdez. México. 1990.
- Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio U.P.N. Marzo, 1994.

- Taborga, H., “Concepciones y enfoques de planeación universitaria”, en Cuadernos de planeación universitaria, Dirección General de planeación, UNAM, México, 1980
- Taylor, S.J y Bogdan R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ed. Paidós. España. 1987.
- Vera Herrera, Ramón. Escalera al vacío. - www.jornada.unam.mx/may99

ANEXOS

Anexo N° 1

DISTRIBUCIÓN DE ASIGNATURAS POR SEMESTRE

<p style="text-align: center;">PRIMER SEMESTRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Redacción ➤ Socio antropología ➤ Comunicación y didáctica ➤ Anatomía y fisiología ➤ Metodología I ➤ Administración de enfermería ➤ Psicología ➤ Laboratorio de técnicas generales de enfermería 	<p style="text-align: center;">SEGUNDO SEMESTRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Anatomía y fisiología ➤ Comunicación y didáctica ➤ Metodología II ➤ Microbiología ➤ Problemas de México ➤ Laboratorio de técnicas generales de enfermería ➤ Administración de enfermería
<p style="text-align: center;">TERCER SEMESTRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Epidemiología ➤ Medicina preventiva ➤ Gineco-obstetricia ➤ Enfermería materno-infantil ➤ Laboratorio de enfermería materno infantil ➤ Nutrición y laboratorio (Teoría y práctica) ➤ Experiencia hospitalaria y comunitaria de enfermería materno infantil ➤ Taller de educación para la salud 	<p style="text-align: center;">CUARTO SEMESTRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Patología ➤ Enfermería médico quirúrgica ➤ Farmacología ➤ Dieta terapia y laboratorio (Teórico-práctico) ➤ Laboratorio de enfermería Médico quirúrgica ➤ Experiencia hospitalaria y comunitaria de enfermería médico quirúrgica
<p style="text-align: center;">QUINTO SEMESTRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Salud pública ➤ Pediatría ➤ Enfermería pediátrica ➤ Laboratorio de enfermería pediátrica ➤ Experiencia comunitaria y hospitalaria en enfermería pediátrica 	<p style="text-align: center;">SEXTO SEMESTRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Prácticas hospitalarias y comunitarias ➤ Seminario

FUENTE: Plan de estudios de la Escuela de enfermería. Archivo escolar.

Anexo N° 2

Perfil del Egresado

Cuestionario para aplicar a pasantes de enfermería de las instituciones de salud del sector público.

Antes que nada me gustaría agradecer su disposición a responder las siguientes preguntas. No es necesario que escriba su nombre ya que la información es confidencial y estrictamente de carácter académica.

Nombre (opcional): _____

1) Categoría: _____ 2) Nivel Académico: _____

3) Servicio: _____ 4) Turno: _____

OBJETIVO DEL CUESTIONARIO

Obtener la opinión de las pasantes de enfermería de las instituciones de salud del sector público para evaluar con relación a los requerimientos de desempeño de la práctica de enfermería a partir de los saberes o representaciones que tiene el egresado de la carrera de enfermería acerca de la vinculación entre su formación y práctica laboral que desempeña.

Instrucciones: Conteste según su experiencia. La información será manejada confidencialmente. Gracias.

- 1.- ¿Qué piensa de las vivencias y experiencias que tuvo durante su formación y cuál es la vinculación que encuentra de estas con el desempeño de su servicio social?
- 2.- ¿En qué sentido los contenidos del curriculum o plan de estudios de la carrera de enfermería le han permitido desempeñarse en el ámbito de la práctica real?
- 3.- ¿Qué limitantes y obstáculos ha encontrado para que se dé una vinculación entre el plan de estudios con que se le formó y el desempeño práctico como egresado de enfermería?
- 4.- Al iniciar la prestación del servicio ¿Requirió mayor capacitación? Sí ¿Por qué cree que ocurrió así?
- 5.- ¿Qué propondría para que al formar a los nuevos enfermeros se incrementaran sus posibilidades para obtener empleo en las instituciones del sector salud?
- 6.- ¿Considera usted que hay concordancia o discordancia entre lo que se enseña en la escuela de enfermería y lo que se hace en la práctica en las instituciones del sector salud?
- 7.- De las materias que cursó en su enseñanza ¿Cuáles le han sido de utilidad y cuáles considera innecesarias? Explique por qué.
- 8.- ¿Qué elementos observó usted que repercuten en el funcionamiento y organización de la escuela de enfermería tanto en la docencia, investigación y difusión de los avances científicos?
- 9.- ¿Considera que los docentes que preparan al personal de enfermería cuentan con una formación adecuada? ¿Por qué lo cree?

10.- ¿Se le daba a conocer los programas de las materias que cursaba? ¿Sus maestros se apegaban a los programas? ¿Por qué lo cree así?

11.- ¿Cómo ha vivido su experiencia práctica en el ámbito laboral? Subraye la respuesta que considere correcta.

a) Sin dificultades

b) Con dificultades

¿A qué atribuye esto?

12.- ¿Qué piensa el egresado sobre su proceso de formación?

13.- ¿Qué propondría para mejorarlo y que las próximas generaciones reciban una mejor preparación?

Una vez más, muchas gracias por su colaboración. Y si tiene alguna sugerencia más que agregar usa este espacio.