

117

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA**

TESIS

TEMA

FACTORES QUE DIFICULTAN LA APLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA COMO EJE DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA PRÁCTICA CLÍNICA EN LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE ENFERMERÍA MOCHIS, DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA.

Que para obtener el Título de Licenciado en Enfermería y Obstetricia presenta:

Llanes Luz Alicia.

No. De cuenta 0 - 9761199 - 6

291195

Asesor Académico: Lic. Enf. Ma. de Los Angeles Garcia Albarrán.

**Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia
Coordinación de Servicio Social**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

ÍNDICE.

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| JUSTIFICACIÓN..... | 4 |
| 1. OBJETIVOS..... | 5 |
| 1.1 Objetivo General. | |
| 2.2 Objetivos Específicos. | |
| I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 6 |
| II. MARCO TEÓRICO..... | 11 |
| 2.1 Antecedentes históricos en enfermería..... | 11 |
| 2.2 Historia de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S..... | 12 |
| 2.3 Definición de enfermería..... | 17 |
| 2.3.1 Función asistencial de enfermería..... | 17 |
| 2.3.2 Base conceptual en la práctica de enfermería..... | 19 |
| 2.4 Modelo teórico de enfermería..... | 19 |
| 2.5 Antecedentes de la investigación en enfermería..... | 28 |
| 2.5.1 Evolución de la investigación en enfermería..... | 28 |
| 2.5.2 Investigación en Enfermería..... | 29 |
| 2.5.2.1 Mundial..... | 32 |
| 2.6 Proceso Enseñanza-Aprendizaje..... | 33 |
| 2.6.1 Concepto de proceso..... | 34 |
| 2.6.2 La enseñanza y el aprendizaje..... | 35 |

| | |
|--|----|
| 2.6.3 Concepto de modelo..... | 37 |
| 2.6.4 Modelos de enseñanza-aprendizaje..... | 37 |
| 2.6.4.1 Modelo tradicional..... | 38 |
| 2.6.4.2 Aprendizaje cooperativo o colaborativo..... | 44 |
| - Visión emergente del aprendizaje cooperativo. | |
| - Tipos de interacción que se establece en este aprendizaje. | |
| - Ventajas del aprendizaje cooperativo. | |
| - Algunas sugerencias para un trabajo efectivo. | |
| 2.6.4.3 Aprendizaje activo..... | 52 |
| Características del aprendizaje activo..... | 54 |
| Principios del aprendizaje activo..... | 55 |
| 2.7 Enseñanza teórica de enfermería..... | 59 |
| 2.8 Enseñanza clínica de enfermería..... | 63 |
| 2.8.1 El alcance de la práctica clínica de la enfermería..... | 65 |
| 2.8.2 Ámbito de la práctica de la enfermería..... | 66 |
| 2.9 Condicionantes que intervienen en la formación del profesional | |
| de enfermería. | 67 |
| 2.9.1 Proceso de admisión..... | 67 |
| 2.9.2 Motivación por la carrera..... | 68 |
| 2.9.3 Madurez emocional del alumno..... | 69 |
| 2.9.4 Status económico..... | 70 |
| 2.9.5 Perfil del docente teórico-práctico..... | 71 |
| 2.9.6 Actualización del docente..... | 72 |

| | |
|--|----|
| 2.9.7 Condiciones físicas y ambientales..... | 73 |
|--|----|

III. METODOLOGÍA.

| | |
|------------------------------------|----|
| 1. Hipótesis..... | 75 |
| 2. Variables..... | 76 |
| Variable independiente. | |
| Nivel de aplicación. | |
| Indicadores. | |
| Variable dependiente. | |
| Nivel de aplicación. | |
| Indicadores. | |
| 3. Diseño de la investigación..... | 76 |
| 4. Grupo de estudio..... | 77 |
| 4.1 Universo de trabajo. | |
| 4.2 Tiempo y espacio. | |
| 4.3 Diseño de la muestra. | |
| 5. Criterios de inclusión..... | 79 |
| 6. Criterios de exclusión..... | 79 |
| 1. Calendarización (ver anexos) | |
| 2. Recursos..... | 79 |
| Humanos. | |
| Materiales. | |
| Financieros. | |

| | |
|--|------------|
| 1. Límites..... | 80 |
| De tiempo. | |
| De espacio. | |
| 2. Método de recolección de datos..... | 81 |
| Método utilizado. | |
| Técnica utilizada. | |
| Instrumento utilizado. | |
| IV. ANÁLISIS DESCRIPTIVO. | |
| 1. Presentación de cuadros | |
| 2. Presentación de gráficas | |
| 3. Análisis descriptivo..... | 82 |
| 4. Comprobación de hipótesis..... | 130 |
| CONCLUSIONES | 131 |
| SUGERENCIAS..... | 137 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 146 |
| ANEXOS..... | 153 |

INTRODUCCIÓN

Hoy día hablar de investigación en enfermería es ponerse prácticamente a pensar en el arte de cuidar a las personas que precisan de unos cuidados especializados, que los da la profesión de enfermería. Considerar que los métodos de la investigación solo son relevantes en el desarrollo de la investigación científica eso es erróneo. Por el contrario los métodos de investigación son, también importantes para la práctica clínica eficaz en el contexto de la atención de una enfermería moderna.

Los métodos de investigación en la aplicación del método científico al desarrollo de la adquisición de conocimientos. Buena parte, aunque no en la totalidad, del conocimiento sistemático que forma la base de la atención de la salud se basa en la ciencia, por tal motivo una comprensión adecuada de los fundamentos de los conocimientos y prácticas profesionales habituales presupone cierto conocimiento de la metodología científica.

Las instituciones formadoras de recursos para la salud no deben permanecer al margen de la preparación del docente-alumnos proporcionándoles las herramientas para la realización de trabajo científico, específicamente en la Escuela de Enfermería Mochis, UAS, donde se pretende realizar una investigación sobre los factores que dificultan la aplicación de la investigación científica como

eje de formación profesional en la práctica clínica en los alumnos de la mencionada escuela.

Se elabora el presente trabajo donde inicialmente se plasman los antecedentes y problematización sobre las carencias más palpables del alumno en fase de formación en cuanto a metodología científica.

Posteriormente se plantean objetivos general y específicos seguidos de la sustentación teórica donde se aborda los antecedentes históricos en enfermería, la Historia de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S. desde su inicio, los cambios que ha dado la matrícula, así como el plan de estudios actual; Definición de Enfermería, entendida como una conjugación de ciencias, arte y tecnología; La función asistencial de Enfermería, que va encaminada a apoyar al individuo, sano o enfermo; la Base conceptual en la práctica de Enfermería, que comprende el conjunto de conocimientos y principios propios derivados de la investigación; Modelo Teórico de Enfermería, donde se hace referencia al grado de autonomía y de iniciativa de la profesión y el progreso de la ciencia; Antecedentes de la investigación en Enfermería y la Evolución de la investigación en Enfermería, en distintas situaciones y los planteamientos que ha hecho enfermería sobre el aprendizaje y la práctica de su profesión; así como la Investigación en Enfermería, a nivel mundial, y los Modelos de Enseñanza- Aprendizaje, sus principios y ventajas; enseñanza teórica de enfermería y su quehacer educativo; la Enseñanza

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Las grandes transformaciones Económicas, Políticas y Sociales que se están dando en el mundo y en el país, plantean un reto en la búsqueda de alternativas y estrategias; para definir el compromiso de la Escuela de Enfermería Mochis de la UAS, frente a la formación de recursos humanos y para afrontar el gran desafío y los cambios que se avecinan, la Escuela de Enfermería Mochis de la UAS, como centro vital del desarrollo humano no puede quedarse de espaldas ante la realidad interna y externa que se está contemplando.

Se ha observado que, una de las "carencias más palpables" en el alumno en fase de formación es su capacidad para poder valorar con eficacia, las necesidades inherentes a la salud de los pacientes, y el poco interés por indagar evidencias que les permita realizar pesquisas para aplicar métodos de atención que sean acordes con los cuidados que se van a ofrecer en el campo clínico, y de manera eficaz en la práctica que se realiza, todas estas deficiencias se manifiestan de manera cotidiana, ante las que casi siempre se encuentran los alumnos con dificultades para diseñar y desarrollar actividades ya no en el campo de la investigación, sino incluso en su capacidad para comunicar a otros compañeros o profesionales de la salud experiencias propias o trabajos observacionales de una manera coherente y contrastada eficazmente. Provocando todo esto un desfase en el alumno al llegar al campo clínico en las instituciones del sector salud. No

debe olvidarse que el crecimiento limitado de los fondos para la atención de la salud es algo que pertenece al pasado.

Cuando se habla sobre la investigación del alumno de la Escuela de Enfermería Mochis U.A.S. en el ámbito de la práctica nos damos cuenta de la desvinculación que existe entre la práctica que realiza el alumno en el campo clínico y el desconocimiento de signos y síntomas de la patología que presenta el paciente, ocasionando con ello una separación de técnicas y procedimientos a través de la investigación científica para proporcionar atención eficaz. Dentro de la experiencia docente de quienes son parte de la formación de los conocimientos prácticos del alumno, se observa que no existe relación entre la teoría y la práctica en la demostración de procedimientos pero sobre todo un desfase en el campo de la investigación, "toda ciencia particular produce, en cada momento de su historia, sus propias normas de verdad"¹. Siendo la asignatura Metodología de la Investigación la que proporciona las herramientas para razonar, planear y desarrollar la práctica como un proceso metodológico, es evidente que en el transcurso de esta el alumno carece de dichos conocimientos.

La enfermería, fue definida en Observaciones acerca de la enfermería: Que es y que no es, de Florence Nightingale, publicado en 1859, como el estar "a cargo de

¹ BACHELARD, G. El espíritu científico. México: Ed. Siglo XXI (1979).

la salud personal de alguien.... y lo que la enfermería debiera hacer es poner al paciente en la mejor condición como para que la naturaleza actúe sobre él².

La Escuela de Enfermería Mochis, de la UAS, debe ser un auténtico centro de cultura que no solo transmita conocimientos a través de su fundamental tarea de investigar los problemas de la comunidad a la cual sirve, transformándose en un agente social activo, crítico y capaz de responder a los avances que le exigen las condiciones del país. Para sobrevivir como terapeuta en los próximos años, será necesario proporcionar evidencia que justifique la eficacia personal. "Prestar cuidados, al igual que educar, es una actividad que se detecta desde los orígenes de la Historia ya que probablemente pertenezcan, ambas, a la más genuina condición del hombre como individuo que piensa y siente"³

Como Torra | Bou sugiere, "si planteamos objetivos relativos a la producción científica a medio-largo plazo, probablemente sea más interesante para nuestro colectivo que un gran número de profesionales de Enfermería haga de la investigación un componente ineludible de su praxis diaria. Y no que la investigación sea una actividad a realizar exclusivamente por una elite de unos pocos profesionales. Porque no podemos olvidar que si algo caracteriza al

² NIGHTINGALE, F. 1859. Notes on Nursing: What it is and what it is not (Observaciones Acerca de la Enfermería: Que Es y Que No Es). London: Harrison and Sons. (edición en facsimile, 1946. Philadelphia: J.B. Lippincott Company).

³ ALBERDI Castell, R.M. (1992) Las enfermeras en el III milenio. XIII Sesiones de Trabajo de la A.E.E.D. Sevilla.

aprendizaje y desarrollo de habilidades de investigación es el carácter práctico de la misma⁴

La Escuela de Enfermería Mochis de la UAS, debe ser el motor del cambio hacia el progreso y el combustible de la Escuela de Enfermería Mochis de la UAS debe ser la investigación.

*Sin una estructura conceptual con la que ordenar, interpretar y dar significado a los hechos, nos es imposible distinguir lo esencial de lo trivial, lo singular de lo corriente, la causa del efecto⁵.

Entonces surgen estas interrogantes:

¿Cuáles son las causas que originan el desinterés del alumno por la investigación científica en la práctica clínica?

¿Proporcionan los docentes (teórico-prácticos) al alumno las herramientas para realizar investigación científica?

⁴ TORRA J Bou, J.E. Producción científica de la Enfermería Española. ROL de Enfermería 1995; 198: 61-71.

⁵ JUN, T. (1990) La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. México.

¿Cuenta el alumno con las bases metodológicas para realizar investigación científica?

¿Cuentan los docentes con las bases para realizar investigación científica?

¿Cuál es el quehacer científico del alumno en esta práctica?

Esto nos remite a la experiencia como "materia prima" a partir de la cual se generan y dinamizan los procesos formativos; en este sentido, resulta fundamental la aportación de Lhotellier (citado por Honore, 1980:34) cuando afirma que "la formación es un proceso que va de la experiencia a su elucidación en común, de una originalidad a su profundización por una confrontación de una diferencia con la instauración de un conocimiento recíproco"⁶.

⁶ HONORE, Bernard, Para una teoría de la formación, Narcea, Madrid, 1980.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes históricos en enfermería.

El recordar los antecedentes históricos de la enfermería nos permite comprender y apreciar la importancia que tuvo y tiene la enfermería, así como su evolución. Antiguamente la enfermería era considerada como la peor de las ocupaciones, las condiciones hospitalarias y la atención prestada eran deficientes.

Florecia Nightingale, nació en Florencia Italia el 12 de Mayo de 1820, (1820-1910), su experiencia le brindó el ímpetu para organizar la enfermería en los campos de batalla de la guerra de Crimea y, más tarde, establecer el programa de formación de enfermería en el hospital Saint Thomas de Londres. La llegada de las escuelas de enfermería de Nightingale y los heroicos esfuerzos y reputación de esta mujer transformaron la concepción de la enfermería en Europa y establecieron las bases de su carácter moderno como profesión formalmente reconocida.

Con la explosión del conocimiento técnico en el campo de la salud después de la II Guerra Mundial, el personal de enfermería ha comenzado también a especializarse en áreas particulares de asistencia sanitaria. Éstas incluyen áreas quirúrgicas, dentales, maternidad, psiquiatría y salud comunitaria. Dentro

de cada una de estas especialidades se puede optar por una nueva especialización.

Se le atribuye a Florencia Nightingale, el mérito de haber elevado la enfermería de un oficio mal definido y socialmente poco apreciado a la categoría de ocupación con fundamentos legales. A partir de entonces (segunda mitad del siglo XIX), el papel de la enfermería ha evolucionado tanto que hoy día es único e indispensable en la sociedad pues contribuye al cuidado integral de la salud.

2.2 Historia de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S.

Al iniciarse 1960, el crecimiento demográfico del Municipio de Ahome, alcanzó la cifra de 89,593 habitantes, es decir, un 48.8% más que en la década anterior. Este crecimiento fue consecuencia de una rápida expansión poblacional a lo largo de los años 50's. Durante ésta década el crecimiento anual promedio fue de 4.1 %, es decir, muy por encima del promedio estatal que registró un crecimiento del 2.5%.

Ante éste fenómeno de expansión demográfica, las autoridades federales autorizaron el establecimiento de una clínica hospital del Seguro Social en esta ciudad de Los Mochis. Su construcción se inició precisamente en 1960 y al año

siguiente ya estaba listo el nosocomio. En mayo de 1961 el presidente de la República Lic. Adolfo López Mateos inauguró ésta clínica hospital.

El nuevo hospital presentaba sin embargo una gran limitación, <Carecían de personal de enfermería que tuviera destreza técnica, conocimientos científicos y comprensión humana; es decir, no tenían enfermeras formadas académicamente>.

Ante éste problema, las autoridades del IMSS contemplaron la necesidad de establecer una <escuela de capacitación de enfermeras>. Los movía un interés <la necesidad de formar gentes bien preparadas con los conocimientos básicos de enfermería, para desempeñar su labor como profesionales> y es que en ese entonces, la mayoría de las enfermeras eran <empíricas>, formadas solo por la experiencia.

Se necesitaban enfermeras profesionales que fueran capaces de auxiliar el trabajo médico que se realizaba en el Seguro Social, había pues, necesidad de preparar personal capacitado, gente formada con rigor académico, con conocimientos múltiples sobre las bases teóricas e investigación en la enfermería.

Así surgió la Escuela de Enfermería Mochis en Septiembre de 1964, como una extensión de la Escuela de Enfermería de Culiacán, la primera extensión universitaria en la Zona Norte del Municipio de Ahome. No fue tan solo la necesidad de personal de parte del IMSS para que la escuela se estableciera sino el argumento de que. <Muchos estudiantes egresados de secundaria no continuaban sus estudios, porque para ello necesitaban salir de la ciudad y eso les implicaba un gasto que sus familias no podían cubrir. Muchos deseaban estudiar una carrera corta para entrar pronto y en mejores condiciones al mercado de trabajo, pero no podían hacerlo por no existir en la región opciones educativas de nivel terminal. Era pues, necesario que la Universidad ofreciera una de estas opciones... y que mejor que la Enfermería>.

La Escuela de Enfermería de la Universidad Autónoma de Sinaloa se fundó en 1964, contando con 3 alumnas únicamente, ubicada en el Hospital del IMSS, cambiándose a otros edificios siendo el actual ocupado en el año de 1992. Iniciando sus actividades en un cuarto de azotea que proporcionó el IMSS con una planta docente que no recibía salario por sus servicios, carecían de mobiliario, laboratorios, biblioteca y el reconocimiento de sus estudios dependía de otra escuela. Nos daremos una idea de lo austera que era la oferta de enfermería en sus orígenes. Quizá por esto no tuvo mucho alumnado en su primer ciclo escolar. Se inscribieron solo 5 alumnas en el segundo ciclo escolar. A pesar de lo anterior la planta docente que se integró originalmente

estaba integrada con médicos y enfermeras de reconocida calidad en el Seguro Social; vale decir, con personal que ya contaba con experiencia profesional. Ciertamente fueron pocos, pero todos con varios años de servicio hospitalario.

Hoy a 36 años de haberse creado la Escuela de Enfermería Mochis, si bien ha habido mejoría en su estructura esta sigue siendo insuficiente para atender las necesidades de su comunidad debido al crecimiento de su matrícula en cada ciclo escolar. Y que a pesar de ser la escuela de más tradición en la región, enfermería es la única escuela que tiene un déficit de aulas, laboratorios, biblioteca con ubicación adecuada y uno de sus aspectos más importantes maestros de carrera y asignatura exclusivos para el que hacer académico de la escuela.

Cabe señalar que la escuela funciona con un mismo plan curricular desde 1964 hasta 1985, y fue precisamente en 1985 cuando cambia su plan en conjunto con las otras escuelas de enfermería de Mazatlán y Culiacán. Este plan curricular tuvo vigencia hasta 1991, cuando se inicia el funcionamiento de otro plan de estudios.

En 1995 se cambia de nuevo el plan de estudios, el cual en su introducción a la letra dice: <La Escuela de Enfermería Mochis de la UAS, con 31 años de

experiencia docente, al igual que la ciencia y la tecnología, ha ido evolucionando de manera armónica y coherente a las necesidades de salud de la población, apegándose al cumplimiento de los objetivos del Plan Nacional de Salud, en lo que respecta a impulsar la formación, administración y desarrollo de recursos humanos que coadyuven a la salud del individuo, familia y comunidad>; asimismo el objetivo general de la escuela a la letra dice: Planear, Dirigir, Coordinar y Evaluar las acciones educativas para la formación y capacitación de recursos humanos capaces de proporcionar atención para la salud del individuo, familia y comunidad, en los aspectos preventivos, de fomento, curativos y de rehabilitación. Cabe también señalar que en este plan de estudios en las materias de áreas sociales se encuentra una asignatura llamada Metodología de la Investigación en la cual describe que "la utilización del método de investigación científica en el área de la salud es de vital importancia en la formación del estudiante, coadyuva a incrementar la capacidad creativa e innovadora a través de la búsqueda de la verdad"⁷.

Un enfermero/a es un profesional que ha terminado los estudios básicos de enfermería y que está capacitado/a y autorizado/a para asumir en su país y en otros la responsabilidad de los servicios de enfermería que exigen el fomento de la salud, la prevención de la enfermedad y la prestación de asistencia a los enfermos, atendiendo a la definición del profesionista al egresar de la Escuela

⁷ Folleto "Universidad y Sectores Productivos – Recursos Técnicos para la Competitividad" Escuela de Enfermería Mochis 1995 p. 2-6.

de Enfermería Mochis, UAS.; "El egresado estará en condiciones de colaborar en la solución de la problemática de la salud, tomando en cuenta el desarrollo económico y social de la comunidad"⁸.

2.3 Definición de Enfermería.

La Enfermería se puede definir como "la ciencia y el arte que tiene por objeto principal dar cuidados directos al individuo sano o enfermo, familia o comunidad que, por si solos no pueden darse, por falta de conocimientos o incapacidad en todas las etapas de su vida: niño, adulto, anciano, enfermo"⁹.

* La enfermería posee un cuerpo propio de conocimiento basado en la teoría científica y centrado en la salud y bienestar del usuario. La enfermería se preocupa de los aspectos psicológicos, espirituales, sociales y físicos de las personas. Asimismo, la enfermería es un arte que implica el cuidado de los pacientes durante la enfermedad y la ayuda de estos para alcanzar un potencial de salud máximo a lo largo de su ciclo vital"¹⁰.

2.3.1 Función asistencial de enfermería.

La función asistencial de la enfermería, es la que va encaminada a apoyar al individuo en la conservación de la salud ayudándole a incrementar esa salud

⁸ Página electrónica <http://www.uasnet.com.mx> (Escuelas de Enfermería de la UAS)

⁹ LÓPEZ, L. "Enfermería Moderna" Ed. Nueva Editorial Interamericana. México. p. 18

¹⁰ PACHECO, E. "Administración de los Cuidados de Enfermería" Ed. Síntesis. Madrid 1995. ISBN 84-7738-339-1.

y se encarga de apoyarle en la recuperación de los procesos patológicos; en el medio extrahospitalario/comunitario la enfermería desarrolla una función asistencial desde una interpretación como miembro de un equipo de salud comunitaria compartiendo actividades y objetivos; como se dijo anteriormente la enfermería como ciencia tiene un cuerpo de conocimientos que le es propia y específica y que le crea la necesidad de trasmitirla. Por una parte la formación de los futuros profesionales en los niveles de planificación, dirección, ejecución y control de la docencia. Por otra parte, como profesional sanitario que es y como parte de sus actividades deseará intervenir en el proceso de educación para la salud; en enfermería se realiza función investigadora mediante todas aquellas actividades que van a fomentar el que la enfermería avance mediante investigaciones, estableciendo los campos en que se considera que enfermería desee trabajar (en colaboración con los otros equipos de salud), permite aprender nuevos aspectos de la profesión permitiéndole con esto mejorar la práctica. Algunos campos de la investigación son la comunidad sobre la cual se actúa, el alumno a quien se enseña, la materia docente en si misma, los procedimientos de enfermería y su efectividad y las pruebas de nuevas técnicas¹¹.

¹¹ Idem.

2.3.2 Base conceptual en la práctica de enfermería

Hoy día hablar de investigación en enfermería, es ponerse prácticamente a pensar en el arte de cuidar a las personas que precisan de unos cuidados especializados, que los da la profesión de enfermería. Considerar que los métodos de la investigación solo son relevantes en el desarrollo de la investigación científica es erróneo. Por el contrario, tal como se expone, los métodos de investigación son también importantes para la práctica clínica eficaz en el contexto de la atención de una Enfermería moderna.

"Los métodos de investigación se basan en la aplicación del método científico al desarrollo de la adquisición de conocimiento. Tal como implican los términos <<ciencias de la salud>> o <<ciencias clínicas>>, existe una íntima relación entre la práctica clínica y enfoque científico. Buena parte, aunque no la totalidad, del conocimiento sistemático que forma la base de la atención de la salud se basa en la ciencia. Por tal motivo, una comprensión adecuada de los fundamentos de los conocimientos y prácticas profesionales habituales presupone cierto conocimiento de la metodología científica"¹².

2.4. Modelo Teórico de Enfermería.

"La teoría se asume, se cuestiona o se relativiza con diversos sentidos y actitudes de cara a la práctica profesional. A partir de un análisis de lo que es

¹² Tema 1: Introducción a la investigación en Enfermería. <http://www.arrakis.es/-aibarra/investig/inves.html>.

enfermería y sus formas de operar los cuidados, con otros criterios o posturas ante la ciencia Rogers, Parse y King consideraron que por medio del racionalismo comprensivo es posible desarrollar un cuerpo teórico que guíe y por lo tanto se valide en la práctica. En ambos casos el modelo de enfermería interpreta a la teoría para la práctica clínica y constituye el marco para un enfoque de solución de problemas que desarrolla el criterio profesional. Con este antecedente es responsabilidad de la enfermera formular su propio modelo enriqueciendo sus horizontes referenciales con el pensamiento original y creativo de las teorías de enfermería¹³.

La consecución de objetivos de Imogene King es una teoría frecuentemente empleada en la literatura de enfermería y ha despertado el interés de muchas áreas. Partiendo de los conceptos de la teoría de King que en uno de sus libros publicado, afirma ya en su prólogo de *Toward a Theory for Nursing* que el propósito del libro "es proponer una base conceptual de referencia para la enfermería.... que pueda ser empleada.... por estudiantes y profesores, así como por investigadores y profesionales para identificar y analizar los acontecimientos en las situaciones específicas de la enfermería. El sistema sugiere que las características esenciales de la enfermería son aquellas propiedades que se han mantenido a pesar de los cambios en el entorno". Sin

¹³ antología Teorías y Modelos para la Práctica de Enfermería. ENEO p.3

embargo la teoría general de los sistemas tomada de las ciencias conductuales fue la que la llevó a desarrollar sus "sistemas dinámicos interactivos".

Los conceptos y definiciones de King fueron desarrolladas a partir de teorías de investigaciones y define la teoría como "un conjunto de conceptos que, cuando son definidos, se interrelacionan entre si y son observables en el mundo de la práctica de la enfermería". los conceptos son ideas abstractas que dan significado a nuestras percepciones sensoriales... imágenes mentales formadas por generalizaciones a partir de estas impresiones particulares".

King extrajo las siete hipótesis siguientes a partir de la teoría de la consecución de objetivos.

1. La congruencia perceptual en las interacciones enfermero/paciente mejora el establecimiento de objetivos de mutuo acuerdo.
2. La comunicación mejora el establecimiento de objetivos de mutuo acuerdo entre los enfermeros y los pacientes, y les conduce a la satisfacción.
3. La satisfacción de enfermeros y pacientes mejora la consecución de objetivos.
4. La consecución de objetivos disminuye el estrés y la ansiedad en las situaciones de enfermería.
5. La consecución de objetivos aumenta el conocimiento del paciente y su capacidad de defensa en las situaciones de enfermería.
6. Los conflictos de rol experimentados por pacientes, enfermeros, o ambos disminuyen las transacciones en las interacciones enfermero/paciente.
7. La congruencia respecto a las expectativas de rol y el

ejercicio del mismo aumenta las transacciones en las interacciones enfermero/paciente. Tanto el enfermero como el paciente experimentan percepciones a lo largo del proceso, se comunican y crean así una acción. Las acciones producen reacciones y, si se produce alguna alteración, pueden establecerse objetivos. En dicho momento, se estudian las medidas para la consecución de los objetivos, hasta llegar a un acuerdo, realizándose luego las transacciones pertinentes y consiguiéndose los objetivos.

King escribía en 1975: <<mi método personal para la síntesis de conocimientos aplicables a la enfermería se basa en los datos e informaciones disponibles gracias a la investigación en enfermería y campos afines, y en mis 25 años de práctica activa, docencia, e investigación. A partir de todos los conocimientos de los que dispongo he formulado un sistema teórico importante para la enfermería>>. El método lógico; King explicó en la segunda conferencia anual de educadores en Enfermería, celebrada en diciembre de 1978, que "el desarrollo de la teoría está compuesto por razonamientos inductivos y deductivos. Opina que el fin principal de la teoría es generar nuevos conocimientos mediante la investigación.

King sostiene que "el descubrimiento del conocimiento debe extenderse continuamente entre los profesionales de manera que estos sean capaces de emplearlo en la práctica. Los datos descriptivos recogidos sistemáticamente

proporcionan una base para generar hipótesis para la investigación de la conducta humana en las situaciones de enfermería".

La aceptación por la comunidad de enfermería; aunque la teoría de la consecución de objetivos es relativamente nueva en enfermería, parece haber sido aceptada para la práctica. Su relación con la práctica resulta obvia dado que la profesión de enfermería funciona mediante interacciones con los individuos y con los grupos dentro del entorno. Antes de que fuera publicada la teoría de King Brown afirmó que <<este modelo intrasistémico propuesto permite la estimulación del aprendizaje continuado, para establecer fundamentos innovadores para la práctica de enfermería para generar interrogantes por medio de la investigación>>.

King mantiene que <<la teoría, al ser abstracta no puede ser aplicada inmediatamente a la práctica de la enfermería o a programas concretos de formación en enfermería. cuando se identifiquen, definan y describan referencias empíricas, la teoría será útil y podrá aplicarse a situaciones concretas>>. <<la teoría por objetivos resulta útil en la práctica, ya que capacita al enfermero para aplicar planes individualizados de cuidados, a la vez que fomentan la participación activa de los pacientes en la toma de

decisiones>>. Esta teoría sirve para documentar la efectividad de los cuidados de enfermería"¹⁴.

Brown y Lee afirmaron que los conceptos de King resultaban útiles para desarrollar un sistema "para la formación y la práctica de la enfermería y para generar hipótesis de investigación.. este sistema proporciona una visión sistemática de la formación de enfermería, organizando un conjunto de conocimientos para la enfermería y clarificando esta como disciplina"

La investigación puede ser diseñada y conducida para la aplicación en unidades hospitalarias, en los cuidados ambulatorios, en la enfermería comunitaria y en los cuidados a domicilio. Este sistema puede ser diseñado para cualquier población de pacientes y para la informatización actual o futura de archivos en los sistemas de cuidados sanitarios"

En la naturaleza de la enfermería, se conjuga como disciplina profesional lo que se refiere a la práctica social, cuya misión es el cuidado de salud del ser humano individual y del colectivo a través de los procesos vitales y en contextos culturales específicos para alcanzar mejores condiciones de vida. Su acción está orientada por principios y fundamentos científicos, humanísticos y éticos de respeto a la vida y a la dignidad humana. Su práctica requiere de un

¹⁴ teoría de Imogene King. Antología de "Teorías y Modelos para la atención de Enfermería" ENEO. p. 262-268.

pensamiento interdisciplinario, de un actuar multiprofesional y en equipo con visión (totalizadora) holística del ser humano en su relación con el contexto social y ambiental.

La enfermería en América Latina es un servicio esencial para la sociedad. Constituye un capital humano de suma importancia en el campo de la salud por su aporte al cuidado de la salud, por su enlace dinámico entre el sistema de salud y las poblaciones y por su contribución al logro de mejores condiciones de vida. Por tal razón se proyecta, con el fin de mantener la excelencia de los servicios que brinda para que estén acorde con los avances sociales, científicos, humanos y tecnológicos, hacia el logro de altos niveles de calidad. Está conformada por un grupo heterogéneo de personas en formación y constituye a la vez diversas categorías ocupacionales. Su reto es dar respuesta a los cambios acelerados que transforman los paradigmas en la formación, la práctica y la investigación.

La enfermería es una disciplina científica así como una profesión. La base de los conocimientos para la práctica de la enfermería se deriva de múltiples orígenes, incluyendo la ciencia, la filosofía y la ética de la enfermería y las ciencias física, económica, biomédica, conductista y social. Para expandir la base de conocimientos de la disciplina, los enfermeros generan y utilizan teorías y hallazgos de la investigación que son relevantes a la práctica de la

enfermería y que encajan con los valores de la enfermería acerca de la salud y la enfermedad.

Kuhn plantea: "El progreso de la ciencia se caracteriza por ser una actividad desorganizada y diversa y se estructura y dirige finalmente cuando una comunidad científica se adhiere a un solo paradigma. Es decir, después de una crisis de identidad se constituye una revolución, hasta que surge un nuevo paradigma lleno de promesas, que guía entonces la actividad científica normal"¹⁵.

Bunge recoge al respecto: "La peculiaridad de la ciencia tiene que consistir en el modo como opera para alcanzar algún objetivo determinado, o sea, en el método científico y en la finalidad para la cual se aplica dicho método"¹⁶. Constituye un criterio básico para el reconocimiento de una actividad o disciplina como ciencia. Supone el medio instrumental por el que la ciencia debe llegar a lograr sus objetivos como tal: describir, explicar, predecir y controlar. Estos objetivos ponen de relieve aspectos que son sustanciales al concepto de ciencia, como son: la dependencia de lo empírico, lo observable, la realidad; la necesidad de generar teorías explicativas e integradoras de los datos y los fenómenos en argumentos e interpretaciones coherentes con la observación; y por último, la energía transformadora de la ciencia se pone de

¹⁵ KUN, T. (1990) La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica, México.

¹⁶ BUNGE, M. (1989) "La investigación científica. Su estrategia y su filosofía. Ariel, Madrid.

manifiesto mediante la predicción y el control de los fenómenos a partir del conocimiento acumulado.

Los fenómenos de interés son experiencias humanas y respuestas al nacimiento, la salud, la enfermedad y la muerte. Los enfermeros se concentran en estos fenómenos dentro del contexto de individuos, familias, grupos y comunidades. Los ejemplos de fenómenos que son los focos de los servicios y la investigación de la enfermería son: Los procesos de atención y de cuidado propio; los procesos fisiológicos y patofisiológicos tales como descanso, sueño, respiración, circulación, reproducción, nutrición, eliminación, sexualidad y comunicación; el bienestar, el malestar y el dolor físico y emocional; las emociones relacionadas a las experiencias respecto al nacimiento, la salud, la enfermedad y la muerte; los significados atribuidos a la salud y la enfermedad; Las capacidades para la toma de decisiones y para la elección; las orientaciones respecto a la percepción tales como la imagen propia y el control sobre el cuerpo de uno y los entornos; las relaciones, el desempeño de roles y los procesos de cambio dentro de las relaciones; y Las políticas sociales y sus efectos sobre la salud de individuos, familias y comunidades. El entendimiento teórico y sobre la base de investigación de los enfermeros respecto a estos fenómenos y la preferencia de los pacientes, las familias o las comunidades orientan la formulación de los planes de atención.

2.5 Antecedentes de la investigación en enfermería.

"La investigación de enfermería incluye el estudio de todos los aspectos, componentes y fenómenos relacionados con la salud que son de interés para las enfermeras. La investigación en la enfermería se centra ante todo en el cliente o paciente con el fin de desarrollar conocimientos que sean aplicables a más de una persona"¹⁷. Es de todos conocido que la enfermería desde sus inicios ha tenido interés por la investigación. Con Florence Nightingale se reforma la enfermería y se introducen prácticas de investigación en la profesión, ya que ella considera que la observación y la recolección sistemática era necesario para la enfermería.

2.5.1 Evolución de la Investigación en Enfermería.

* Desde el comienzo de los tiempos, el ser humano se ha planteado preguntas acerca de sus experiencias y de la naturaleza de las actividades en torno a ellas y a buscado respuestas que le ayudasen a comprender y a enfrentarse con los problemas que se le iban presentando. Las enfermeras han llegado a interesarse por la investigación porque también necesitan encontrar respuestas a las preguntas que les preocupan –respuestas científicas-. En distintas situaciones, todas las enfermeras se han planteado preguntas sobre si mismas, sobre el aprendizaje y la práctica de su profesión.

¹⁷ Consejo Internacional de Enfermeras. Guía práctica para la investigación de Enfermería. Ginebra, Suiza, 1998: 3,4,9,17.

Históricamente, se han utilizado cuatro enfoques importantes para explicar los fenómenos: magia, autoridad, razonamiento lógico y método científico. A lo largo de los años, las enfermeras han utilizado todos estos enfoques para explicar actividades o solucionar problemas.

Los hombres primitivos confiaban en la magia o en la influencia de algún poder sobrenatural para explicarse los hechos que podían comprender. Más tarde, se consultaba a hombres sabios o a autoridades para obtener las respuestas, se contaba con ellos para que dieran opiniones válidas. Actualmente se continua utilizando a las autoridades o a los expertos. Esta es una práctica legítima en muchos casos, algunas veces porque las respuestas se necesitan inmediatamente y no hay tiempo de investigar, y otras porque los recursos o herramientas necesarios para la investigación requerida no están disponibles. No obstante, no olvidemos que las autoridades no siempre pueden ofrecer las mejores respuestas y, en ocasiones, éstas pueden resultar incompletas y hasta erróneas¹⁸.

2.5.2 Investigación en enfermería.

* Puesto que la enfermería es una profesión práctica, antiguamente las enfermeras ponían más énfasis en sus aspectos prácticos que en la investigación. De este modo, las enfermeras han mostrado tendencia a

¹⁸ NOTHER, Lucille E., HOTT Jacqueline, R. "Principios de la investigación en Enfermería" p. 3-4

aceptar conceptos y conocimientos procedentes de las autoridades, sin plantearse mucho más.

A diferencia de otras profesiones, la enfermería tardó en desarrollar la asociación entre la práctica y la investigación, tan necesaria para progresar hacia el objetivo final; en este caso, la mejora de los cuidados de enfermería. Varias son las razones que explican esta situación. Primero, Florence Nightingale, a pesar de su habilidad en la investigación científica, instituyó la fundación para la enseñanza de enfermería moderna dentro del marco de la tradición militar, la cual enfatiza el concepto de autoridad. Las escuelas de enfermería que se desarrollaron en los hospitales de todo el mundo, incluidas las de Estados Unidos, se vieron enormemente influenciadas por el modelo de enseñanza de enfermería británico, por lo que también fomentaron la confianza en la tradición y la autoridad. Es interesante especular en lo que podría haber pasado si la Srta. Nightingale, como en otros campos, hubiese impulsado el espíritu de investigación en enfermería.

En una discusión acerca del desarrollo de la investigación en enfermería, Simmons y Henderson (1964, p. 7) señalaron que el desarrollo de la investigación en las profesiones consolidadas y la abundancia de conocimientos que habían generado en el breve espacio de tiempo en el que se habían utilizado métodos de investigación modernos, están directamente

relacionados con el desarrollo de la educación formal dentro de la universidad, un campo que sirve como referencia para la investigación y el adiestramiento en investigación. Estas autoras sugirieron la necesidad de que los programas de educación en enfermería se determinaran en las universidades, un cambio bastante reciente, antes de que las enfermeras tuviesen que prepararse en investigación. También señalaron el hecho de que la educación en enfermería estaba limitada por la consideración que se daba a todas las mujeres y por las posibilidades educativas al alcance de la mujer antes de finalizar el siglo. Entonces la enseñanza universitaria femenina no era tan frecuente como en la actualidad.

Como se ha observado antes, solo desde hace poco la educación en enfermería se ha consolidado en escuelas universitarias y en universidades. Aunque a principios de este siglo existían algunos de estos programas, el máximo desarrollo de la enseñanza de posgrado para enfermeras no empezó hasta la última mitad del siglo. El diploma de educación hospitalaria entró en decadencia al tiempo que se desarrollaron programas asociados de licenciatura, y las inscripciones a los programas posgrado superaron, por primera vez durante el año escolar 1972-1973, a los programas hospitalarios (Johnson, 1977, p. 588)¹⁹.

¹⁹ NOTTER, Lucille E. HOTT Jacqueline R. "Principios de la Investigación en Enfermería" p. 5-6

La investigación de enfermería es necesaria para generar nuevos conocimientos, evaluar la práctica y servicios actuales y aportar pruebas que influyan en la formación, la práctica, la investigación y la gestión de enfermería.

La investigación se orienta a comprender los mecanismos fundamentales que influyen en la capacidad de las personas, familias y comunidades para mantener o fomentar un funcionamiento óptimo y reducir al mínimo los efectos negativos de la enfermedad. La investigación de enfermería también debe dirigirse a los resultados de las intervenciones de enfermería para conseguir la calidad y la eficacia en costos de la atención de enfermería.

"El CIE ha identificado prioridades para la investigación de enfermería en la salud, la enfermedad y los servicios de prestación de cuidados, que ponen de relieve la calidad de la atención y su eficacia en costos, los cuidados basados en la comunidad, la fuerza de trabajo de la enfermería y la reforma de la atención de salud"²⁰.

2.5.2.1 Mundial.

La enfermería europea establece sus prioridades para el próximo siglo. Las investigaciones en la continuidad de cuidados especialmente enfocados

²⁰ consejo Internacional de Enfermeras (1997), Investigación de enfermería: Establecimiento de un programa internacional de investigación. Informe del comité de expertos en la investigación de enfermería. Ginebra: CIE.

hacia la población anciana; la promoción de hábitos saludables a personas; el impacto de las diferentes cualificaciones de enfermería, la eficacia a la hora de gestionar síntomas y la evaluación de modelos de enfermería comunitaria que se dirijan a grupos vulnerables son las principales prioridades que debe plantearse este colectivo para el próximo siglo, según las conclusiones de la Euroconferencia sobre estrategias de investigación en enfermería celebrada en Salamanca.

Para Anna Fawcett-Henesy, consultora regional de la Organización Mundial de la Salud en Europa para enfermería y matronas, en la actualidad no existe una correcta aplicación de la investigación en la práctica, existe una falta de liderazgo entre los profesionales de enfermería y no están implicados en la gestión y la administración de sanidad. Por ello, es necesario una integración en la toma de decisiones, una situación que ahora "es desalentadora"

2.6 Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje solo es eficaz si se da a través de la relación entre lo cognitivo y lo afectivo. Los sujetos que participan en el proceso tienen necesidades, intereses y motivaciones que influyen en la relación alumno-profesor. Por un lado, no basta con que el profesor domine el contenido a impartir sino que sepa comunicarlo de manera afectiva, debe conocer las

necesidades e intereses de sus alumnos, dándole una participación activa en el proceso, escuchando sus sugerencias, opiniones y problemas. Por otro lado, los alumnos deben estar motivados por la actividad de estudio, para que tenga lugar en ellos un proceso eficaz de asimilación del conocimiento. Para lograrlo la comunicación que se desarrolle debe ser dialógica, participativa, reflexiva y con empatía. La reflexión del profesor sobre el valor educativo de sus acciones en el proceso, sus intenciones, de lo valorativo de los contenidos, del valor del método, etc. lo que implica establecer prioridades. "la justificación de los contenidos debe basarse, no solo en los criterios disciplinares, derivados del lugar que esos contenidos ocupan en la estructura de esa disciplina, sino también en las metas educativas fijadas para esa materia en esa etapa"²¹.

2.6.1 Concepto de Proceso.

"Proceso. Es todo lo que varía con el tiempo"²². "En la comunicación los dos polos del proceso, que aquí se llamarán emisor y receptor se comportan como seres activos que emiten y perciben, alternada o simultáneamente, mensajes cargados de significados. La comunicación es horizontal y circular y nunca vertical y unidireccional"²³.

²¹ POZO, J. (1998). Aprendizaje de contenido y desarrollo de capacidades en la educación. Ed. Horsori. Barcelona, España.

²² KATS, Chalm; S. et al. Diccionario Básico de Comunicación. Editorial Nueva Imagen 1984 p. 397

²³ CORRAL, C. Manuel. Manual de comunicación. Editorial CECOSA, Segunda Impresión 1987. México p. 27.

Los componentes de la comunicación son esenciales, tanto si hablamos de la comunicación con respecto a una sola persona o más, para ello deberán cumplirse las funciones que tienen cada uno de ellos.

2.6.2 La Enseñanza y el Aprendizaje.

La Enseñanza y el Aprendizaje son dos fenómenos íntimamente relacionados, pero no por eso son equivalentes. Enseñar es fomentar una activa participación así como un sentido crítico y reflexivo, y aprender permite al individuo transformarse y transformar su medio ambiente, respondiendo a la necesidad de autorrealización y crecimiento. Para ayudar al maestro a desarrollar con éxito sus tareas y demostración e interrogatorio. Los contenidos del curso se seleccionan con base en su grado de dificultad, se organizan de lo simple a lo complejo, partiendo de lo que los alumnos pueden más fácilmente aprender, y así se avanza en forma gradual, hasta llegar al objetivo deseado. También se dispone de recursos y técnicas didácticas relacionadas con la naturaleza de los contenidos, entre los principales recursos didácticos se pueden utilizar: material impreso, pizarrón, rotafolios o audiovisuales. La valiosa función del maestro en la formación personal y no solo académica de los alumnos da lugar a una frase: << Todo lo que aportes a la vida de los demás, regresará a tu propia vida >>.

"La enseñanza es un fenómeno predominantemente colectivo, mientras que el aprendizaje es un hecho individual. Esto quiere decir que una persona puede enseñar algo a muchas otras al mismo tiempo, pero no quiere decir que todas y cada una de ellas invariablemente aprenderán lo que se les enseña"²⁴. Por lo tanto partimos de las siguientes definiciones para ubicar los conceptos que tratamos.

"Enseñar, es presentar información novedosa por diversos medios; es dar la oportunidad a los alumnos de manejar esa información, organizando, dirigiendo y controlando experiencias de actividad reflexiva (función del maestro)"²⁵.

Las dos acciones anteriores se pueden unir en un mismo proceso: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, en donde ambos son fenómenos íntimamente relacionados pero no equivalentes. Así puede decirse que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una serie de pasos en la actividad de enseñar durante el aprendizaje, fomentando en el alumno una participación activa y un sentido crítico y reflexivo que le permita transformarse, transformar su medio ambiente y responder así, a la necesidad de autorrealización y crecimiento.

²⁴ SKINNER, B. F., THOMDIKE, R.L. y otros. Aprendizaje escolar y evaluación. Ed. Paidós.

²⁵ Idem.

"Aprender, equivale a un cambio en el comportamiento"²⁶.

Como bien señala Zemelman, "enseñar es entre otras cosas formar conciencia y desarrollar la capacidad de pensar, sin embargo estas habilidades son muy poco promovidas en los procesos de la educación formal a pesar de que las escuelas de enfermería mencionan insistentemente que los docentes tienen la función de ejercitar con los alumnos la utilización de procesos básicos de pensamiento como lo son: el análisis, síntesis, inducción, deducción, que son fundamentales para tener éxito en la vida profesional, sobre todo si consideramos que estas modalidades son de gran valor porque con ellas posteriormente el sujeto puede reaccionar frente al medio y las circunstancias creativamente"²⁷.

2.6.3 Concepto de Modelo.

"Es la descripción "simplificada" que señala o destaca las "relaciones significativas" y "relevantes" de un acontecimiento o proceso cualquiera"²⁸.

2.6.4 Modelos de Enseñanza-Aprendizaje.

El punto esencial para definir el desarrollo futuro de la enfermería tiene relación con el grado de autonomía y de iniciativa de la profesión, de la

²⁶ Ídem.

²⁷ RUBIO, D. Severino. QUEZADA, Fox C. Antología "Docencia de Enfermería". La función Docente y la Enseñanza Clínica de Enfermería. ENEO p. 111.

²⁸ KATS, Chalm; S. et al. Diccionario Básico de Comunicación. Editorial Nueva Imagen 1984 p. 397

selección y aprovechamiento de estrategias viables para reorientar su saber y su quehacer, con un compromiso social e institucional hacia la equidad social de su práctica y la construcción de un modelo científico-biológico social. También con una mejor calidad en la formación, acorde con los requerimientos sociales vigentes, enmarcados en la bioética y en los derechos humanos. Se hace necesario rescatar el humanismo de la profesión en su relación con los usuarios, esto solo será posible si se incorporan conocimientos sólidos para utilizar críticamente los avances tecnológicos en su quehacer cotidiano y profesional. "es de gran importancia la producción de conocimiento en la calidad de atención de enfermería y se debe investigar para construir el cuerpo de conocimiento propio y el rumbo a seguir en el desarrollo de la profesión"²⁹.

2.6.4.1 Modelo Tradicional.

"El modelo tradicional, concebido en Europa propugna una educación igual para todos, sin embargo encontramos que tradicionalmente se diferencia al alumno y al profesor y que, al primero se le pide que aprenda y al segundo que enseñe. El aprendizaje queda reducido al aula, y se traduce en memorizaciones de nociones, conceptos, principios e inclusive procedimientos, (preestablecidos en un programa a cumplir"³⁰.

²⁹ OMS. Modelos y Tendencias de la Educación en Enfermería. Participación: Lic. Consuelo Castrillón. Decana de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia y Vicepresidenta del ACOFAEN y Rosa María Nájera, Presidenta de ALADEFE, México.

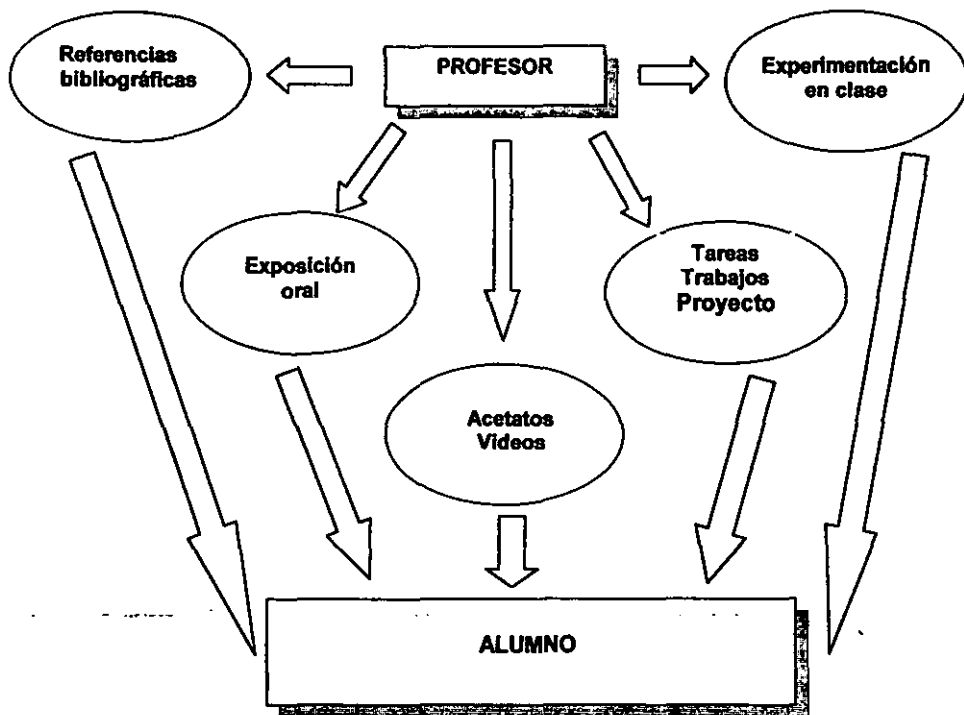
³⁰ PANSZA, Margarita: et al. Fundamentación de la Didáctica Editorial Gemfka, México 1988 p. 81

En una clase tradicional, el profesor dicta su clase, contesta las dudas de los alumnos, estimula su participación con cuestionamientos al grupo y encarga al alumno trabajos, tareas y proyectos para realizarse fuera de clase, ya sea en forma individual o grupal. Por su parte, el alumno toma notas, reflexiona sobre lo que el profesor expone, participa en los diálogos de la clase y pide al profesor que aclare los conceptos no comprendidos.

Los profesores enriquecen sus presentaciones con el uso de recursos audiovisuales, acetatos, videos, experimentación, etc., que hace que el dictado de clase se enriquezca y se vuelva más interesante y atractivo.

Este modelo, en manos de un buen profesor, ha demostrado ser muy efectivo, y por mucho tiempo fue el modelo que mejor se adaptaba a la disponibilidad de recursos y a las necesidades de la sociedad y de la comunidad académica. Sin embargo, los actuales cambios sociales y tecnológicos nos obligan a ampliarlo y perfeccionarlo.

Aunque es difícil incluir en un solo esquema simplificado todos los elementos del modelo educativo tradicional, la siguiente figura trata de presentar, con fines de comparación, sus elementos clave.

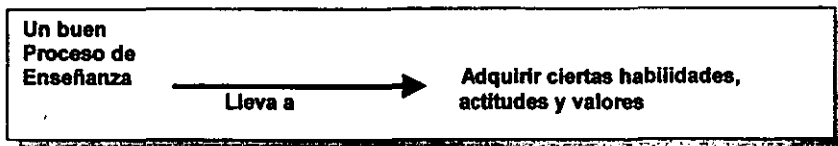


Dentro del modelo tradicional podemos encontrar muchos buenos profesores que, usando básicamente este modelo, incorporan a su curso de actividades de aprendizaje tales como casos, proyectos o simulaciones que hacen que el alumno, durante el proceso educativo, adquiera ciertas habilidades, actitudes y valores como:

- Responsabilidad.
- Cultura del trabajo.
- Capacidad de análisis, síntesis y evaluación.

➤ Capacidad de trabajo.

➤ Etc.



Sin embargo, al no ser explícitos en el proceso de habilidades, actitudes y valores que se desea desarrollar, su adquisición por parte de los alumnos sucede de manera no programada y no estructurada y puede ocurrir que algunos estudiantes logren desarrollarlos y otros no. De hecho, la adquisición de habilidades, actitudes y valores parece divorciarse de la adquisición de conocimientos no obstante ser parte central e indispensable de esta. Por otra parte, el profesor rara vez evalúa si el alumno ha logrado estas habilidades, actitudes y valores.

Por otra parte, el proceso está centrado totalmente en el profesor, sobre quien recae la responsabilidad total del éxito o fracaso del proceso que se ha diseñado para el aprendizaje del alumno.

El modelo educativo tradicional refuerza un esquema que hace que el profesor se constituya en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. El decide casi por completo que y como deberá aprender el alumno, mientras

que éste participa solamente en la ejecución de las actividades seleccionadas por el profesor, lo que muchas veces el alumno una persona pasiva que espera recibir todo conocimiento del profesor.

Desde el punto de vista de diseño y planeación de un curso, el esquema general que se seguía en el modelo tradicional era:

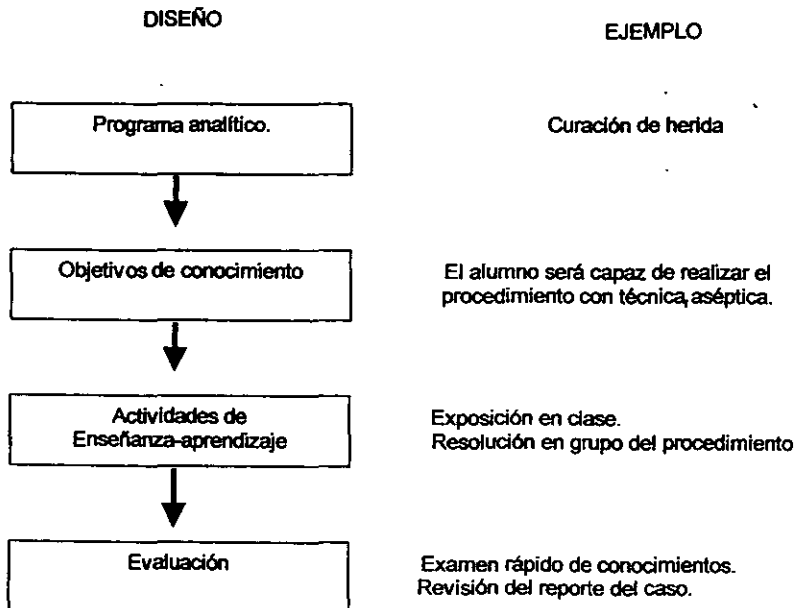
| 0 | 1 | 2 | 3 |
|--------------------|-----------------------------|--------------------------------------|---|
| Programa Analítico | Objetivos | Actividades de Enseñanza-aprendizaje | Evaluación |
| Temas a enseñar | Que debe aprender el alumno | Como se le debe enseñar | Como se comprueba que ha adquirido el conocimiento. |

Este esquema produce una metodología de diseño que es lineal de acuerdo al esquema que por mucho tiempo enfatizamos tanto en la práctica docente como en nuestros programas de capacitación de profesores y en los procesos de diseño de currícula.



Un ejemplo de lo anterior podría ser:

Modelo tradicional



Debemos notar que en este esquema:

- Solo el conocimiento es objeto de enseñanza-aprendizaje.
- El proceso educativo (actividades de enseñanza-aprendizaje) está en la mayor parte de los casos concentrado en la exposición del maestro.
- Solo el conocimiento es evaluado.

2.6.4.2 Aprendizaje Cooperativo o Colaborativo.

"La filosofía de Aprendizaje Colaborativo se basa en que el aprendizaje es un acto social, que como aprendices necesitamos reunir y compartir nuestros recursos. Se ha visto que la colaboración es muy importante para, por ejemplo, el proceso de producir un trabajo escrito. Un grupo puede hacer un "brainstorming" (tormenta de ideas) y generar muchas más ideas que un individuo solo. Miembros del grupo pueden discutir las ideas para encontrar cuales funcionan y cuales no funcionan. Un grupo puede discutir organización, selección de palabras, etc. Finalmente, los miembros del grupo pueden ayudarse unos a otros leyendo los trabajos de los demás ya que quien escribe muchas veces no ve sus propios errores en el texto"³¹.

"El hombre es un ser social, dependiente de otras personas y del que dependen o dependerán, a su vez otros sujetos. La vida moderna exige colaboración y trabajo en equipo. El inventor individual y solitario se puede

³¹ URL: www.unimet.edu.ve/programacion/TecInt/paginas/APColab.htm

decir que no existe. Incluso lo que aparentemente son éxitos individuales no serían posibles sin el apoyo continuo de un equipo"³².

"El Aprendizaje Colaborativo está muy relacionado con el Aprendizaje Activo. En un grupo que funcione como tal, todos los integrantes se mantienen más activos de lo que serían en un ambiente de clases tradicional. Juntos pueden hacerse preguntas unos a otros sobre el material que están trabajando y juntos pueden buscar las respuestas. En el Aprendizaje Colaborativo ideal los estudiantes y el profesor se convierten en colaboradores, juntos buscan las respuestas a las preguntas. Estas preguntas son importantes para todos ya que juntos las han planteado"³³.

Visión emergente del Aprendizaje Cooperativo.

"El trabajo en grupo de los alumnos, no es una cuestión novedosa dentro de la planificación y desarrollo de la enseñanza, sin embargo ello no siempre ha supuesto un esfuerzo de aprendizaje cooperativo. Más bien ha sido frecuente aquellas visiones que pretenden equiparar el trabajo de grupo con una opción metodológica cómoda para el profesor, quien ignora su funcionamiento, y divertida para los alumnos cansados de lecciones magistrales"³⁴.

³² URL: www.umce.cl/enlaces.umce/diseñode.apren.colaborati.htm

³³ FERREIRO, G; Ramón. Técnicas de Aprendizaje Cooperativo; Academia Internacional por el Aprendizaje Cooperativo. México 1997 p. 86

³⁴ URL: www.unimet.edu.ve/programación/TecInst/paginas/APColab.htm

"La visión actual intenta superar la racionalidad dominante en la escuela, según la cual el conocimiento es acabado, la escuela es el sitio para transmitir la cultura al alumno, el maestro es el experto y el éxito del alumno es relativo al fracaso del compañero; para reemplazarla por una racionalidad donde, alumnos y profesores son sujetos activos, que construyen el conocimiento interactuando entre sí"³⁵.

"El concepto clave del aprendizaje cooperativo, es por tanto, la dimensión social del aprendizaje y a su vez en ella, el valor de la relación entre iguales, lo cual descarta la idea de que para aprender es indispensable seguir instrucciones de alguien más competente, como el maestro"³⁶.

De manera que se trata de grupos de alumnos que trabajan de forma conjunta para llegar a metas comunes, y esta acotación aunque parezca redundante y trivial, es necesaria de cara a la confusión que suele reinar entre los planteamientos y supuestos del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo.

Tipos de Interacción que se establece en este tipo de aprendizaje.

"Para que una clase, se transforme en un escenario cooperativo debe darse un modelo de interacción dinámico, que promueva a partir de procesos de

³⁵ Idem.

³⁶ Idem.

comunicación y de relación entre iguales, la construcción del conocimiento entre los participantes. Martí (1977) apunta 4 distintas pautas de interacción, las cuales no son excluyentes entre si:

➤ **Cuando el otro se toma como referencia:**

Se aprende tomando ejemplo de lo que hacen los compañeros, pero no reproduciéndolo en forma mecánica sino reelaborándolo. Se observan no solo los procedimientos, acciones que realiza el otro sino que en ocasiones, se copian también los valores, actitudes.

➤ **Cuando se enfrentan diferentes puntos de vista.**

Es una forma de interactuar inversa a la anterior, pues se basa en la distinción, oposición y confrontación de puntos de vista. Conlleva actitudes como elaboración y clarificación de mi punto de vista, comparación con los demás, correcciones o nuevas argumentaciones; siendo todas ellas muy positivas de cara al aprendizaje.

➤ **Cuando se distribuyen los roles.**

Consiste en repartirse la carga cognitiva y afectiva que supone resolver una tarea que requiere esfuerzo. Los roles suelen ser recíprocos. Estas situaciones facilitan la toma de conciencia y la autorregulación.

➤ **Cuando se comparte para avanzar.**

Adopta una organización basada en la mutualidad y el esfuerzo conjunto para llegar a una solución compartida. Los alumnos establecen lasos de interrelación que conducen a una verdadera construcción conjunta: exploran, proponen, rectifican, argumentan, integran la opinión del otro para alcanzar la meta común³⁷.

Estas pautas surgen de manera espontánea en la interacción, sin embargo pueden ser incluidas por la planificación que realice el profesor.

Condiciones del Aprendizaje Cooperativo.

"No es suficiente que los alumnos trabajen juntos para que hablemos de aprendizaje cooperativo. Una serie de condicionantes están relacionadas a la tarea de realizar, los alumnos y el profesor"³⁸.

Respecto a la tarea:

"Onrubia (1977) señala tres requisitos básicos"³⁹.

- Existencia de una tarea grupal, es decir de una meta específica que los distintos alumnos que trabajan conjuntamente deben alcanzar como grupo.

³⁷ Idem.

³⁸ Idem.

³⁹ Idem.

- Que la resolución de esa tarea requiera necesariamente la contribución de todos y cada uno de los participantes.
- Que el grupo disponga de recursos suficientes para mantener y hacer progresar la actividad.

De modo que cualquier tarea no es susceptible de desarrollarse bajo esta modalidad.

Respecto a los alumnos.

Con relación a los alumnos hace falta que:

- La responsabilidad sea compartida.
- Los miembros sean interdependientes.
- El grupo sea heterogéneo.

"Hodgson y McConnell (1995*) sugieren la necesidad de:

- Buena voluntad de los participantes de participar en el aprendizaje cooperativo.
- Comprensión de parte de los alumnos y profesores acerca de los beneficios de esta forma de aprendizaje.
- Un sistema de valoración que facilite la autovaloración y la valoración de los pares junto al tutor para los cursos acreditados.

- Distribución de poder entre tutor y alumnos, que le permita a éstos tener control sobre su propio aprendizaje⁴⁰.

Al Profesor.

"Cuando trabaja en grupo simplemente, es frecuente que el profesor ignore su funcionamiento, en el aprendizaje cooperativo el profesor es quien planifica la interacción, pero además interviene en mayor o menor medida en el desarrollo del trabajo, orientando, desbloqueando situaciones conflictivas y lo que es quizás más relevante evaluando por una parte, las capacidades de los alumnos, sus progresos y por otra, la experiencia en sí misma, con el fin de mejorar futuras propuestas"⁴¹.

Ventajas del Aprendizaje Cooperativo.

"Finalmente cabe destacar que las ventajas del aprendizaje colaborativo se ubican en dos áreas: la cognitiva y la socioafectiva. Si bien, en sus inicios, muchas investigaciones reportaron solo ventajas socioafectivas como la mejora de las relaciones sociales, aumento de la tolerancia, de la integración y cohesión grupal y del control individual derivadas de la interacción social, recientes estudios encuentran beneficios en el dominio cognitivo. MacConnel (1994) propone:

⁴⁰ Idem.

⁴¹ Idem.

- Ayuda a clarificar las ideas.
- Proporciona oportunidades para que los estudiantes adquieran información e ideas.
- Desarrolla destrezas de comunicación.
- Provee de un contexto en el que el estudiante toma el control de su propio aprendizaje en un contexto social.
- Da validación a las ideas individuales⁴².

Algunas sugerencias para un trabajo efectivo.

"Como ya se ha visto, el aprendizaje cooperativo supone una serie de condiciones que hacen posible distintas pautas de interacción, gracias a las cuales se pueden obtener sus ventajas.

- El alumno escogerá el grupo del cual formará parte. Se deja a la elección del alumno para que se sienta cómodo con aquellos con quienes decide trabajar. Cada grupo tendrá 6 miembros, los cuales deben compartir las responsabilidades en cada una de las actividades del trabajo y a la vez realizar intercambios, discusiones, encuentros con los demás grupos.

⁴² Idem.

- Una parte importante del propio trabajo de grupo, es el aprendizaje sobre el proceso de compartir y lograr con el esfuerzo de todos el objetivo común⁴³.

"Para aprender de forma colaborativa es necesario que los miembros del grupo cuenten con ciertas características que no siempre se poseen por lo tanto es necesario hacer un análisis del grupo y realizar algunas dinámicas que permitan al grupo conocerse"⁴⁴.

2.6.4.3 Aprendizaje Activo.

Tradicionalmente nuestra educación se ha impartido con el método de clases donde un profesor transmite sus conocimientos mediante clases magistrales, en las cuales los estudiantes se limitan a tomar notas. En esta situación la participación del estudiante es mínima. Aun cuando el profesor encuentre técnicas interesantes y productivas que permitan mayor participación del estudiante generalmente prefieren el método tradicional por encontrarlo más seguro y controlable.

"Diversos estudios han indicado que los estudiantes estudian, retienen y disfrutan más de sus clases cuando aprenden en un ambiente de aprendizaje activo. Cuando hablamos de aprendizaje activo nos referimos a

⁴³ Idem.

⁴⁴ URL: www.umce.cl/enlaces.umce/diseñode.apren.cplaborati.htm

que el estudiante participe activamente en el proceso de aprendizaje, a través de actividades como discusiones, encuestas, presentación de material o de sus trabajos a sus compañeros, trabajo en laboratorios, actividades de personificación, etc. También se utilizan actividades como: analizar situaciones y/o problemas de la vida real, de lo cotidiano; relacionar eventos o actividades de otras áreas con los temas del curso; discusiones sobre las ideas del profesor, de los otros estudiantes o las que se presentan en el material de apoyo del curso⁴⁵.

“El aprendizaje activo generalmente envuelve una o más de las siguientes características:

- Mayor énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento analítico y crítico y menor en la transmisión de información.
- Los estudiantes hacen algo distinto a oír pasivamente.
- Los estudiantes se involucran en actividades.
- Los estudiantes generalmente deben adoptar pensamiento crítico, analítico y evaluativo.
- Tanto el profesor como los estudiantes reciben mayor y más rápida retroalimentación⁴⁶.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ Idem.

La metodología es el proceso que se sigue para hacer algo. El método se define como todo proceder ordenado y sujeto a ciertos principios y normas para llegar de una manera segura a un fin, un objetivo previamente determinado.

El aprendizaje activo (Metodología) es un proceso que no sólo abarca el conocimiento de los externo, sino también la actividad mental como producción de ideas. Como método parte de la actividad del estudiante para formar su propio conocimiento.

Características del aprendizaje activo

1. El docente se convierte en orientador y guía que fomenta en sus estudiantes el interés por involucrarse en su proceso de aprendizaje.
2. El ambiente educativo propicia la libertad que estimula la iniciativa y la opinión en el estudiante.
3. Las actividades de aprendizaje se integran con las actividades y experiencias del alumno, sus necesidades e intereses.
4. Genera en el alumno un cambio de actitud haciéndolo consciente de sus objetivos de aprendizaje, se beneficia con la autoevaluación y fomenta el desarrollo de ideas e iniciativas.

Principios del aprendizaje activo

A continuación se presentan los principios que sustentan el aprendizaje activo y la aplicación de cada uno de ellos en nuestra labor como docentes.

“Principio de Actividad: “Aprender haciendo”. Dewey. La mejor manera de aprender se consigue cuando el alumno es un elemento activo durante su aprendizaje. Buscamos la actividad de nuestros alumnos cuando participan en la realización de trabajos prácticos y laboratorios.

Principios de Realismo: “La escuela debe educar para la vida con la vida”. Freire. La formación del estudiante tiene un sentido pragmático no solamente con las prácticas sino con los contenidos de sus asignaturas.

Principio Repetición: de *“Lo mal aprendido entorpece aprendizajes posteriores y lo bien aprendido, lo potencia, el juego es un proceso repetitivo de asimilación y deshecho”.* F. Sacadas. Si el estudiante no asimila completamente conocimientos básicos tendrá dificultad para adquirir conceptos más complejos, en especial en asignaturas donde el conocimiento se plantea en forma secuencial. En el sistema de aprendizaje activo se busca que un estudiante no pase a otro tema si primero no domina los prerrequisitos. Las asignaturas del programa se plantean de tal manera que el alumno en las aulas tenga la posibilidad de ensayar y repetir los

procedimientos en muchos casos simulando pacientes con sus compañeros, de tal forma que al realizar los procedimientos a los pacientes los alumnos han tenido buen entrenamiento. Además, antes de pasar a una práctica están evaluadas y aprobadas las asignaturas fundamentales consideradas prerequisites. Para complementar con este principio, diremos que el estudiante será evaluado en forma permanente, retroinformando sus dificultades y logros buscando repetir aquellas situaciones que generan dificultad. Se evalúa tanto en proceso como en resultados

Principio de la Individualización: *"Una enseñanza a la medida de cada alumno sería la solución del aprendizaje óptimo"*. A. Ferriere. En todos los procesos de aprendizaje debemos considerar las diferencias individuales de los alumnos, unos aprenden con mayor dificultad que otros, la evaluación permanente del logro de los objetivos propuestos hace que identifiquemos en nuestros estudiantes sus características individuales, sigamos. Persona a persona su proceso de formación y como docentes seamos capaces de adaptar el material de enseñanza a las características de cada uno: Individualizar la educación. Además los estudiantes son consultados sobre el tipo de clase que prefieren.

Principio de Libertad: *"Libertad y confianza forman el carácter del alumno, aquella debe crecer a medida que crece el alumno, que le conocemos mejor"*

y que hace su trabajo". Bertier. Todo ser humano debe tomar decisiones en su vida, debe optar por algo. Como formadores de personas debemos reforzar en el proceso la toma de decisiones primero en circunstancias simuladas como puede ser a través del aprendizaje basado en la solución del problema para introducir al estudiante en la toma de decisiones clínicas. También nuestro estudiante podrá construir su conocimiento integrándose y escogiendo líneas de investigación, acorde con sus actitudes y aptitudes en el desarrollo de proyectos en las diferentes áreas de estudio.

Principio de Refuerzo Positivo: *"Los resultados positivos verbales o no verbales, materiales o sociales que rigen todo aprendizaje hacen que este aumente". J.D.Krumboltz. Con la evaluación formativa los docentes tienen la oportunidad de destacar los logros alcanzados por el estudiante, estimulan verbalmente las acciones, decisiones y trabajos destacados de los alumnos. Esta retroalimentación fortalece el espíritu del individuo y hace que desarrolle al máximo sus potencialidades porque nota que sus aciertos son reconocidos, que es importante como persona y como profesional.*

Principio de Perspectivas: *"Para el aprendizaje real, el alumno puede seleccionar diferentes posibilidades durante el proceso de aprendizaje. Ser iniciador, seguidor, productor, interactor". Rey. Durante el proceso de formación el estudiante adoptará diversos roles simulando varios papeles*

relacionados con su actividad central. Por ejemplo, en medicina, durante la simulación de casos clínicos puede ser paciente o médico. Además, durante las rotaciones el estudiante debe asumir funciones administrativas, educativas dirigidas a familia y comunidad en las áreas de prevención y asistencia. En resumen, iniciará, seguirá, producirá e interactuará permanentemente con otros estudiantes, con sus docentes, pacientes y personales multidisciplinarios del medio.

Principio de Relevancia: *"El alumno debe adquirir el aprendizaje significativo y pertinente a su formación integral"*. Rey. En la formulación de este programa se han seleccionado actividades de aprendizaje, tales como la simulación, el aprendizaje basado en soluciones de problemas, el juego, entre otros, todo ello bajo el contexto de su propio nivel y línea de estudio.

Principio Productivo: Se refiere a la construcción del conocimiento que debe realizar el alumno para obtener un aprendizaje creativo.

El programa fomenta en el estudiante la capacidad de solucionar problemas simulados o reales, proponer nuevas alternativas y programas⁴⁷.

⁴⁷ http://www.ucatolicamz.edu.co/capacita/docs/Inforedu/Educación/aprendizaje_activo5.htm

2.7. Enseñanza Teórica de Enfermería.

La enseñanza actual incumbe para el desarrollo humano y social de la población, y debe también de responder a las necesidades de formación del talento humano en salud y a las demandas sociales. Uno de los desafíos que la sociedad plantea hoy al sistema educativo y a los profesores es el desarrollo del potencial creativo, al igual como se hace con la memoria u otras facultades.

Una persona se considera creativa e innovadora, en un sentido integral, cuando ha desarrollado ciertas facultades y capacidades de los dominios afectivo, cognitivo, metacognitivo e interpersonal.

"Para desarrollar los dominios citados existen estrategias creativas, que son procedimientos estructurados y descriptibles en algún grado, destinados a hacer uso de información para lograr nuevos resultados, para concebir, explorar y, en general, acometer el proceso creativo"⁴⁸.

En América Latina surge, en la década de los sesentas, una corriente de educación popular vinculada a la investigación participativa y cuyo iniciador es Paulo Freire. Este propone una metodología basada en la concientización como una posible alternativa para una educación liberadora. La educación, para Freire, es un proceso de permanente formación que parte de la práctica

⁴⁸ LETELIER, M. Educación para el Desarrollo: Hacia una cultura de la Educación Innovativa. Universidad de Santiago, 1994.

misma, en la que los educandos y educadores se educan dentro de un mismo proceso en el que ambos aprenden.

Afirma Freire que un quehacer educativo "que se limite a disertar, a narrar, a hablar de algo, en lugar de desafiar la reflexión cognoscitiva de los educandos, en torno a este algo; va más allá de neutralizar aquella capacidad cognoscitiva, se queda en la periferia de los problemas. Su acción tiende a la ingenuidad y no a la concientización de los educandos"⁴⁹

No es un hecho desconocido que el tipo de enseñanza que ha prevalecido es de consumo y asimilación de información en detrimento de la generación y la producción de conocimiento; esta modalidad, tiene que ver con la concepción de conocimiento, hombre y sociedad, que supone que el hombre nace de una sociedad y todo su proceso de conocimiento es para adaptarse a la misma.

Ahora bien, si la educación se ha caracterizado principalmente por ser un instrumento alienante, responsable del deterioro intelectual de la población, también se le puede entender como "el conjunto de prácticas dirigidas a la integración del hombre en su esencia, es decir, como ser social. En este sentido, la educación es un proceso por el cual se estimula en el alumno su

⁴⁹ FREIRE, P. "Extensión o Comunicación. Editorial Siglo XXI. México, 1975 p. 99-100

potencial de vitalidad en los aspectos teórico y prácticos de la inteligencia, la disponibilidad hacia los otros y el compromiso social⁵⁰.

Retomando la concepción de G. Bertin sobre lo que es la educación se entiende con Antonio Gramsci, al hombre como "proceso de sus actos". Dice Gramsci: "El docente ya no puede ser el narciso que flota en las aulas del libre pensamiento"⁵¹, su trabajo pedagógico y didáctico se debe encaminar al compromiso social, trasciende el aula; como intelectual orgánico es el encargado de ir conformando un consenso espontáneo y una conciencia crítica y madura en la población, para la construcción de una sociedad democrática. La construcción de una sociedad democrática requiere de la existencia de una sociedad civil suficientemente desarrollada, y esta, requiere de una población madura, que haya roto con la conciencia mágica o ingenua (Freire), de manera que los ciudadanos, en este estadio, puedan organizarse.

Así la categoría de sujeto social se remite a la condición del hombre como un ser de relaciones sociales. En tal sentido, la docencia no es una actividad individual, aislada; más bien, es un ejercicio compartido por una comunidad de docentes.

⁵⁰ BERTIN, Giovanni. Educación y Alineación. Edit. Nueva Imagen. México 1981.

⁵¹ GRAMSCI, A. La Alternativa Pedagógica. Edit. Fontana, Barcelona 1981.

Un elemento fundamental es la educación de la sensibilidad. Se necesitan profesionales y ciudadanos sensibles a las necesidades de su entorno y que actúen en consecuencia. Esto se puede lograr si se procura una participación activa en los procesos y actividades sociales. Cualquier escuela, comprometida con su función, proporciona estímulos para que los alumnos "generen actitudes críticas y creadoras hacia su quehacer científico, técnico, humanístico o profesional; amor por la verdad y espíritu indagador; vocación de servicio hacia los demás; honestidad intelectual; tendencia a continuar progresando durante su vida profesional; resistencia a la parcialidad y al prejuicio"⁵².

"El horario es un elemento importante de la organización escolar cuya finalidad es conseguir una equilibrada alternancia en la ejecución de las actividades escolares coordinando e integrando las distintas áreas o material escolares con adecuación al ritmo singular del trabajo de cada alumno"⁵³.

Cuando se trata de distribuir el tiempo en los centros escolares, siempre surgen algunos problemas derivados de las materias o áreas educativas que van a impartir, de los espacios temporales mínimos que deben respetarse, contenidos en las disposiciones legales vigentes, del número de docentes, de la colocación y ordenación de materias, etc. por ello, es conveniente, "Antes de acometer la tarea de diseñar los horarios, tener en cuenta una serie de

⁵² MEDINA, Graciela. El concepto de formación en educación superior. URL: [www. ur. mx/ principio/veritas/leticia.htm](http://www.ur.mx/principio/veritas/leticia.htm)

⁵³ RIVAS, Navarro M. Horario escolar Cap. IX CEDOPEP: Madrid. 1960.

factores, variables y condicionantes, de cuya conjunción dependerá que estos hayan sido bien elaborados, siguiendo las pautas que la Didáctica y la Organización Escolar recomiendan⁵⁴.

2.8 Enseñanza clínica de enfermería.

"La práctica docente de enfermería, como actividad organizada, sistemática e intencional, a través de la cual se forman profesionales con los conocimientos y habilidades de pensamiento, destrezas prácticas y criterio necesario para tomar decisiones que tienen que ver con la vida profesional, concentra en la enseñanza clínica la posibilidad de garantizar los mejores resultados de la formación si consideramos el carácter eminentemente aplicativo que tiene la enfermería profesional. Es decir, el alumno de pregrado aprende en contacto con la realidad de la práctica de la atención de enfermería, asimilando en este proceso; estilos de conocer característicos de la profesión, formas de hacer(métodos) para la atención de enfermería, procedimientos y uso de equipo aplicable en diversas situaciones (tecnológico-instrumental), reconociendo que en este proceso, el alumno confirma el contenido humanista propio de la naturaleza de nuestra disciplina, así como los valores y principios éticos fundamentales que regulan la actitud y cualidades de una enfermera profesional (Deber ser de la enfermera).

⁵⁴ Idem. El tiempo escolar. En Organización y Gestión educativa. Madrid No. 2: p. 18

La importancia de la enseñanza clínica puede reconocerse, si valoramos que la clínica constituye el laboratorio donde el clínico aplica la ciencia básica en la solución de problemas con fundamento en el proceso lógico de la toma de decisiones⁵⁵.

Los enfermeros que practican en el ámbito de la práctica básica o de entrada se han matriculado de escuelas de enfermería aprobadas y han calificado mediante un examen nacional para la licencia de enfermero/a registrado el título de enfermero/a.

Más allá de la educación formal, los enfermeros en la práctica básica pueden elegir concentrar su experiencia y educación continua en un área especializada de la enfermería y esta base de conocimientos especializados puede ser reconocido mediante la certificación. "A pesar de que muchas prácticas de parte de enfermeros individuales varían de acuerdo al nivel de educación, experiencia, competencia y rol, todos los enfermeros son responsables por cumplir con las normas de la profesión para la práctica clínica"⁵⁶.

La base ética para lograr la competitividad en la formación está imprescindiblemente ligada al aprovechamiento de iniciativas de política

⁵⁵ Quesada, Fox.. C. Rubio Domínguez S. "La función docente en la enseñanza clínica de enfermería" mecanograma, ENEO. UNAM. Antología Docencia en Enfermería.

⁵⁶ American Nurses Association. 1991. Standards of clinical nursing practice (Normas de la práctica de enfermería clínica). Washington. DC: American Nurses Publishing.

académica y al uso de saberes de las distintas disciplinas, académico-profesionales, siempre y cuando en el centro de los procesos formativos las decisiones, diseños de políticas y prácticas educativas sean producto endógeno. "la naturaleza endógena de las principales orientaciones académicas es lo que reúne dos grandes requerimientos de la educación en la vida moderna: eticidad y competitividad"⁵⁷.

2.8.1 El alcance de la práctica de la enfermería.

La enfermería significa prácticas de naturaleza regeneradora, de apoyo y de promoción⁵⁸. Las prácticas regeneradoras modifican el impacto de la enfermedad. Las prácticas de apoyo están orientadas hacia la modificación de las relaciones o el entorno para apoyar la salud. las prácticas de promoción movilizan patrones saludables para vivir, fomentan el desarrollo personal y de la familia y apoyan las metas propiamente definidas por los individuos, las familias y las comunidades.

El alcance de la práctica de la enfermería es dinámico y evoluciona con los cambios en los fenómenos de interés, en los conocimientos acerca de los efectos de las intervenciones varían en los resultados respecto a los pacientes o los grupos, o en el entorno político, las condiciones legales y los

⁵⁷ LÓPEZ, Zavala R. "Valores en la Educación Universitaria ante la Sociedad del Conocimiento: Ética y Competitividad. Revista Electrónica del C.I.S.E., U.A.S. Volumen 1, Agosto 1999. Culiacán, Sin.

⁵⁸ PENDER, N. 1987. Promoción de la Salud en la Práctica de la enfermería. 2nd ed., p. 27. Norwalk, CT: Appleton & Lange.

patrones culturales y demográficos en la sociedad. El grado al cual los enfermeros individuales participan en el alcance global de la práctica de la enfermería depende de la preparación educativa, la experiencia, los roles y la naturaleza de las poblaciones de pacientes a quienes sirven.

2.8.2 Ámbito de la Práctica de la Enfermería.

La distribución del ámbito de la práctica transmite a los demás las competencias y la responsabilidad profesional de la enfermera. La enfermería es responsable de definir las funciones de la enfermera y el ámbito de la práctica de la enfermería. No obstante, aun cuando incumbe a las enfermeras, a través de las relaciones profesionales y laborales y de los órganos de reglamentación, la responsabilidad primordial de definir, supervisar y evaluar periódicamente las funciones y el ámbito de la práctica, deben pedirse y tenerse en cuenta las opiniones de otras personas de la sociedad en la definición del ámbito de la práctica.

"El CIE es el responsable de articular y difundir una definición clara de la enfermería y de las funciones que desempeñan las enfermeras. Incumbe a las organizaciones profesionales nacionales la responsabilidad de definir las funciones de la enfermería y de las enfermeras que sean compatibles con

las definiciones internacionales aceptadas y sean también relevantes para las necesidades de atención de salud de su nación"⁵⁹.

"El ámbito de responsabilidad de las enfermeras, incluye dispensar cuidados directos, supervisar a otros, dirigir, gestionar, enseñar, hacer investigación y elaborar políticas para los sistemas de atención de salud"⁶⁰.

2.9 Condicionantes que intervienen en la formación del Profesional de Enfermería.

Dado que se está hablando de formación de profesionales, agrupar la problemática relativa en torno a los integrantes de este proceso; alumnos, docentes y la institución, estas apreciaciones por supuesto son de carácter general dado que no necesariamente se presentan en todos los individuos.

2.9.1 Proceso de admisión.

Debe tomarse la idea de considerar la admisión como un proceso que abarca un doble fin: por una parte, que la selección de los alumnos de nuevo ingreso a la carrera de enfermería se realice con más y mejores elementos de juicio y, por otra, conocer su perfil de partida de manera individual y global. "solo así se logrará saber con certeza cuales son las características fundamentales de los estudiantes, con la finalidad de incrementar aquellas que puedan tener un

⁵⁹ El CIE y la reglamentación: Modelos para el Siglo XXI. Madden Styles, M. Affara. F.A. Ginebra, CIE. 1996. p. 21-24.

⁶⁰ Idem.

efecto positivo en su desempeño académico, es decir, que les permitan afrontar el estudio con más posibilidades de éxito y minimizar o manejar convenientemente las que tengan un efecto negativo⁶¹.

2.9.2 Motivación por la carrera.

"La motivación es una energía que lógicamente debe emanar de alguna fuente. Si la fuente de esa energía llamada motivación es un elemento ambiental externo al sujeto que la presenta, se denomina motivación extrínseca; como es el caso de las conductas cuya "causa" es la consecución de un esfuerzo o la evitación de un castigo. Si por el contrario, la fuente de energía que impulsa a la acción proviene de factores internos como lo son: los intereses, valores, actitudes, expectativas, pensamientos entre otros; se denomina motivación intrínseca⁶².

Deci y Rian (1985) definen motivación intrínseca como "la tendencia natural de procurar los intereses personales y ejercer las capacidades, y al hacerlo, buscar y conquistar desafíos"⁶³.

⁶¹ RAJADLE, N. "Estrategias para la adquisición y/o desarrollo de actitudes y valores" en Gonzalez, Angel Ppio., Antonio Medina Rivilla y Saturnino de la Torre (Coords) Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social. Universitas, Madrid. 1995. p. 437.

⁶² MATA, Luis B. Dr. PHD. Send mail to Imato. @imanet.com. with questions or comments about this web site. Copyright c 1999.

⁶³ Idem.

Woolfolk (1997) afirma que, "cuando se nos motiva en forma intrínseca, no necesitamos premios o castigos que nos hagan trabajar porque la actividad es recompensante por sí misma"⁶⁴.

Ciertamente, en la mayoría de los casos, las conductas humanas están determinadas tanto por factores internos como por factores externos. Excluir alguna de estas variables es posible que se cometa el error de seccionar el poder explicativo de este importante proceso mediador llamado motivación. "En el caso particular de la educación se pueden encontrar múltiples ejemplos de la utilidad de ambos tipos de motivaciones; así pues, sabemos que aun cuando un estudiante necesite de algún tipo de incentivo externo (motivación extrínseca) que le ayude a mantener sus niveles de ejecución académica en pro de la consecución de una meta a largo plazo como lo es la obtención de su título universitario. En este caso, el estudiante no está siendo un ente pasivo de su medio, sino un ente activo que toma decisiones que más se adecuan a sus necesidades"⁶⁵.

2.9.3 Madurez emocional del alumno.

El ser humano, considerado como una unidad biopsicosocial, está constituido por cuerpo, un organismo biológico, que además piensa y siente y se desenvuelve entre otros seres humanos en un medio social.

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ Idem.

El desarrollo emocional del individuo se inicia desde su nacimiento influyendo en este proceso principalmente el entorno. "retraso o deficiencia intelectual debido a un desarrollo madurativo lento o una interrupción en el proceso de maduración por causas intrínsecas y/o extrínsecas (escasa o deficiente estimulación ambiental"⁶⁶.

"Aunque la vocación se constituye por el conjunto de intereses personales intrínsecos, que orientan fuertemente la decisión y las conductas personales hasta llegar a definir la forma de vida y la inserción en la actividad social, no es la vocación el factor determinante de tal elección. En la edad personal en que toca hacer la elección de carrera, no se facilita la decisión"⁶⁷.

"Las actitudes negativas son siempre rígidas, cerradas y resistentes al cambio. Limitan la posibilidad de salir adelante. La gente muy cerrada funciona a este nivel y lógicamente crea tensiones, molestias, conflictos y hasta reacciona con apatía, porque es demasiado rígida y rechaza todo lo nuevo o diferente porque lo considera amenazante. Esto es inmadurez"⁶⁸.

2.9.4 Status económico.

Es preocupante que, donde determinados profesionistas hacen falta y otros sobran o están mal distribuidos en los diversos núcleos de población, la

⁶⁶ Enciclopedia de Ciencias de la Educación. Santillana S.A. MADRID, 1960.

⁶⁷ CORRALES D. Carlos. La elección de la carrera aspectos y consideraciones. Nov. 24 1992.

⁶⁸ [http:// www.teclaredo.edu.mx/unidad1/1_6.html](http://www.teclaredo.edu.mx/unidad1/1_6.html)

elección de la carrera de enfermería no corresponda, generalmente, a una decisión fundada y orientada por la vocación ni por la necesidad social de tales o cuales profesionales. Ello quiere decir, "Que no se dan aun, en el país las condiciones sociales, culturales y económicas favorables para la plena realización personal ni para la búsqueda y conquista de bienestar social"⁶⁹.

2.9.5 Perfil del docente teórico-práctico.

La enfermería requiere como docentes a personas plenamente identificadas con su Filosofía Educativa, que comprendan a la Institución y que sean capaces de apoyarla y ayudarla. Que sientan la importancia de la misión que se les ha encomendado y que la cumplan con entrega y carifio.

Deberá ser capaz de respetar la forma de ser y de pensar de los demás, de comprender la importancia de las buenas relaciones humanas al tratar a sus compañeros y alumnos, cuyas opiniones deberá valorar justamente.

Deberá tener la madurez suficiente para comprender que su misión como educador no principia ni termina en el aula, y ser consciente que el respeto a la dignidad de los jóvenes es elemento indispensable para formar en ellos los valores de autoestima, seguridad, responsabilidad, autocontrol y superación intelectual.

⁶⁹ CORRALES, D. Carlos. "La elección de la carrera" Aspectos y consideraciones. Noviembre 24 de 1992.

Deberá contar con una sólida preparación académica y estar atento a la actualización, tanto en el campo didáctico como en el de su área profesional.

Comprenderá que lo mínimo que puede dar, es el estricto cumplimiento de sus obligaciones como docente, logrando por amor a su profesión resultados extraordinarios con sus alumnos, siendo ejemplo de entrega, de honestidad y de justicia.

Será capaz de entender que los principios de enfermería que se profesan no son solo conceptos para ser enseñados, sino realidades dignas de ser vividas.

2.9.6 Actualización del docente.

La demanda social, los imperativos internacionales y la complejidad de la atención sanitaria en los últimos años hacen que los profesionales de salud estén obligados a aumentar constantemente sus conocimientos para adecuar la calidad de la atención a la que obligan los avances citados.

*Entre los distintos estamentos de la salud, la Enfermería desarrolla sus contenidos teóricos con el reto de ocuparse de un aspecto concreto de las

necesidades físicas, psicológicas y sociales del individuo, familia o comunidad⁷⁰.

La enfermería se ocupa de los cuidados, y siendo que las características de los cuidados que precisa la sociedad actual son complejos, obligan a la enfermera a ser experta en esta materia.

Los conocimientos que adquiere la enfermera sobre bases conceptuales y metodológicas de los cuidados de enfermería la preparan para que sea ella la única capacitada para determinar la formación de los distintos grupos que tendrán como dedicación de una u otra manera, la prestación de cuidados de enfermería.

"El mejor nivel de una cátedra se reflejará entonces, en la mayor capacidad para enseñar a aprender y a investigar, y en la capacidad para estimular esa creatividad y desarrollar el pensamiento crítico"⁷¹.

2.9.7 Condiciones físicas y ambientales.

Cuando pensamos en un centro educativo, siempre hemos de referirlo a un espacio concreto, en donde lo ubicamos mentalmente. La situación nos

⁷⁰ Documento básico sobre personal de enfermería. Asociación española de Enfermería docente.

⁷¹ FUNDAMENTOS DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR Y EL RÉGIMEN DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. Documento de lineamientos generales pedagógicos para la reforma del ciclo de grado Abril 1995. notas extraídas de los documentos de trabajo elaborados por la Universidad de Buenos Aires.

delimita ya a una coordenada que permite relacionarlo con una localidad, con una área universitaria, con un barrio, con una calle. Allí se encuentra emplazado. Ese es su enclave espacial.

Entre los factores internos sobre el espacio escolar se tiene que destacar la importancia como "un centro educativo ha de cumplir el requisito de poseer espacio suficiente, en cuanto a la cantidad y a la variedad para conseguir una formación de calidad, teniendo en cuenta las nuevas metodologías didácticas y los adelantos tecnológicos más relevantes. En cuanto a esta comunidad educativa, debe facilitar y propiciar las relaciones entre los distintos miembros de esta, por lo que se refiere a su condición de foco sociocultural, ha de proyectarse en el medio social en el cual se encuentra ubicado, como núcleo de servicios, ha de dar cabida en su seno a dependencias distintas de las aulas, tales como oficinas, dirección, secretaría, tutorías, sala de profesores, sala de usos múltiples, biblioteca"⁷².

⁷² GÓMEZ, Dacal G. (1985): El Centro Docente. Madrid. UNED. (pags. 55-56).

III. METODOLOGÍA

1. Hipótesis.

Se considera que la dificultad en la aplicación de la metodología científica como eje de formación profesional es "multifactorial" lo que limita su desarrollo en los diferentes ámbitos de la práctica.

2. Variables.

| Variable independiente | Niveles de aplicación | Variable dependiente | Niveles de aplicación |
|--|---|---|---|
| <p>Causas multifactoriales</p> <p>Motivación vocacional.</p> <p>Inmadurez emocional.</p> <p>Proceso Enseñanza-Aprendizaje.</p> <p>Carga horaria teórica y Prácticas clínicas..</p> <p>Bibliografía.</p> <p>Lineamientos de evaluación.</p> <p>Grupos políticos.</p> <p>Estatus económico.</p> <p>La influencia que tienen los medios de comunicación para distraer al alumno.</p> <p>Perfil docente.</p> <p>Actualización docente.</p> <p>Condiciones físicas y ambientales.</p> | <p>Alumnos.</p> <p>Profesor de la asignatura Metodología de la Investigación.</p> <p>Instructoras Clínicas.</p> <p>Personal nivel Directivo (Directora, Coordinadora Académica).</p> <p>Programa.</p> | <p>Dificultad en la aplicación de la metodología.</p> | <p>Todos los elementos de las etapas de investigación.</p> <p>Planeación.</p> <p>Ejecución</p> <p>Evaluación.</p> |

3. Diseño de Investigación

La investigación fue de tipo descriptiva, documental y transversal ya que se estudió a un grupo en un tiempo determinado marcado dentro de una

calendarización de trabajo, para la aplicación de los instrumentos diseñados para éste problema de investigación, (cuestionario).

4. Grupo de estudio.

4.1 Universo de trabajo.

Estuvo conformado por un total de 494 alumnos de segundo y tercer grados, 48 Instructoras Clínicas, 1 maestro de la asignatura Metodología de la Investigación, un Director y un Coordinador Académico

Tabla # 1

Universo para determinar la muestra

| ESTRATOS | TOTAL |
|------------------------|-------|
| Alumnos de 2do. Año | 204 |
| Alumnos de 3er. Año | 290 |
| Instructoras Clínicas | 48 |
| Maestros de Asignatura | 1 |
| Directivos | 2 |

Fuente: Directa Control Escolar de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S.

4.2 Tiempo y Espacio.

La Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S. del 1º. al 15 de Agosto del 2000.

4.3 Diseño de la muestra.

El diseño de la Muestra fue de tipo aleatoria por estratos ya que no basta que cada uno de los elementos muestrales tenga la misma posibilidad de ser escogido, sino que además es necesario estratificar la muestra en relación a como se presentan en la población, y es importante para los objetivos de estudio.

Para el cálculo de la muestra se seleccionó el 15% de la población total de alumnos e Instructoras Clínicas respectivamente.

Las unidades de análisis o los elementos muestrales se eligieron de una manera aleatoria para asegurarnos que cada elemento tenga la misma probabilidad de ser elegido, para ello se uso el procedimiento conocido como tómbola.

La tómbola es un método demasiado simple, el cual consiste en numerar todos los elementos muestrales desde el primero hasta el último en este caso de cada estrato, haciendo fichas una por cada elemento, mezclarlas en una

caja e ir extrayendo n fichas, según sea el tamaño de la muestra, los números elegidos al azar conformaron la muestra.

5. Criterios de inclusión.

Alumnos del 2do. y 3er. grado de la carrera, Instructoras Clínicas, 1 Maestro de la Asignatura de Metodología de la Investigación, un Director y un Coordinador Académico.

6. Criterios de exclusión.

Alumnos irregulares de la materia de Metodología de la Investigación y los que demostraron indiferencia ante el proceso.

1. Calendarización de actividades.

Ver anexos.

2. Recursos.

Determinación de los recursos.

Humanos.

Investigador.

Asesor Académico.

Encuestadores 3.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

Materiales.

Un equipo de computo con procesador de texto y programa de la hoja electrónica Excel.

Escritorio de trabajo.

Hojas, lápices, plumas, borradores, folders, tinta para impresora.

Material bibliográfico.

Programa de asignatura.

Plan de estudios.

Distribución de cargas académicas por horarios para alumnos.

Financieros.

Serán los que se deroguen en la realización del trabajo, que serán variables de acuerdo a los costos vigentes de cada actividad.

1. Límites.

El trabajo de campo se realizó en el Estado de Sinaloa, en las instalaciones de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., donde se aplicó un cuestionario previamente formulado para cada uno de los elementos que fueron seleccionados en la muestra, del 1º. al 15 de agosto del 2000.

2. Método de recolección de datos.

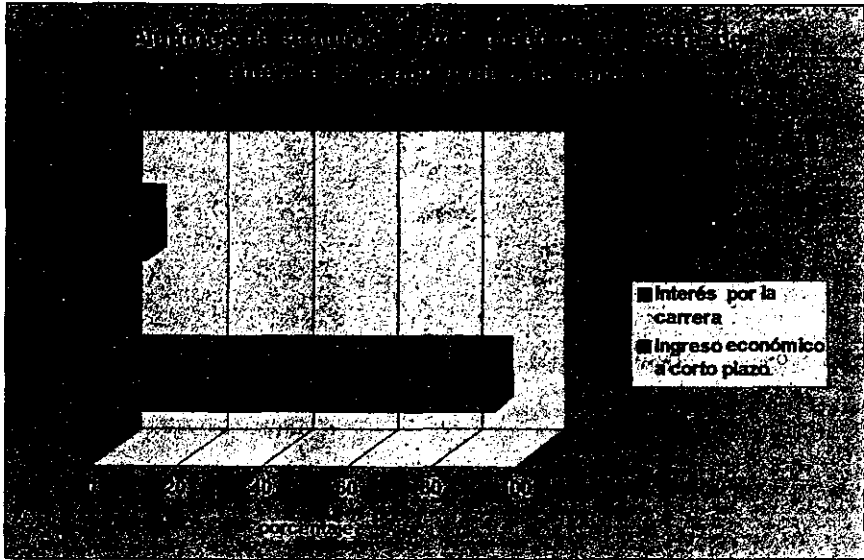
Se realizaron entrevistas estructuradas en las cuales se aplicó un cuestionario con preguntas de opción múltiple, donde previamente se comprobó la pertinencia del cuestionario con una prueba piloto.

CUADRO 1

Motivo de ingreso a la carrera de los alumnos de segundo y tercer grado.

| MOTIVO DE INGRESO | 2do. Grado | | 3er. Grado | | Total | |
|---------------------------------|------------|-----|------------|-----|-------|-----|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| INTERÉS POR LA CARRERA | 31 | 100 | 42 | 86 | 73 | 91 |
| INGRESO ECONÓMICO A CORTO PLAZO | 0 | 0 | 7 | 14 | 7 | 9 |
| NO EXISTE OTRA OPCIÓN | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.



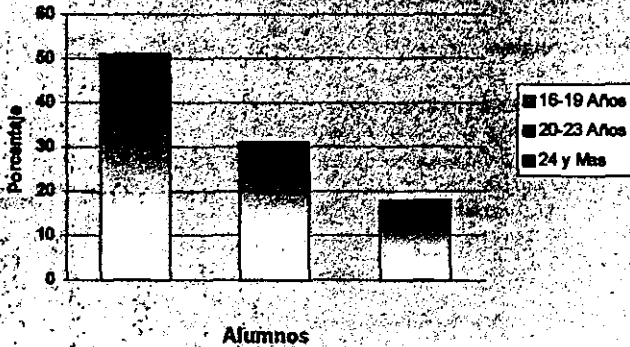
CUADRO 2

Alumnos de la Escuela de Enfermería Mochis UAS según Edad.

| EDAD | 2do. Grado | | 3er. Grado | | Total | |
|-------------|------------|-----|------------|-----|-------|-----|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| 16 - 19 | 11 | 35 | 14 | 29 | 25 | 31 |
| 20 - 23 | 16 | 52 | 25 | 51 | 41 | 51 |
| 24 Y MÁS | 4 | 13 | 10 | 20 | 14 | 18 |
| TOTAL | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

Fuente: Encuesta a alumnos de la Carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.

Alumnos de Segundo y Tercer Grado de la Carrera de Enfermería Según Edad



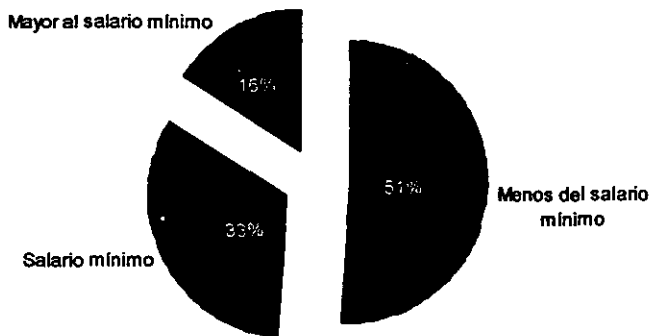
CUADRO 3

**Alumnos de Segundo y Tercer grado, de la carrera de Enfermería UAS
según Ingreso Familiar**

| INGRESO ECONÓMICO FAMILIAR | 2do. Grado | | 3er. Grado | | Total | |
|---------------------------------------|-------------------|----------|-------------------|----------|--------------|----------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| MENOS DEL SALARIO MÍNIMO | 13 | 42 | 28 | 57 | 41 | 51 |
| SALARIO MÍNIMO | 13 | 42 | 13 | 27 | 26 | 33 |
| MAYOR AL SALARIO MÍNIMO | 5 | 16 | 8 | 16 | 13 | 16 |
| TOTAL | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

**Fuente: Encuesta a alumnos de la Carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

**Alumnos de Segundo y Tercer Grado de la Carrera de
Enfermería Según Ingreso Económico
Mensual Familiar**



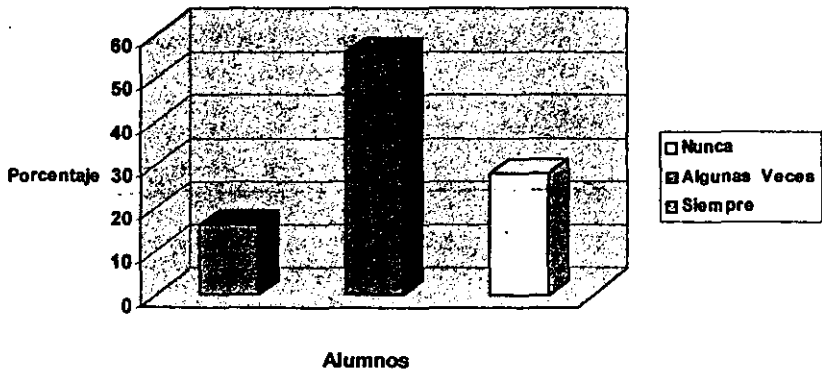
CUADRO 4

Alumno de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería según opinión sobre las Condiciones Físicas y Ambientales donde desarrolla sus actividades escolares

| CONDICIONES FÍSICAS Y AMBIENTALES | 2do. Grado. | | 3er. Grado | | Total | |
|--|--------------------|----------|-------------------|----------|--------------|----------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| SIEMPRE | 6 | 19 | 7 | 14 | 13 | 16 |
| ALGUNAS VECES | 20 | 65 | 25 | 51 | 45 | 56 |
| NUNCA | 5 | 16 | 17 | 35 | 22 | 28 |
| TOTAL | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

**Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Alumnos de Segundo y Tercer Grado de la Carrera de Enfermería Según Considera si las Condiciones Físicas y Ambientales son Adecuadas

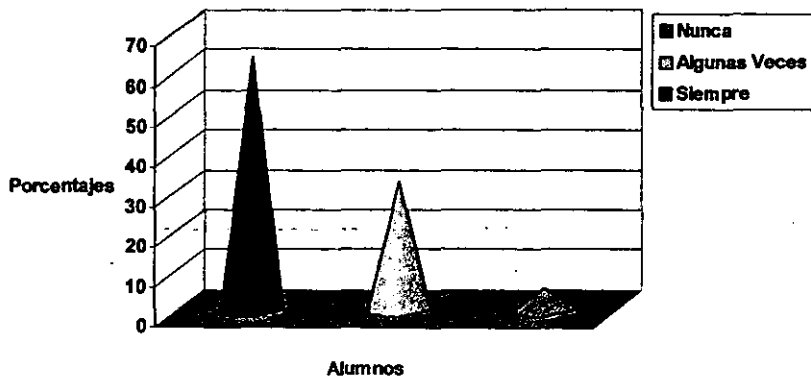


CUADRO 5**Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería según Carga Teórica.**

| CARGA TEÓRICA | 2do. Grado | | 3er. Grado | | Total | |
|----------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|--------------|------------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| SIEMPRE | 16 | 52 | 34 | 69 | 50 | 63 |
| ALGUNAS VECES | 14 | 45 | 12 | 24 | 26 | 32 |
| NUNCA | 1 | 3 | 3 | 6 | 4 | 5 |
| TOTAL | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

**Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000**

Alumnos de Segundo y Tercer Grado de la Carrera de Enfermería Según Considera Carga Teórica Excesiva



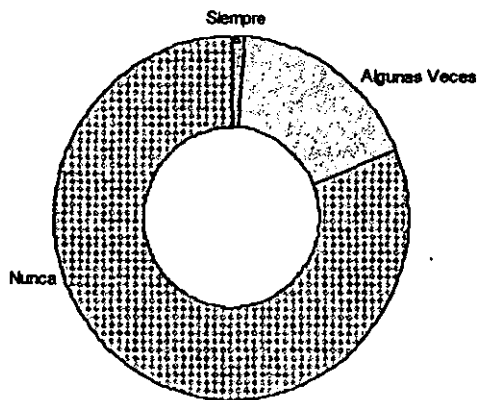
CUADRO 6

**Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería, según
Considera la Carga Clínica es suficiente**

| CARGA CLÍNICA EXCESIVA | 2do. Grado | | 3er. Grado | | Total | |
|-----------------------------------|-------------------|----------|-------------------|----------|--------------|----------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| SIEMPRE | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| ALGUNAS VECES | 6 | 19 | 8 | 16 | 14 | 18 |
| NUNCA | 25 | 81 | 40 | 82 | 65 | 81 |
| Total | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

**Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Alumnos de Segundo y Tercer Grado de la Carrera de Enfermería Según Consideran la Carga Clínica Suficiente



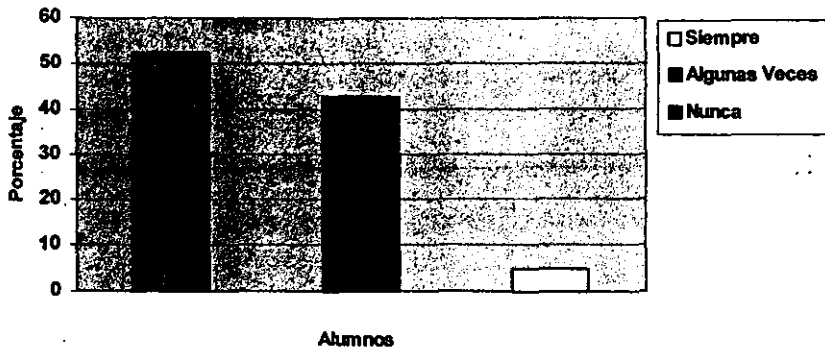
CUADRO 7

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería según opinión sobre La Adecuada Impartición de los Contenidos de la Materia de Metodología de la Investigación

| IMPARTICIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA MATERIA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 2do. Grado | | 3er. Grado | | TOTAL | |
|--|-------------------|------------|-------------------|------------|--------------|-------------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| SIEMPRE | 2 | 6 | 2 | 4 | 4 | 5 |
| ALGUNAS VECES | 23 | 75 | 11 | 22 | 34 | 42.5 |
| NUNCA | 6 | 19 | 36 | 74 | 42 | 52.5 |
| TOTAL | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

**Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

**Alumnos de Segundo y Tercer Grado de la carrera de
Enfermería Según Opinión Sobre la Adecuada
Impartición de los Contenidos de la Materia
de Metodología de la Investigación**



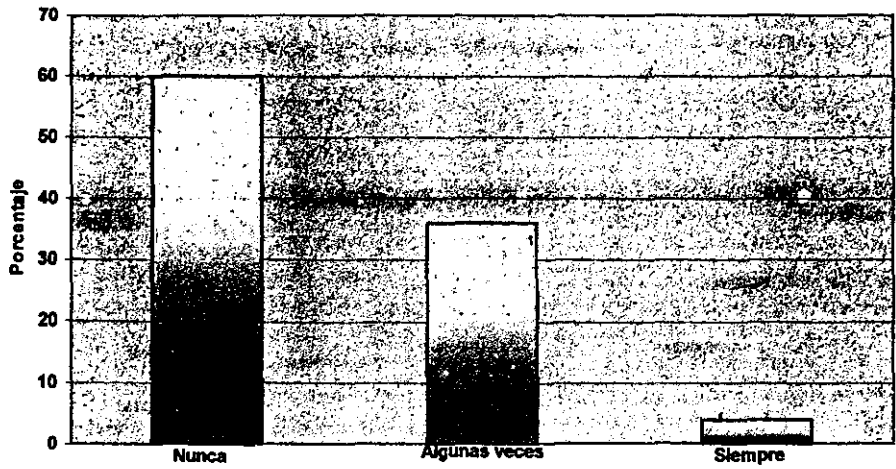
CUADRO 8

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería según consideran se les Proporcionó las Bases para Realizar Investigación Científica

| BASES PARA REALIZAR INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA | 2do. Grado | | 3er. Grado | | TOTAL | |
|---|-------------------|------------|-------------------|------------|--------------|------------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| SIEMPRE | 2 | 6 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ALGUNAS VECES | 16 | 52 | 13 | 27 | 29 | 36 |
| NUNCA | 13 | 42 | 35 | 71 | 48 | 60 |
| TOTAL | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS. Los Mochis, Sin., Agosto 2000.

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de enfermería según consideran se les proporcionó las bases para realizar investigación científica



CUADRO 9

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería, según opinión del Método Utilizado en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje en la materia Metodología de la Investigación

| MÉTODO UTILIZADO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | 2do. Grado | | 3er. Grado | | TOTAL | |
|---|-------------------|------------|-------------------|------------|--------------|------------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| TRADICIONAL | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |
| COLABORATIVO O COOPERATIVO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| ACTIVO | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

**Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de enfermería según opinión del Método de Enseñanza Aprendizaje utilizado en la materia de metodología de la investigación



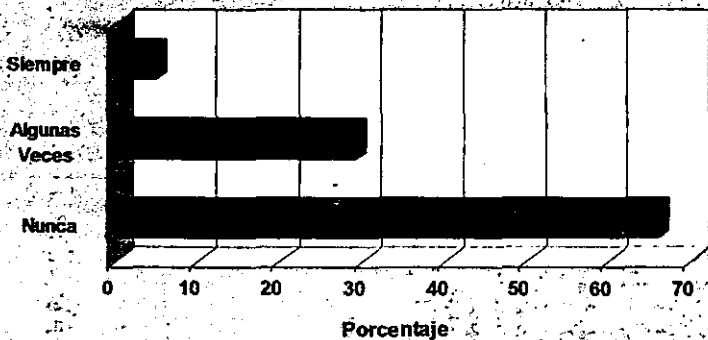
CUADRO 10

**Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería
según opinión sobre la realización de Investigación Científica
Cuando Cursó la materia de Metodología de la Investigación**

| INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA REALIZADA | 2do. Grado | | 3er. Grado | | TOTAL | |
|---|-------------------|------------|-------------------|------------|--------------|------------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| SIEMPRE | 1 | 3 | 3 | 6 | 4 | 5 |
| ALGUNAS VECES | 13 | 42 | 10 | 20 | 23 | 29 |
| NUNCA | 17 | 55 | 36 | 74 | 53 | 66 |
| Total | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

**Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de enfermería según la encomienda de trabajos científicos cuando cursó la materia de metodología de la investigación.



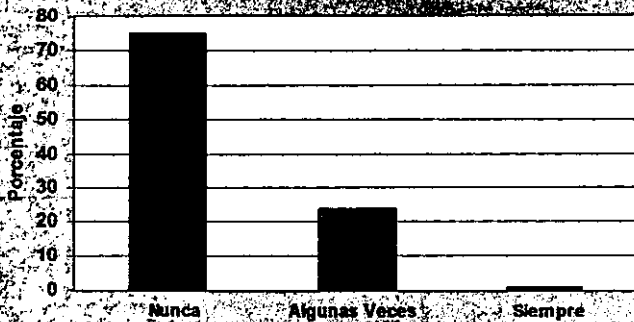
CUADRO 11

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería Según opinión sobre la Sugerencia Bibliográfica del Maestro Cuando Cursó la Materia de Metodología de la Investigación

| SUGERENCIA BIBLIOGRÁFICA | 2do. Grado | | 3er. Grado | | TOTAL | |
|---------------------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|--------------|------------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| SIEMPRE | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| ALGUNAS VECES | 12 | 39 | 7 | 14 | 19 | 24 |
| NUNCA | 19 | 61 | 41 | 84 | 60 | 75 |
| Total | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

**Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de enfermería según sugerencia bibliográfica cuando curso la materia de metodología de la investigación



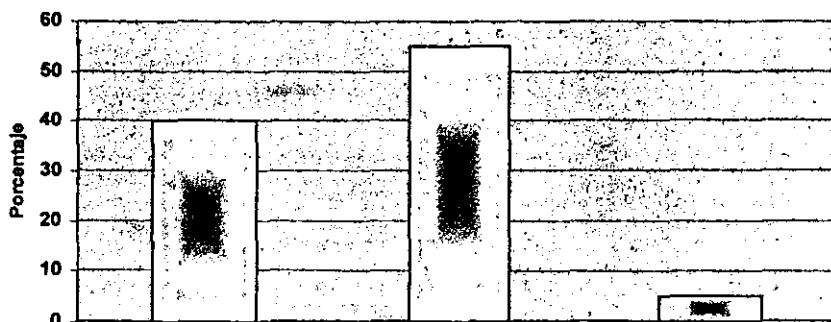
CUADRO 12

Alumno de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería según opinión sobre la Existencia de Bibliografía en la Biblioteca de la Escuela Sugerida por el Maestro de la Materia Metodología de la Investigación

| ENCONTRÓ BIBLIOGRAFÍA | 2do. Grado | | 3er. Grado | | TOTAL | |
|------------------------------|-------------------|----------|-------------------|----------|--------------|----------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| SIEMPRE | 0 | 0 | 1 | 9 | 1 | 5 |
| ALGUNAS VECES | 4 | 44 | 7 | 64 | 11 | 55 |
| NUNCA | 5 | 56 | 3 | 27 | 8 | 40 |
| Total | 9 | 100 | 11 | 100 | 20 | 100 |

**Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

**Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de enfermería
según opinan sobre la existencia de bibliografía en la
biblioteca sugerida por el docente de la materia
de metodología de la investigación**



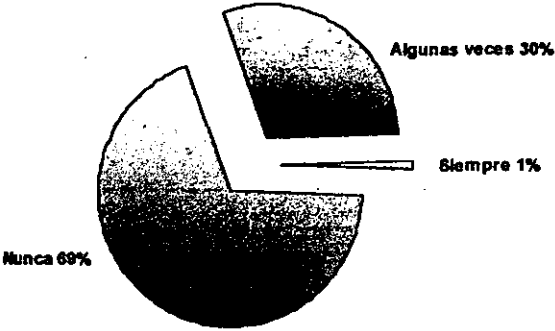
CUADRO 13

**Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería
Según opinión sobre la Realización de Trabajo Científico
en la Práctica Clínica**

| INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA | 2do. Grado | | 3er. Grado | | TOTAL | |
|-------------------------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|--------------|------------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| SIEMPRE | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| ALGUNAS VECES | 13 | 42 | 11 | 22 | 24 | 30 |
| NUNCA | 18 | 58 | 37 | 76 | 55 | 69 |
| Total | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

**Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de enfermería según opinión sobre la realización de trabajos de investigación científica en la práctica clínica



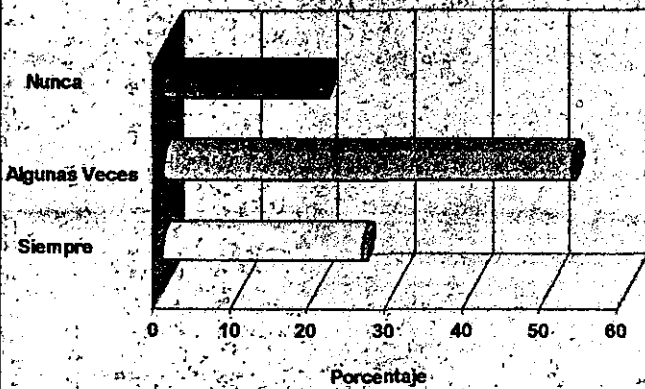
CUADRO 14

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería Según opinión sobre el Tiempo Libre del que Dispone al Término de su Jornada Académica

| TIEMPO LIBRE | 2do. Grado | | 3er. Grado | | TOTAL | |
|------------------|------------|-----|------------|-------|-------|-----|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| SIEMPRE | 7 | 22 | 14 | 28.5 | 21 | 26 |
| ALGUNAS VECES | 21 | 68 | 21 | 43 | 42 | 53 |
| NUNCA | 3 | 10 | 14 | 28.5 | 17 | 21 |
| Total | 31 | 100 | 49 | 100.0 | 80 | 100 |

**Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Alumnos de la carrera de enfermería según opinan sobre el tiempo libre que dispone al término de su jornada académica



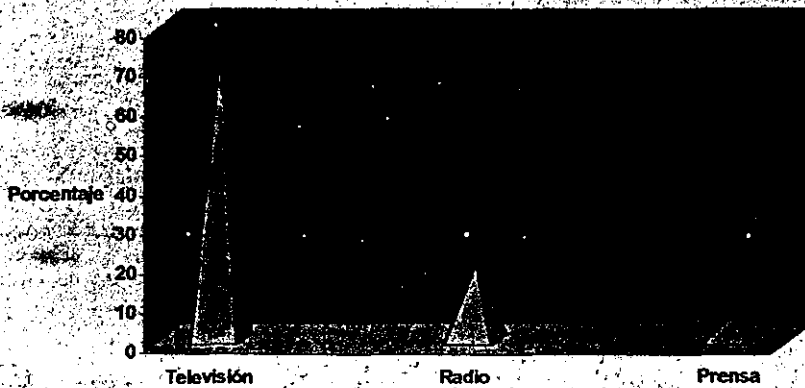
CUADRO 15

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería según opinión sobre la Utilización del Tiempo Libre al Término de su Jornada Académica

| QUE HACE | 2do. Grado | | 3er. Grado | | TOTAL | |
|-------------------------|-------------------|------------|-------------------|------------|--------------|------------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| VE TELEVISIÓN | 18 | 64 | 29 | 83 | 47 | 75 |
| ESCUCHA LA RADIO | 7 | 25 | 5 | 14 | 12 | 19 |
| PRENSA ESCRITA | 3 | 11 | 1 | 3 | 4 | 6 |
| Total | 28 | 100 | 35 | 100 | 63 | 100 |

**Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Alumnos de la carrera de según opinan en que utilizan el tiempo libre al término de su jornada académica

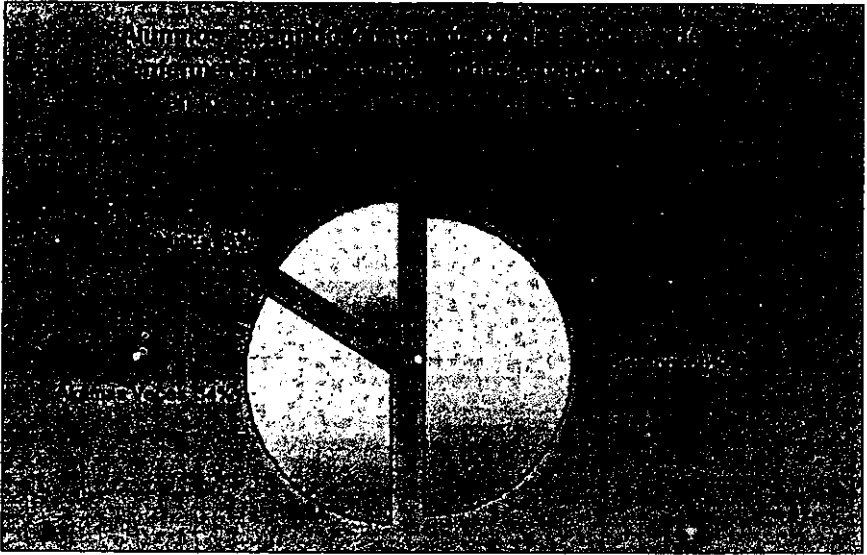


CUADRO 16

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería según opinión sobre la Participación en los Sucesos Electorales de la Escuela

| PARTICIPACIÓN EN LOS PROCESOS ELECTORALES | 2do. Grado | | 3er. Grado | | TOTAL | |
|--|-------------------|------------|-------------------|------------|--------------|------------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| SIEMPRE | 12 | 39 | 28 | 57 | 40 | 50 |
| ALGUNAS VECES | 14 | 45 | 13 | 27 | 27 | 34 |
| NUNCA | 5 | 16 | 8 | 16 | 13 | 16 |
| Total | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.



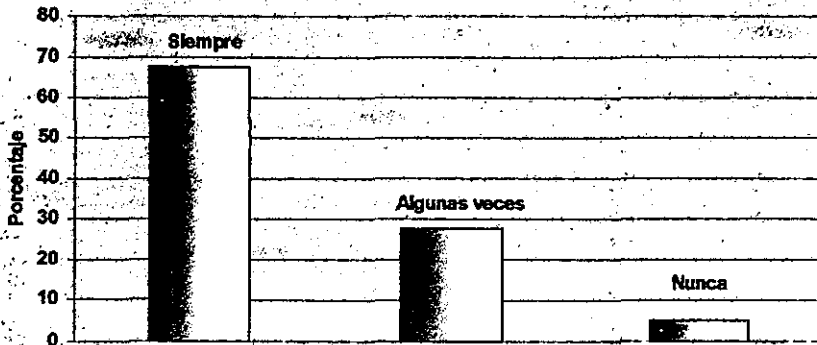
CUADRO 17

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de Enfermería Según opinión sobre Si Considera que los Procesos Electorales de la Escuela Interfieren en su Formación Académica

| INTERFIEREN PROCESOS ELECTORALES | 2do. Grado | | 3er. Grado | | TOTAL | |
|---|-------------------|----------|-------------------|----------|--------------|----------|
| | No. | % | No. | % | No. | % |
| SIEMPRE | 21 | 68 | 33 | 67 | 54 | 67.5 |
| ALGUNAS VECES | 8 | 26 | 14 | 29 | 22 | 27.5 |
| NUNCA | 2 | 6 | 2 | 4 | 4 | 5 |
| Total | 31 | 100 | 49 | 100 | 80 | 100 |

**Fuente: Encuesta a alumnos de la carrera de Enfermería de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Alumnos de segundo y tercer grado de la carrera de enfermería según consideran que la participación en los procesos electorales Interfieren en su formación académica

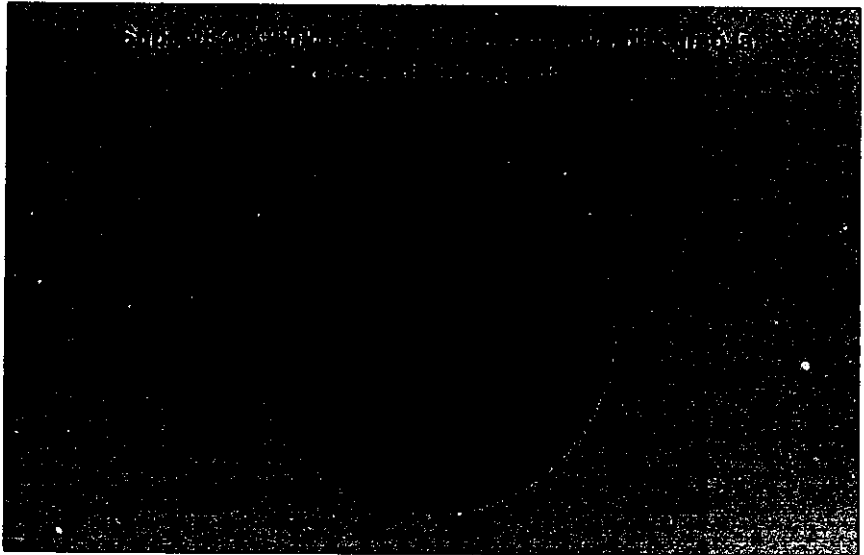


CUADRO 18

Lugar donde cursó la carrera de Enfermería según el Instructor clínico de la Escuela de Enfermería Mochis, UAS.

| UNIVERSIDAD | No. | % |
|--------------------|------------|------------|
| U.A.S. | 7 | 100 |
| OTRA | 0 | 0 |
| TOTAL | 7 | 100 |

**Fuente: Encuesta realizada a instructoras clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**



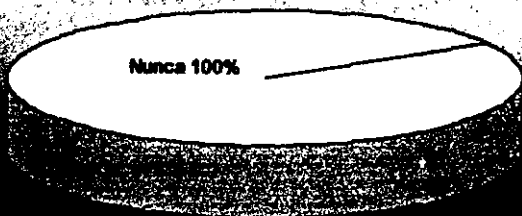
CUADRO 19

**Instructores clínicos de la Escuela de Enfermería Mochis, UAS,
según si ha realizado investigación científica.**

| INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA | No. | % |
|-------------------------------------|------------|------------|
| SIEMPRE | 0 | 0 |
| ALGUNAS VECES | 0 | 0 |
| NUNCA | 7 | 100 |
| TOTAL | 7 | 100 |

**Fuente: Encuesta a instructoras clínicas de la Escuela de Enfermería
Mochis, de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Supervisores clínicos según la realización de trabajos científicos



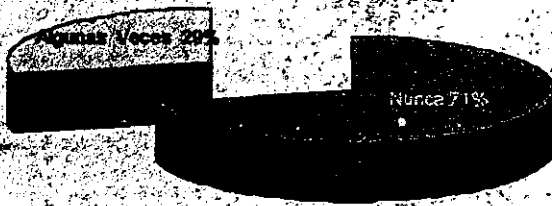
CUADRO 20

**Instructor clínico de la Escuela de Enfermería Mochis, UAS,
según considera que tiene las bases metodológicas
para realizar investigación científica.**

| BASES METODOLÓGICAS | No. | % |
|--------------------------------|------------|------------|
| SIEMPRE | 0 | 0 |
| ALGUNAS VECES | 2 | 29 |
| NUNCA | 5 | 71 |
| TOTAL | 7 | 100 |

**Fuente: Encuesta a Instructoras clínicas de la Escuela de Enfermería
Mochis, de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Supervisores clínicos según consideran que tienen las bases para realizar investigación científica



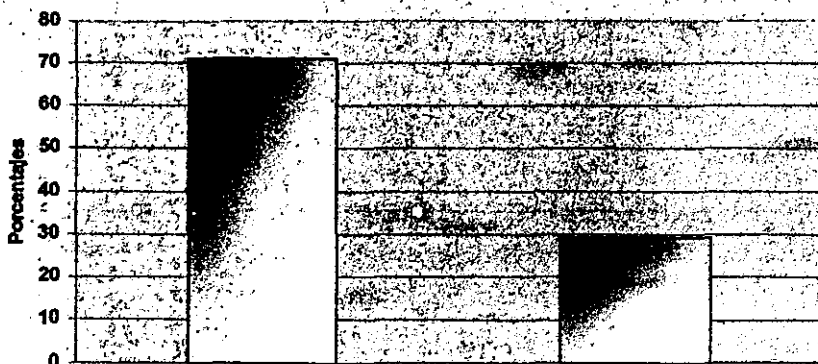
CUADRO 21

Instructor clínico de la Escuela de Enfermería Mochis, UAS, según opinión si durante el tiempo que tiene laborando ha recibido cursos de Metodología de la Investigación.

| CURSOS DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | No. | % |
|---|-----|-----|
| SIEMPRE | 0 | 0 |
| ALGUNAS VECES | 2 | 29 |
| NUNCA | 5 | 71 |
| TOTAL | 7 | 100 |

Fuente: Encuesta a Instructoras clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.

Supervisores clínicos según opinan que en el tiempo que tienen laborando en la Escuela han recibido cursos de metodología científica



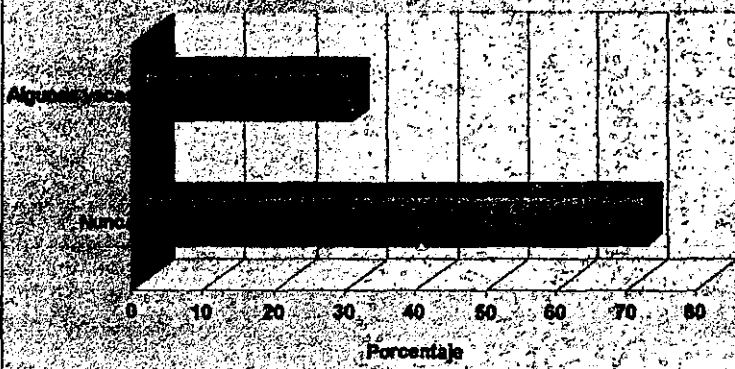
CUADRO 22

Instructor clínico de la Escuela de Enfermería Mochis, UAS, según opina sobre la encomienda de trabajos de investigación científica en la práctica clínica.

| ENCOMIENDA TRABAJOS | No. | % |
|----------------------------|------------|------------|
| SIEMPRE | 0 | 0 |
| ALGUNAS VECES | 2 | 29 |
| NUNCA | 5 | 71 |
| TOTAL | 7 | 100 |

**Fuente: Encuesta a instructoras clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Supervisores clínicos según opina sobre si encomienda trabajos a los alumnos en la práctica clínica



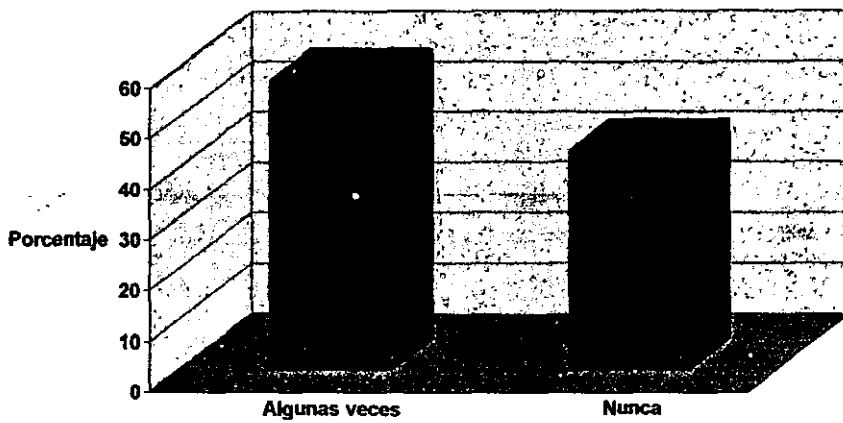
CUADRO 23

Instructor clínico de la Escuela de Enfermería Mochis, UAS, según considera que los alumnos tienen las bases metodológicas para realizar Investigación científica.

| BASES METODOLÓGICAS | No. | % |
|----------------------------|------------|------------|
| SIEMPRE | 0 | 0 |
| ALGUNAS VECES | 4 | 57 |
| NUNCA | 3 | 43 |
| TOTAL | 7 | 100 |

**Fuente: Encuesta a Instructoras clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Supervisoras clínicas según opinan sobre si los alumnos cuentan con bases para realizar investigación científica

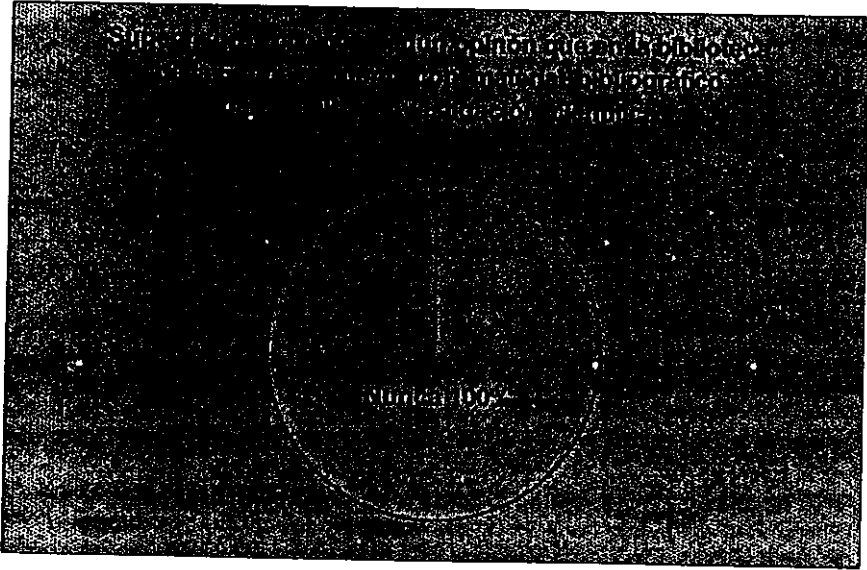


CUADRO 24

Instructor clínico de la Escuela de Enfermería Mochis, UAS, según opinión que la escuela cuenta con material bibliográfico para que los alumnos y maestros realicen investigación científica.

| MATERIAL BIBLIOGRÁFICO | No. | % |
|-------------------------------|------------|------------|
| SIEMPRE | 0 | 0 |
| ALGUNAS VECES | 0 | 0 |
| NUNCA | 7 | 100 |
| TOTAL | 7 | 100 |

**Fuente: Encuesta a Instructoras clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**



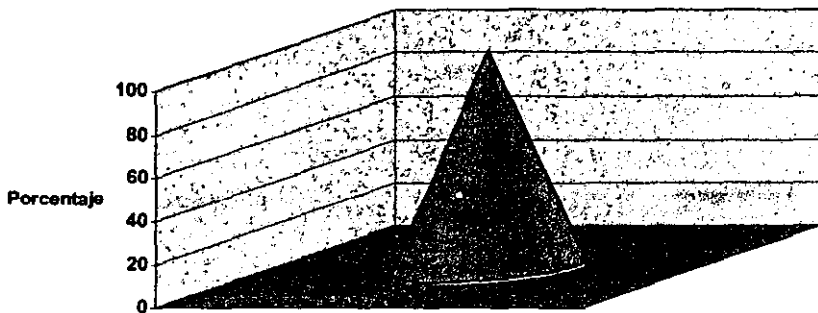
CUADRO 25

Instructor clínico de la Escuela de Enfermería Mochis, UAS, según opinión sobre si se reúnen para llevar a cabo investigación científica

| REUNIONES PARA INVESTIGAR | No. | % |
|----------------------------------|------------|------------|
| SIEMPRE | 0 | 0 |
| ALGUNAS VECES | 0 | 0 |
| NUNCA | 7 | 100 |
| TOTAL | 7 | 100 |

**Fuente: Encuesta a Instructoras clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, de la UAS.
Los Mochis, Sin., Agosto 2000.**

Supervisores clínicos según opinan si se reúnen para realizar trabajos de investigación científica



IV. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Se aplicaron un total de 90 encuestas, correspondiendo 31 a Alumnos de segundo grado; 49 a Alumnos de tercer grado; 7 Instructoras Clínicas; 1 Docente; 1 Coordinador Académico; y 1 Director.

CUADRO 1

Del total de los alumnos encuestados que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., donde opinan el motivo del ingreso a la carrera de enfermería, el 91% manifestó el interés por la carrera, sin embargo, solamente el 9% dijo que por el ingreso económico a corto plazo.

Se observa que un gran porcentaje de aspirantes a la carrera de enfermería ingresa motivado a cursar esta carrera, si se toma en cuenta que "la motivación en contexto escolar es un estado dinámico que tiene sus orígenes en las percepciones que un alumno tiene de el mismo y de su entorno y que le incita a elegir una actividad, a comprometerse con ella y a perseverar en su finalización con el fin de alcanzar una meta"⁷³.

Otro aspecto importante, es conocer las aptitudes para seguir una carrera, para realizar una actividad profesional, el individuo debe mostrar gusto y atractivo por

⁷³ GONZALEZ, Torres Ma. C. (1997). La motivación académica". Pamplona: Eunsa.

dicha actividad, pero además de tener la aptitud suficiente para desarrollarla con éxito. "El propósito de convertir a nuestro país en potencia de salud, depende en gran medida de la formación del personal que debe laborar en el campo de la salud y del nivel científico técnico que alcancen, además del amor hacia su trabajo"⁷⁴.

En los últimos 25 años la enfermería a avanzado con decisión para convertirse en una disciplina científica. Comenzó a crear y a someter a pruebas sus propias bases teóricas, a fomentar el desarrollo académico de las personas que la ejercían a nivel profesional, y a aplicar su propia teoría a la práctica. "Se reconoce que el paciente tiene derecho a recibir la mejor calidad posible de atención, fundamentada en una sólida base de conocimientos, proporcionada por personas que puedan emplear dicha base de conocimientos, aplicando juicios y razonamientos aceptados y un sistema de valores claros y convenientes"⁷⁵.

La elección de la carrera define el futuro personal de quien elige: y porque, en tal acto hay cierto grado de decisión del futuro del país y la sociedad, la elección resulta estratégica y vale la pena reflexionar sobre la forma en que este hecho se da"⁷⁶.

⁷⁴ HERNÁNDEZ, Moya M. Actitud hacia su especialidad de los estudiantes del segundo año de enfermería del curso escolar 1984-1985. Rev. Cubana Enfermería 1987; 3(1): 39-48

⁷⁵ LEDDY, S. Bases conceptuales de la enfermería profesional. Nueva York: 1989.

⁷⁶ CORRALES, Carlos D. La elección de la carrera aspectos y consideraciones. Nov. 24 1992.

CUADRO 2

En relación a la edad de los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., el 51% recae en el rango de los 16 a 19 años, el 31% de 20 a 23 años y de 24 años en adelante el 18%.

Se observa una alta tendencia de población escolar joven, lo que donde generalmente, la elección de la carrera implica una decisión que se toma sin amplia información, en un marco de incertidumbre, presionado por el tiempo, influido por opiniones diversas, cuando aun no se llega a la madurez emocional, no se sale plenamente de la crisis de la adolescencia. "En tales condiciones resulta fácil confundirse y se está propenso para dejarse llevar por opiniones ajenas: la de los padres, los parientes o los amigos. En el mejor de los casos se cuenta con la opinión autorizada de profesionistas de orientación vocacional o de algún maestro"⁷⁷. Sin embargo ocurre en ocasiones que una vez dentro de ellas se producen frustraciones por falta de una verdadera información, lo que conlleva a trastornos en el estudiante como es el poco interés por la investigación.

En el contexto escolar, el nivel de perspectiva futura de un alumno influye en la percepción del valor de una actividad, un alumno cuyas aspiraciones están claras y cuyos objetivos para realizarlos están bien jerarquizados en el tiempo, está en mejores condiciones de percibir el valor de una actividad, incluso si ella no le

⁷⁷ Idem.

ofrece recompensas inmediatas; "Por el contrario, un alumno que tiene una perspectiva de futuro limitada y cuyos objetivos son confusos o están poco estructurados no tiene un punto de referencia para juzgar el valor de una actividad, sobre todo si ella no le aporta satisfacción inmediata"⁷⁸.

⁷⁸ <http://www.ciberaula.es/amigos/milani.html>.

CUADRO 3

Al cuestionar a los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S. sobre el ingreso económico familiar, el 51% respondió que percibe menos del salario mínimo, el 33% salario mínimo y el 16% mayor al salario mínimo.

La gran mayoría de los alumnos provienen de familias donde el ingreso económico mensual es menos del salario mínimo por lo que se considera que "lo económico influye en la elección de la carrera más que la vocación o el proyecto social"⁷⁹.

"Las familias intervienen decisivamente en la elección de la carrera de alguno de sus miembros, a veces consciente a veces inconscientemente: es el efecto de la influencia que ejerce la tradición familiar, dando lugar a dinastías de profesionistas, o es el resultado de una decisión familiar conscientemente adoptada, fundada por lo general, a partir de la situación que se observa en el campo de trabajo; la sobrepoblación, la demanda, el prestigio, el ingreso, el reconocimiento social, el empleo seguro, la atención del patrimonio familiar, etc. son algunos de los aspectos que se toman en cuenta para elegir una carrera"⁸⁰.

"Aunque en la historia de las profesiones se registra la existencia de fuerzas que definen y patrocinan ciertas carreras profesionales, generalmente, de acuerdo con

⁷⁹ CORRALES, Carlos D. "La elección de la carrera" Aspectos y consideraciones. Noviembre 24 de 1992.

⁸⁰ Idem.

el proyecto dominante y dentro de las situaciones económicas que se viven, se siente que la vorágine de adecuación, creada por las relaciones internacionales de México y el proyecto de modernidad, está imponiendo, actualmente, los criterios dominantes para decidir, tanto la oferta, como la elección de la carrera"⁸¹.

⁸¹ Idem.

CUADRO 4

Al preguntarle a los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S. sobre las condiciones físicas y ambientales donde desarrollan sus actividades escolares son adecuadas, el 56% manifestó que algunas veces, el 28% que nunca y el 16% que siempre.

*** Al interrogar al docente opinó que si son adecuadas.**

Un amplio porcentaje tiende a opinar que algunas veces las condiciones físicas y ambientales en las que desarrolla sus actividades son adecuadas, si se parte de que Hablar hoy de espacio escolar, de su adecuada distribución, de su aprovechamiento, es rozar uno de los aspectos organizativos que mayor interés despierta a diferentes niveles por su importancia. Si convenimos en que el centro es, en general, el lugar en el cual confluyen las acciones educativas con carácter más sistemático, "El espacio escolar es en particular, el lugar idóneo, para que se desarrolle el trabajo de profesores y alumnos"⁸².

Entendemos que el espacio escolar es un elemento material, un medio que los centros poseen, y que podría definirse como el continente y el contenido de las situaciones estructuradas de enseñanza-aprendizaje. Es continente porque permite que, en su interior, se lleven acabo estas situaciones de instrucción y de formación. También es contenido, porque condiciona, en gran medida, los

⁸² MORENO, Martín Q. (Coord.) (1992): Organizaciones educativas. Madrid. UNED. (pags. 55-56)

saberes, destrezas y actitudes que se imparten. No es lo mismo, por ejemplo, enseñar en una charola o en los bajos de un edificio, que hacerlo en un Centro bien equipado, construido y distribuido conforme a las mejores fórmulas de la arquitectura escolar por ello, se dice, con razón, que "A cada forma concreta de organizar el espacio corresponde un determinado modo de entender la educación y viceversa"⁸³.

"Para que tenga lugar el aprendizaje es necesario contar con la participación activa del sujeto que aprende"⁸⁴.

⁸³ Idem.

⁸⁴ BOLLES, R. Teoría de la Motivación. 1ª. EDICIÓN Trillas México 1967.

CUADRO 5

En cuanto a la opinión de los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., sobre de que si la carga teórica es excesiva el 63% respondió que siempre, el 32% dijo algunas veces y el 5% dijo que nunca.

La alta tendencia en la opinión de que la carga horaria siempre es excesiva "En primer lugar han de estar presentes en la mente de quien confecciona un horario la edad de los alumnos y sus características psicoevolutivas. Otro elemento fundamental en el horario es la colocación de las distintas materias a lo largo de la jornada, para lo cual es imprescindible conocer la curva de trabajo y el índice de fatiga de cada disciplina"⁸⁵.

"La efectividad con que los profesores impulsan a sus alumnos de una a otra actividad en el desarrollo de las clases, reduciendo los tiempos de espera y minimizando las ocasiones propicias a las distracciones, mediante las pertinentes estrategias de organización y gestión de clase, ejercen una influencia directa en el incremento del tiempo académico de aprendizaje"⁸⁶.

⁸⁵ LATORRE, E. y T. Agustín. (1964): Psicología y pedagogía. Madrid. Imprenta Juan Bravo, 3; pág. 212-213.

⁸⁶ RIVAS, Navarro M. "El tiempo escolar", en Organización y Gestión educativa. Madrid. No. 2: p. 1

"Podemos decir que el horario dispone y rige el desarrollo práctico de todas las actividades escolares armonizando el tiempo, material y alumnos"⁸⁷.

Es indudable que la fatiga y agotamiento, con una mayor o menor intensidad llega a producirse y en ocasiones se puede confundir con el aburrimiento, ya que son los mismos bostezos, inquietud, nerviosidad, desatención y en algunas ocasiones muestran una rebeldía al solicitárseles alguna técnica o procedimiento.

"El horario no solo es guía para el profesor y los alumnos sino que debe de tomarse en cuenta que es una garantía de orden y disciplina"⁸⁸.

"A nivel de las instituciones, reconocen difícil pronunciarse en relación con el carácter de la educación, pero sospechan que ésta es bastante académica, sin la suficiente relación con trabajos prácticos u orientada a la resolución de problemas concretos"⁸⁹.

⁸⁷ RIVAS, Navarro M. Horario escolar. CAP. IX. CEDODEP: Madrid, 1960.

⁸⁸ Idem.

⁸⁹ BOBADILLA, Jorge M. Antología Del Diplomado en Valores Universitarios e Identidad Institucional. "El examen de la OCDE sobre política mexicana de educación superior" Vol. III p. 8

CUADRO 6

Al interrogar a los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S. sobre si consideran la carga de su práctica clínica excesiva, el 81% contestó que nunca es excesiva, el 18% dijo que algunas veces y solamente el 1% opinó que siempre.

Un alto porcentaje considera que la práctica clínica nunca es excesiva, se considera de que "el objetivo fundamental de un horario es el tiempo, o mejor dicho, la utilización y el aprovechamiento de las unidades temporales. Por tanto, el horario escolar suele entenderse como la distribución racional del tiempo dedicado a las actividades instructivo/formativas de las instituciones docentes"⁹⁰.

"En nuestro tiempo tenemos que el estudiante se concentra más en la "información de hechos" y se descuida el énfasis en el paciente; los exámenes que se elaboran para constatar conocimientos se orientan más al contenido que el alumno debe aprender y quedan al margen las habilidades diagnósticas e interpersonales y por consiguiente los alumnos no aplican por ejemplo la parte psicológica y sociológica de los cuidados"⁹¹.

⁹⁰ RIVAS, Navarro, M. (1996): "El tiempo escolar", en Organización y Gestión educativa, Madrid. No. 18.

⁹¹ Idem, p. 113.

"La práctica docente de enfermería, como actividad organizada, sistemática e intencional, a través de la cual se forman profesionales con los conocimientos y habilidades de pensamiento, destrezas prácticas y criterio necesario para tomar decisiones que tienen que ver con la vida profesional, concentra en la enseñanza clínica la posibilidad de garantizar los mejores resultados de la formación si consideramos el carácter eminentemente aplicativo que tiene la enfermera profesional"⁹².

⁹² Antología "Docencia de Enfermería" La función docente y la Enseñanza Clínica de Enfermería. Lic. Catalina Quesada Foz y Lic. Severino Rubio Domínguez. ENEO. p. 111.

CUADRO 7

Cuando se preguntó a los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., sobre la adecuada impartición de los contenidos de la materia de Metodología de la Investigación, el 52% afirmó, que nunca fueron impartidos adecuadamente, el 42.5% manifestó que algunas veces y solamente el 5% respondió que siempre.

- * **Al interrogar al docente teórico de la materia de Metodología de la Investigación sobre su perfil, afirmó ser médico general únicamente.**
- * **Contrariamente el personal directivo contestó que el docente que imparte ésta asignatura cuenta con la especialidad en Salud Pública.**

Tomando en cuenta que la materia Metodología de la Investigación es una asignatura teórico-práctica que plantea a los estudiantes los fundamentos de la investigación científica en el campo de la salud a través de las experiencias de enseñanza-aprendizaje diseñadas, los alumnos valoran la importancia de la investigación como proceso generador del conocimiento en Enfermería y disciplina afines, asimismo permitiendo al alumno operacionalizar los fundamentos de la metodología de la investigación científica, realizando estudios que no solo aporten nuevos conocimientos teóricos, sino también generen información que permita mejorar el ejercicio del profesional de Enfermería.

***Para conocer lo que representa la educación en momentos de transformación global y recambios tecnológicos, Germán Escorcía, gerente del Centro Latinoamericano de Investigación Educativa (CLIE) de IBM y ex consultor de la OEA, plantea la necesidad de comprometerse a salir de la obsolescencia mental que, como país, nos impide forjar modelos de democracia y estrategias de supervivencia, dado que un entorno como el actual, permanecen en las aulas escolares intactas las centenarias formas de enseñanza⁸³.**

⁸³ ESCORCIA, Germán. "Educación para la supervivencia" la Revista Información Científica y Tecnológica. CONACYT. Vol. 15 Núm. 205, Octubre 1993. México.

CUADRO 8

Al solicitar información a los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., sobre si considera que la materia de Metodología de la Investigación, le proporcionó las bases para realizar investigación científica, el 60% opinó que nunca, el 36% que algunas veces y el 4% que siempre le proporcionó las bases.

La gran mayoría de los encuestados reflejó que nunca se le proporcionó las bases para realizar investigación científica en la materia de Metodología de la Investigación Kuhn plantea: "El progreso de la ciencia se caracteriza por ser una actividad desorganizada y diversa y se estructura y dirige finalmente cuando una comunidad científica se adhiere a un solo paradigma. Es decir, después de una crisis de identidad se constituye una revolución, hasta que surge un nuevo paradigma lleno de promesas, que guía entonces la actividad científica normal"⁹⁴. Tres son las líneas en las que actualmente nos movemos en relación a la construcción de la disciplina: la metodología científica, el marco conceptual y el lenguaje profesional.

"La comprensión de las interacciones ciencia/técnica/sociedad se convierte en un aspecto esencial si se quiere que esos profesionistas puedan adoptar una actitud

⁹⁴ JUN, T. (1990) "La estructura de las revoluciones científicas". Fondo de Cultura Económica, México.

responsable y fundamentada frente al desarrollo científico/técnico y las consecuencias que se derivan⁹⁵.

Las nuevas expectativas creadas por el Tratado de Libre Comercio, sugieren una nueva formación de habilidades y conocimientos en los mexicanos, para enfrentar los cambios en la competitividad personal que ello significa. "Si nuestros estudiantes de hoy no son competitivos en sus labores escolares, ¿cómo esperamos que sean capaces de administrar y dirigir las empresas del futuro"⁹⁶.

⁹⁵ BERNAL, J.D. 1967. Historia Social de la Ciencia. (Península: Barcelona).

⁹⁶ CALDERÓN, Ramírez Jorge. "Calidad en el Aula. Una aspiración permanente". Calidad Integral. Centro de Capacitación, S.C., Guadalajara, Jal. México 1995.

CUADRO 9

Al preguntar a los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., sobre el método de Enseñanza-Aprendizaje que utilizó el maestro que le impartió la materia de Metodología de la Investigación, el 100% opinó que utiliza el método tradicional.

- * **Al interrogar al docente sobre el método de evaluación, manifiesta que aplica examen (teórico-práctico) donde utiliza un banco de reactivos que existe en la escuela y que contrariamente la Autoridad Académica niega la existencia de esta.**

"Este modelo, en manos de un buen profesor, ha demostrado ser muy efectivo, y por mucho tiempo fue el modelo que mejor se adaptaba a la disponibilidad de recursos y a las necesidades de la sociedad y de la comunidad académica"⁹⁷. Sin embargo, los actuales cambios sociales y tecnológicos nos obligan a ampliarlo y perfeccionarlo.

Dentro de este modelo es común encontrar una gran indiferencia de muchos estudiantes y profesores, ciertamente no es absoluta; muchos maestros usan el slogan de que la institución hace que les paga y ellos hacen como que trabajan y el estudiante simula interés, que cumple, que se preocupa y se establece una complicidad que reduce el nivel de aprendizaje observándose en el aula que el rendimiento escolar está sostenido realmente por un porcentaje muy bajo del

⁹⁷ CARRIZALES, Cesar. "La Indiferencia Ante la Seducción de la Formación Intelectual". El filosofar de los profesores; UAS-UAEM; México 1982 p. 30.

alumnado. "El docente administra el programa por tiempos bien limitados, con frecuencia se preocupa por cumplir con el programa, ante la indiferencia de sus estudiantes amenazaré con la calificación, justificándose que es una exigencia institucional; en algunos casos será suave con las calificaciones para evitar protestas que le pongan en tensión, en otras será duro pretendiendo con ello mayor control"⁹⁸.

Desde la mitad del siglo XX, con los primeros indicios de lo que hoy conocemos como la tercera revolución industrial con la aparición de la robótica, la electrónica, la informática y las telecomunicaciones, el "cuadro mágico" como lo llama Benjamín Coriat. "La educación tuvo ante sí un creciente fenómeno relacionado directamente con uno de sus fines: la formación de la competitividad"⁹⁹. Hoy día no solo se ha convertido en una necesidad el tomar en cuenta la naturaleza de este fenómeno, sino que "dado los períodos cada vez más cortos en que se están produciendo los cambios en la esfera del trabajo, por los resultados que el desarrollo científico y la evolución tecnológica que esto conlleva, la educación universitaria tiene un desafío enorme, sobre todo por los modos tradicionales y conservadores como se lleva a cabo"¹⁰⁰.

⁹⁸ Idem.

⁹⁹ CORIAT, Benjamín. El taller y el robot. SIGLO XXI. México, 1996.

¹⁰⁰ CARNOY, Martín. Universidades, cambio tecnológico y entrenamiento en la era de la información. Preparado para el Banco Mundial (mimeo), Universidad de Stanford, Enero de 1992.

CUADRO 10

En la opinión de los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., sobre si realizó investigación científica por indicación de su maestro cuando cursó la materia de Metodología de la Investigación, el 66% refirió que nunca, el 29% que algunas veces, y solamente el 5% que siempre.

- **El docente refiere que en el transcurso de la materia si encomienda trabajos de investigación, de la misma manera el personal directivo responde que si se encomiendan trabajos de investigación sin especificar de que tipo.**

Cuando se habla del bajo rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de enfermería, en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, no se puede poner al profesor como único o principal responsable de esa situación. La solución no consiste en modificar únicamente el rol profesoral en el aula. "El profesor es un elemento que debe organizar su actividad con los estudiantes, pero limitarnos a este papel no desviaría de la elaboración de una estrategia certera para terminar con el bajo rendimiento de los estudiantes. No se puede perder de vista que el proceso Enseñanza-Aprendizaje es un conjunto de actividades donde cada una

- Una parte importante del propio trabajo de grupo, es el aprendizaje sobre el proceso de compartir y lograr con el esfuerzo de todos el objetivo común⁴³.

"Para aprender de forma colaborativa es necesario que los miembros del grupo cuenten con ciertas características que no siempre se poseen por lo tanto es necesario hacer un análisis del grupo y realizar algunas dinámicas que permitan al grupo conocerse"⁴⁴.

2.6.4.3 Aprendizaje Activo.

Tradicionalmente nuestra educación se ha impartido con el método de clases donde un profesor transmite sus conocimientos mediante clases magistrales, en las cuales los estudiantes se limitan a tomar notas. En esta situación la participación del estudiante es mínima. Aun cuando el profesor encuentre técnicas interesantes y productivas que permitan mayor participación del estudiante generalmente prefieren el método tradicional por encontrarlo más seguro y controlable.

"Diversos estudios han indicado que los estudiantes estudian, retienen y disfrutan más de sus clases cuando aprenden en un ambiente de aprendizaje activo. Cuando hablamos de aprendizaje activo nos referimos a

⁴³ Idem.

⁴⁴ URL: www.umce.cl/enlaces.umce/diseñode.apren.cplsaborati.htm

participa con determinadas características y responsabilidades en los resultados finales de ese proceso¹⁰¹.

Penick y Yager señalan las relaciones ciencia/técnica/sociedad constituyen una parte central de los cursos altamente valorados. La idea de que la tecnología es algo "demasiado mundano" para la clase está siendo hoy revisada (Martinand 1985) y los diseñadores de programas reconocen que "la ciencia sin sus implicaciones sociales no significa mucho ni para los estudiantes ni para los ciudadanos. Esta orientación C/T/S presenta la estructura de la ciencia en relación con la sociedad, sin olvidar los aspectos más conflictivos. Los estudiantes trabajan en algunos problemas con los que tendrán que enfrentarse como profesionistas – futuros científicos o no- y comienzan a comprender el papel de la ciencia y del desarrollo tecnológico, adquiriendo una formación necesaria para el ciudadano, particularmente en lo que se refiere a una actitud de responsabilidad hacia el porvenir del medio ambiente"¹⁰².

¹⁰¹ BRUNO, Sebastián. "La aprehensión teórico/práctica del conocimiento metodológico". 3eras. Jornadas de Sociología de la UBA, Noviembre de 1998.

¹⁰² MARTINAND J. L. 1985. *Connaitre et transformer la matiere*. (Ed Peter Lang SA: Bema).

CUADRO 11

Al averiguar con los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., sobre la sugerencia bibliográfica del maestro cuando cursó la materia Metodología de la Investigación, el 75% declaró que el maestro nunca le sugirió bibliografía, el 24% que algunas veces, y solamente el 1% dijo que siempre.

*** Al preguntar al docente opinó que no sugiere bibliografía por no existir en la biblioteca. Igualmente el directivo afirma que no existe material bibliográfico en la biblioteca de la escuela.**

Partiendo del alto porcentaje que respondió que nunca le sugirieron bibliografía, "los maestros desempeñan un papel crítico en las actitudes de los alumnos hacia la lectura, su estímulo e influencia posibilitan que los estudiantes adopten una actitud positiva o no hacia esta forma de aprendizaje. Dado que son modelos a los que se observa y de los que se aprende, es preciso fomentar que los maestros lean, que utilicen la lectura dentro del salón de clases, de esta manera se estará enseñando que los libros son parte importante del quehacer educativo y los alumnos aprenderán a valorar a la lectura en su formación intelectual y humana"¹⁰³.

"En efecto, en el salón de clases el empleo de la lectura, además de que es poco frecuente, suele darse a través de la mediación del maestro, quien selecciona,

¹⁰³ HALLIDAY, M.A.K. "El lenguaje como semiótica Social". México, 1986.

interpreta y concluye lo que el texto plantea. Es el docente quien da las instrucciones en relación a la lectura elegida, es también quien señala de donde a donde leer, que apuntar, que retomar o que enfatizar¹⁰⁴.

"La institución escolar también tiene un papel crucial en la práctica lectora, alumnos y maestros aducen que en las escuelas no se lee lo suficiente porque no existe una exigencia institucional que requiera del uso frecuente de la lectura, más bien se realiza la lectura en los límites de lo estrictamente necesario"¹⁰⁵.

"El libro es un elemento sustancial de toda la cultura, es una columna esencial del desarrollo cultural porque comprende a todas las artes y las refleja, y también las ciencias y la técnica. A través del libro se puede aprender acerca de todos los géneros artísticos, culturales e incluso acercarse a toda la cultura, a la ciencia y a la técnica"¹⁰⁶. Ese es el gran privilegio de las bibliotecas en su relación con la cultura y su contribución a ella; tienen en sus manos un instrumento esencial, el libro, y como se ha dicho, sin que se sepa quien fue, <lo extraordinario de un libro es que es un tesoro que se sostiene en una mano>.

¹⁰⁴ VAN, Dijt T. "La Ciencia del Texto". Paidós, Barcelona, 1993.

¹⁰⁵ Idem.

¹⁰⁶ HART, Armando. Discurso inaugural de la campaña de la lectura. La Habana, 1985.

CUADRO 12

De los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., correspondió al 24% que opinaron que algunas veces ver cuadro 11) el maestro de la materia Metodología de la Investigación, les sugirió bibliografía el 40% manifestó que nunca encontró la bibliografía sugerida.

Se considera que la falta de texto la encontramos ligada al poco interés que tiene el alumno por la investigación científica, ya que los libros sugeridos sirven como instrumento cotidiano de consulta o de referencia, y si se carece de ellos limitan al alumno a desarrollar sus facultades intelectuales y a desarrollar su capacidad de razonamiento lógico.

Según el National Consumer Council de Inglaterra. "Las personas no podrán recibir lo que merecen como ciudadanos de la sociedad actual al menos que tengan acceso continuo a información que las guíe y, de ser necesario, las oriente para que conviertan la información en acciones efectivas"¹⁰⁷.

¹⁰⁷ RODRÍGUEZ, Ma. Gloria. Las bibliotecas de la COMFENALCO y el desarrollo comunitario. Medellín y su desarrollo bibliotecario.

CUADRO 13

Se preguntó a los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., sobre la asignación de trabajos de investigación científica en la práctica clínica, refiere el 69% que nunca se le asignan trabajos, el 30% que algunas veces, y solamente el 1% manifestó que siempre.

El mundo de la investigación y de la práctica han estado, casi siempre separados. Los reproches se han escuchado desde ambos lados: "desde la segunda se critica que la investigación no responde a las necesidades del trabajo clínico, y desde esta se culpa a los que practican por no implementar sus hallazgos. Esta situación se ha descrito, correctamente, como dos mundos con dos culturas diferentes"¹⁰⁸.

En esta discusión se da por sentado que la relación entre la práctica y la investigación es sólo una; sin embargo, se pueden identificar tres modelos que muestran distintas maneras de ver esta relación.

En el primero, denominado de disciplina, se considera que el objetivo de la investigación es contribuir al conocimiento de una disciplina en particular. "La investigación por tanto, no pretende ser de aplicación inmediata y específica; en

¹⁰⁸ MULHALL, A. Nursing Research: our world not theirs? *Journal of Advanced Nursing*, 1997, 25: 969-976.

última instancia contribuye a la práctica. En este sentido, los hallazgos son de dominio público, se presentan para que otros los utilicen¹⁰⁹.

En contraste, el segundo modelo, llamado de ingeniería o de política, entiende que el papel de la investigación es "proporcionar información que oriente innovaciones apropiadas, evalúe las pasadas; por tanto, prepare el camino para futuras políticas. En este caso, el objetivo de la investigación es resolver un problema específico¹¹⁰.

La tercera manera de considerar la relación entre la investigación y la práctica en el modelo de investigación crítica. "Esta considera que la investigación debe orientarse a lograr un cambio social progresista, en términos emancipatorios. Así, la investigación no solo se dirige a solucionar un problema sino también a transformar situaciones¹¹¹.

Estos modelos han sido cuestionados por no cumplir todos sus objetivos. "La razón argumentada, es porque han puesto excesivas expectativas en el impacto de la investigación sobre la práctica; por tanto, se sugiere que se valoren de una

¹⁰⁹ DE LA CUESTA, C. Contribución de la Investigación a la Práctica Clínica de los Cuidados de Enfermería: la perspectiva de la investigación cualitativa. Enfermería Clínica; 1998.

¹¹⁰ Idem.

¹¹¹ Idem.

manera más modesta las capacidades de los investigadores para producir conocimiento¹¹².

La falta de interés por la investigación es una consecuencia de la evaluación en el proceso educativo, por lo tanto debe llevarse con responsabilidad, cuidando los aspectos que pueden perjudicar al alumno en cualquier momento, ya que en la escuela de enfermería no se cuenta con un laboratorio psicopedagógico que pueda aceptar o rechazar un reactivo después de ser revisado detenidamente para dar el visto bueno en el aspecto pedagógico del contenido del examen. "Esta visión, reducida al ámbito del aula, y que en la práctica se ha traducido a una exclusiva participación del docente por medio de la heteroevaluación, es complementada, a partir de la Reforma a la educación, por la visión de la evaluación como un proceso que busca no sólo verificar cuantitativamente el logro de los objetivos, sino también determinar el valor del objeto evaluado desde una perspectiva cualitativa-comprensiva¹¹³.

¹¹² VON, Wright G. H. *Comprensión y Explicación*. Madrid: Alianza Universidad, 1987.

¹¹³ Decreto Supremo No. 40 para la Educación Básica. Mineduc, Santiago, 1996.

CUADRO 14.

En la consulta a los alumnos que cursan el segundo y tercer grado de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., sobre el tiempo libre de que dispone al término de su jornada académica, el 26% opinó que siempre, el 53% algunas veces y el 21% que nunca le queda tiempo libre al término de su jornada académica.

A pesar de que un alto porcentaje manifestó que dispone de tiempo libre al término de su jornada académica, cuando se le interroga si su carga teórica es excesiva, un alto porcentaje manifestó que siempre, (ver cuadro 5).

Si bien los términos *formación* o *capacitación* son muy amplios y a menudo ambiguos, esta estrategia se refiere a la preparación de profesionales para desempeñar actividades en el sector Salud. (1).

Si se entiende que en la práctica clínica es donde el alumno va a aplicar sus conocimientos teóricos, ésta práctica es relativamente escasa tomando en cuenta las horas teoría realizadas en el aula, la institución y el docente deben visualizar algunos puntos y adoptar posición sobre muchos problemas que se plantean en torno de la formación profesional, empezado por aspectos tan básicos como si tiene o no sentido que al alumno se le ofrezca más práctica clínica hospitalaria que teoría.

Existe un amplio consenso entre los investigadores sobre el hecho de que la educación y la formación han sido factores críticos en la producción, y que su importancia se ha ampliado a causa de la última ola de transformaciones tecnológicas que ha barrido el mundo y llegado también a América Latina. La cantidad era más importante que la calidad. Pero luego de una sucesión de crisis económicas que comenzó en los años setenta, la calidad adquirió más trascendencia, así como también una adecuada sintonización de la capacitación ofrecida a la demanda existente.

La nueva ola de transformaciones económicas ha hecho que la formación sea a la vez más importante y más difícil de calibrar respecto de los nuevos y más exigentes requisitos del mundo del trabajo. Las empresas que funcionan en la vanguardia del cambio tecnológico se han vuelto insaciables generadoras y compradoras de capacitación. Las industrias tradicionales tienen que hacer frente a la amenaza de las fronteras abiertas, la internacionalización y la competencia despiadada. Sin las mejoras significativas de la fuerza laboral que requiere la modernización, corren el riesgo de ser borradas del mapa, cosa que ha ocurrido en muchos casos. Las nuevas formas de organización que les permitieran sobrevivir requieren profesionales con niveles mucho más altos de educación y capacitación.

Antes de establecer las bases de las políticas de formación profesional, es importante deslindar los roles de la capacitación y la educación. Si bien existen diferencias conceptuales entre las dos, la línea divisoria que las separa es borrosa. En los extremos, la educación es conocimiento desprovisto de aplicaciones prácticas (por ejemplo, aprender astronomía es educación pura, salvo para aquellos que van a ser astrónomos profesionales). La capacitación pura es el desarrollo de destrezas que no explora las implicaciones teóricas de las tareas que se aprenden (por ejemplo, atender o dar cuidados a un paciente sin conocer como se realiza un plan de cuidados de atención de enfermería). Sin embargo, en la mayoría de los casos, las dos están combinadas. La buena capacitación es asimismo buena educación en el sentido de que también promueve un amplio desarrollo conceptual y analítico en el educando, y de modo similar, la educación de buena calidad está a menudo entrelazada con esfuerzos de aplicación que despliegan el conocimiento teórico en habilidades prácticas. La diferencia radica sobre todo en la intención: "la educación utiliza el contexto práctico u ocupacional para lograr un mayor dominio de la teoría, sin preocuparse demasiado por la aplicación del conocimiento en el mercado, mientras que la capacitación comienza con la meta clara de preparar para alguna ocupación, y considera a la teoría como componente necesario para formar un mejor profesional para dicho trabajo"¹¹⁴.

¹¹⁴ De MORA, Castro Claudio. VEGA Gabriela. Integrantes del NORRAG (Asociación Internacional de Importantes Donantes para la Educación y la Formación).

maestros-alumnos y entre los propios alumnos, ya que de estas pasiones son contagiados los alumnos, con el único fin de obtener el poder, pasando por alto la academia que es uno de los fines más importantes para impulsar el progreso de una escuela.

En esta lucha por el poder, se pierde el objetivo de la enseñanza, pues desvían la atención del alumno y maestros, ocupando largos periodos del tiempo dedicados al proselitismo. En estas condiciones se ven afectados los estudiantes en su aprovechamiento, favoreciendo así el poco interés que tienen para la investigación científica.

“Es un hecho constatado la importancia que tienen las interacciones sociales que el estudiante mantiene con los otros significativos (padres, profesores y compañeros) en el desarrollo del autoconcepto, ya que, la información que el estudiante recibe de ellos le condiciona para desarrollar, mantener y/o modificar su autoconcepto, lo que repercutirá posteriormente en su motivación y rendimiento académico”¹¹⁸.

“El tipo de meta que los alumnos persiguen depende tanto de los aspectos personales como de los situacionales”¹¹⁹. Según Ames (1992) entre las variables situacionales que influyen en las metas que persiguen los alumnos, cabe destacar una serie de elementos relacionados con la organización de la enseñanza y la estructura de la clase: “el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, etc. Todas estas actividades de aprendizaje, las prácticas de evaluación y la utilización de recompensas, y la distribución de la autoridad o de la responsabilidad en la clase, influyen en las metas de aprendizaje”¹²⁰. Como la organización y la estructuración de la enseñanza es de responsabilidad exclusiva del profesor, se deduce que es éste el que con su actuación instruccional determinará el que los estudiantes adopten un tipo de metas u otras.

¹¹⁸ GARCÍA, F. J. y MUSITU, G. Rendimiento académico y autoestima en el Ciclo Superior de EGB. Revista de Psicología de la Educación, vol. 4 (11), 73-97.

¹¹⁹ DWECK, C. S. y LEGGET, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

¹²⁰ AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Una de las funciones más importantes del autoconcepto es la de regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de modo que el comportamiento de un estudiante en un momento determinado está determinado en gran medida por el autoconcepto que posea en ese momento. Bandura (1997) señala que "el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas bien de éxito, bien de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento"¹²¹.

¹²¹ BANDURA, A. (1987). Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.

CUADRO 18

Cuando se interroga a las Supervisoras Clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., sobre la Universidad donde cursaron la carrera de Enfermería, el 100% contestó ser egresada de la U.A.S.

El papel del docente clínico es fundamental en la formación y el cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes, así como realizar un diagnóstico previo a la planificación del proceso instruccional para conocer las expectativas y las necesidades de las Supervisoras clínicas, también sus posibilidades y limitaciones. Solamente partiendo de estas condiciones se pueden generar estrategias recíprocas para garantizar probabilidades de éxito en la práctica clínica.

CUADRO 19

Cuando se interroga a las Supervisoras Clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., si ha realizado alguna investigación científica el 100% respondió que nunca.

El total de las Supervisoras encuestadas manifiestan que nunca han realizado investigación científica, si se considera que "si tiene formación para la investigación; esto es, si tiene capacidad de plantear problemas originales a partir de reconstruir las diversas aproximaciones a un objeto de estudio"¹²².

El supervisor clínico deberá obtener la "formación por medio de la investigación que le permita la utilización y puesta en cuestionamiento de los conocimientos dominantes, adquirir nuevas maneras de comprender la realidad educativa, ubicarse en situación activa, enfrentar las dificultades de la producción de conocimientos, cobrar conciencia de los límites que tenemos, de las cosas que sabemos y de las muchas que ignoramos, acercarnos con mayor modestia a los problemas del conocimiento, relativizar muchas de nuestras afirmaciones. La formación para la investigación no implica una formación doctrinaria en determinadas propuestas o modelos de investigación, proporciona los elementos para elegir la postura teórica y metodológica desde la cual interesa desarrollar su

¹²² DÍAZ, Barriga A. "investigación educativa y formación de profesores", en Cuadernos del SESU. Núm. 20, UNAM, México, 1990.

actividad, impulsa el debate académico. Es un proceso largo y complejo en el que por años predominan los procesos de aprendizaje y elaboraciones iniciales antes de arribar a la posibilidad de producir nuevos conocimientos. Los procesos de formación para la investigación deben ser diferenciados según que la investigación vaya a ser, o no, la actividad central de un profesional, en un caso se requiere una formación básica, en el otro una formación rigurosa, producto de muchos años de trabajo e investigación¹²³.

¹²³ REYES, Esparza R. "La investigación y la formación en las escuelas normales", año 8, núm. 33-34, México, mayo 1993.

CUADRO 20

Al investigar a las Supervisoras Clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., sobre si tienen las bases metodológicas para realizar investigación científica, el 71% opinó que no tiene las bases y el 29% que algunas veces.

Un gran porcentaje refiere que no cuenta con las bases metodológicas para realizar investigación científica, si se parte de que el supervisor clínico es quien participa en la formación del futuro profesional se debe de considerar que "enseñar a investigar es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas. Enseñar a investigar, se ha visto, consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un habitus con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma; y 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos"¹²⁴.

"Al hablar del oficio de investigador, se apunta el know how del quehacer científico, entendido como un conjunto de saberes, estrategias y habilidades básicas. En este sentido, los saberes del arte maestro del oficio de investigador

¹²⁴ SÁNCHEZ, Puentes R. "El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH" en cuadernos del SESU, núm. 6, p. 125. UNAM, México 1987.

son saberes prácticos: el saber práctico no es meramente conceptual ni contemplativo, es además un saber que busca el logro de su objetivo en la acción. Así, el oficio de investigador se constituye justamente en saber organizado, mediatizado y fundando todos los quehaceres y operaciones que conforman la generación de conocimientos¹²⁵.

"Si el concepto de competitividad está relacionado con las habilidades intelectuales y las capacidades técnicas para enfrentar con oportunidad y eficacia las problemáticas de cada campo profesional, es entendible que tal realidad, objeto de la intervención profesional, deja de convertirse solo en un campo de aplicación del conocimiento para situarse como referente imprescindible en el momento preciso de la acción docente"¹²⁶.

¹²⁵ Idem.

¹²⁶ SHON, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós-MEC, España, 1982.

CUADRO 21

Al indagar con las Supervisoras Clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., si durante el tiempo que tiene laborando en esta categoría, ha recibido algún curso de metodología de la investigación de parte de la escuela para la que trabaja, el 71% opinó que nunca se le han impartido cursos y el 29% que algunas veces.

Un marcado porcentaje contestó que nunca se les han impartido cursos de Metodología de la Investigación, esto afecta al supervisor, que siente la continua presión de no poder dar los conocimientos científicos esperados, ni de mejorar el rendimiento de sus alumnos.

"Una fortaleza no usada, está identificada en los numerosos estudios que muestran que los maestros tienen interés por actualizarse permanentemente y que desean enfrentar con éxito las exigencias que les plantea la sociedad moderna (Braslavsky y Birgin, 1994; Farres y Noriega, 1994; Gatti et al, 1994). Están concientes de que las clases que realizan no entusiasman a sus alumnos y no logran que aprendan"¹²⁷. "Es por eso que es fundamental capacitar a los profesores en servicio, pero con modalidades de aprendizaje activo, en que

¹²⁷ FARRES, P. y NORIEGA, C. (1994). "Ser Maestro: Decisión o Destino. Las Condiciones de Permanencia dentro del Magisterio". Boletín No. 34 del Proyecto Principal de Educación de UNESCO; m PP 44-53. Santiago, Chile.

aprenden del proceso en que participan, para terminar con el círculo vicioso de enseñanza pasiva¹²⁸.

Para poder investigar es necesario conocer y dominar el método científico y, por ello, para saber quien investiga es necesario conocer que formación en metodología de investigación tienen las Instructoras Clínicas. Según el grupo de trabajo del centro coordinador REUNI (Red de Unidades de Investigación) para la investigación en enfermería en estos momentos "hay pocas enfermeras con formación y experiencia investigadora que puedan contribuir a la investigación en enfermería"¹²⁹.

¹²⁸ ALEXANDER, A. (1995). "Una Educación Básica de Calidad: La Evolución del Rol Docente". Boletín No. 36 del Proyecto Principal de UNESCO. Santiago, Chile.

¹²⁹ Grupo de trabajo del centro coordinador REUNI para la investigación en Enfermería. Investigación clínica de enfermería en la Red de Unidades de Investigación. Enfermería Clínica 1997; 7 (1): 29-34.

CUADRO 22

Del total de las Supervisoras Clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., a las que se les encuestó sobre si en el transcurso de la práctica clínica encomendaban trabajos de investigación clínica a sus alumnos, el 71% dijo que nunca y el 29% opinó que algunas veces.

De las Supervisoras Clínicas que respondieron que algunas veces, les recomendaban trabajos de investigación científica a los alumnos en el transcurso de la práctica hospitalaria, que representó el 29% (ver cuadro 22), al interrogarles sobre que tipo de trabajo, no precisaron el trabajo encomendado.

"El trabajo de los hombres y mujeres de ciencia —como cualquier otra actividad humana— no tiene lugar al margen de la sociedad en que viven y se ve afectado, lógicamente, por los problemas y circunstancias del momento histórico, del mismo modo que su acción tiene una clara influencia sobre el medio físico y social en que se inserta. Señalar esto puede parecer superfluo; sin embargo, la idea de que hacer ciencia es poco menos que encerrarse en una torre de marfil —"en el mundo de los libros", etc.— desconectado de la realidad, constituye una imagen tópica muy extendida y a la que nuestra enseñanza lamentablemente contribuye con su reducción a la transmisión de contenidos conceptuales y, a lo sumo,

entrenamiento en alguna destreza, pero dejando de lado los aspectos históricos, sociales... que enmarcan el desarrollo científico¹³⁰.

“Cabe señalar que se han encontrado diferencias significativas respecto al conocimiento de los objetivos de la formación clínica y la preparación que poseen los profesionales para ejercer esta docencia, se deduce que existe un distanciamiento importante entre la teoría impartida y la práctica clínica¹³¹.

¹³⁰ BERNAL, J. D. 1967. Historia Social de la Ciencia. (Península: Barcelona).

¹³¹ Directiva del Consejo de 27 de junio 1977, sobre coordinación de las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas relativas a las actividades de los enfermeros responsables de cuidados.

CUADRO 23

Al cuestionar a las Supervisoras Clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., sobre si considera que los alumnos tienen las bases metodológicas para realizar investigación científica el 43% opinó que nunca, el 57% que algunas veces.

Es de considerarse que "La transmisión de conocimientos todavía es excesivamente preponderante en los procesos de educación, porque lo que más importa es transmitir la capacidad de adquirir conocimientos. Nos parece que lo fundamental es explicar cosas, pero no es así: lo importante, verdaderamente, es formarnos en las habilidades que nos permiten acceder a los conocimientos. No es posible saber todo lo que necesitamos saber; por lo tanto, en cada momento, hemos de ir a buscar lo que necesitemos. Lo necesario es saber como aprender y como seguir aprendiendo continuamente"¹³².

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), al respecto señalan "que es deseable una mayor diferenciación, es decir, ofrecer formaciones con características más profesionales y otras más académicas donde hubiera una mayor vinculación entre docencia e investigación"¹³³.

¹³² LÓPEZ, Z. Rodrigo. "Valores en la Educación Universitaria ante la Sociedad del Conocimiento: Ética y Competitividad. Revista Electrónica del C.I.S.E., U.A.S. Volumen 1, Agosto 1999. Culiacán, Sinaloa.

¹³³ "El examen de la OCDE Sobre la Política Mexicana de Educación Superior" Vol III, p. 8.

CUADRO 24

Al preguntar a las Supervisoras Clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., sobre si cuenta la escuela con material bibliográfico para que los alumnos y maestros realicen investigación científica, el 100% dijo que nunca cuenta con material bibliográfico.

Si partimos de que "La misión de la Biblioteca de la Escuela es servir de apoyo a las tareas docentes, discentes e investigadoras de la Escuela. Y en ella se integran todos los fondos bibliográficos, documentales y audiovisuales y su función es la adquisición de fondos bibliográficos y documentales facilitar el acceso a la información bibliográfica y a la documentación no disponible mediante la cooperación con otras bibliotecas y centros de documentación"¹³⁴.

"Una Biblioteca Universitaria es una combinación orgánica de personas, colecciones y edificio que tiene como objetivo asistir a la comunidad universitaria en el proceso de transformar la información en conocimiento"¹³⁵.

¹³⁴ <http://www.bi.ehu.es/servyaso/bibliot.html>

¹³⁵ american Library Association.

CUADRO 25

Al indagar con las Supervisoras Clínicas de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S., sobre si se reúnen para llevar a cabo trabajos sobre investigación científica el 100% afirmó que nunca se reúnen.

Cabe señalar que el total de las encuestadas respondió que nunca se reúnen para llevar a cabo trabajos de investigación científica, "Si los profesores universitarios tienen como objeto principal de trabajo al conocimiento, es inevitable que todo estudio riguroso acerca de lo que están haciendo y, sobre todo, de lo que deben hacer al asumir la tarea de la formación universitaria, tome en cuenta las problemáticas teóricas, técnicas y prácticas en la cual se ve envuelta la enseñanza universitaria, si efectivamente el propósito es la buena calidad de la educación"¹³⁶.

"Explorar el porvenir de nuestra sociedad es una tarea irrenunciable para orientar el presente. Nuestra sociedad está caracterizada por la información. Estamos en una nueva era. Por ahora la globalización afecta a los mercados y a las finanzas. Pero no llega a la política ni a la ética. Es urgente globalizar el acceso al conocimiento para evitar las nuevas formas de exclusión"¹³⁷.

¹³⁶ LÓPEZ, Z. Rodrigo. "Valores en la Educación Universitaria ante la Sociedad del Conocimiento; Ética y Competitividad. Revista Electrónica del C.I.S.E., U.A.S. Volumen 1, Agosto 1999. Culiacán, Sinaloa.

¹³⁷ JOAN, Majo "El futuro de nuestro mundo, globalización, tecnología, exclusión" [http:// www#.Planalfa.es/pcl](http://www#.Planalfa.es/pcl). E-mail pcl@planalfa.es

COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

La hipótesis que inicialmente fue planteada en el presente trabajo:

"Se considera que la dificultad en la aplicación de la metodología científica como eje de formación profesional es "multifactorial" lo que limita su desarrollo en los diferentes ámbitos de la práctica".

Se comprobó la hipótesis ya que las causas que dificultan la aplicación de la metodología científica como eje de formación profesional de los alumnos de la carrera de enfermería es multifactorial.

Para precisar lo anterior se estructuraron instrumentos de medición (cuestionarios), con sus respectivas variables. Para los alumnos y los docentes clínicos fueron diseñados con preguntas cerradas y de opción múltiple, y para el docente teórico y el personal directivo únicamente con preguntas abiertas. Posteriormente se seleccionó una muestra representativa de cada uno de los estratos que se investigó en los cuales se incluyó a los alumnos de segundo y tercer grado de la carrera, docentes clínicos, docente teórico de la materia de metodología de la investigación y personal directivo (director y coordinador académico).

Los datos recabados se capturaron en la hoja electrónica Excel, los cuales fueron utilizados para la presentación de resultados (cuadros y gráficos).

CONCLUSIONES

La Universidad Autónoma de Sinaloa al igual que el resto de las Universidades del País, preocupada por su quehacer educativo, planea una serie de cambios, entre ellos, la estructura organizativa de los programas de formación, la orientación del currículum y la incorporación del proceso de investigación como base del proceso formativo.

La Escuela de Enfermería Mochis, no puede quedar al margen de estos cambios, debiendo favorecer el objetivo fundamental de la carrera.

El presente trabajo después de un análisis descriptivo y su fundamentación teórica respectiva, explican los factores que dificultan la aplicación de la investigación científica como eje de formación profesional en la práctica clínica (en los alumnos de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S.), encuentra respuesta a las interrogantes que se establecieron al plantear el problema, asimismo a la hipótesis, como a los objetivos que se plasmaron en la metodología del trabajo.

Las causas que dificultan la aplicación de la metodología científica por parte de los alumnos de segundo y tercer grado son multifactoriales, los estudiantes al igual que los docentes teórico-prácticos carecen de los elementos esenciales para realizar investigación científica por consiguiente su formación básica está limitada.

Para comprobar lo anterior se estableció una hipótesis donde se señala que se considera que la dificultad en la aplicación de la metodología científica como eje de formación profesional es "multifactorial" lo que limita su desarrollo en los diferentes ámbitos de las prácticas, para esta hipótesis se demostró su validez con base en resultados de las encuestas realizadas a los alumnos, docentes teórico-clínico y directivos, apoyándose en su estudio descriptivo de los indicadores utilizados; encontrando que los docentes teórico-clínicos no tienen el perfil requerido, lo que permite que los alumnos no cuenten con las herramientas metodológicas que les permitan realizar investigación científica en la práctica clínica.

Como respuesta al objetivo general que se planteo en la investigación se propuso analizar los factores que dificultan la aplicación de la investigación científica como eje de formación profesional en la práctica clínica en los alumnos de la Escuela de Enfermería Mochis, U.A.S. En el análisis se encontró en primer lugar que los factores que dificultan la investigación científica son "multicausales" donde se considera que interviene la participación del alumno-docente-directivos, en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación a los objetivos particulares se encontró que dentro de las principales causas que originan el desinterés en la aplicación de la metodología de la investigación en la práctica clínica, el alumno refiere el interés por ingresar a la

supervisoras clínicas manifiestan que no se reúnen para realizar trabajos de investigación. Asimismo, expresaron que la biblioteca de la institución carece de bibliografía elemental para la actualización de la comunidad, para lo que fue creada.

Si se suma lo anterior a las deficientes condiciones físicas y ambientales en que el alumno y el docente desarrollan sus actividades académicas, se puede decir que es otra causa que dificulta la investigación científica en la práctica clínica.

Por otra parte el estudiante respondió que después de su jornada académica diaria dispone de tiempo libre a pesar de haber afirmado que su carga teórica es excesiva, probablemente esto se deba a la distribución horaria discontinua que rige en esta escuela y que sea el motivo de que muchos alumnos se vean en la necesidad de permanecer en la escuela durante el periodo de descanso, aunado a ello, la situación económica del estudiante que no cuenta con recursos para satisfacer las necesidades de alimentación y transporte.

Tomando en cuenta que el alumno contestó que dispone de tiempo libre al término de su jornada académica, se observa que éste lo dedica a ver televisión, es probable que sea por la falta de sugerencia de bibliografía de parte de los docentes teórico-prácticos o por la no existencia de este material en la biblioteca de la escuela. Es de considerarse que las condiciones económicas del alumno tal

SUGERENCIAS

La Universidad Autónoma de Sinaloa como entidad educativa, principalmente a través de la Escuela de Enfermería Mochis, institución formadora del talento humano, requiere de diseños y propuestas académicas orientadas hacia el cuidado integral de la persona en todas las fases de su proceso vital. Para esto, es fundamental comprender que el desarrollo humano es un proceso de construcción de los sujetos individuales y colectivos, dentro de unas condiciones históricas y culturales específicas.

Cuando se habla de desarrollo no se hace referencia solamente al crecimiento económico y al mejoramiento de las condiciones materiales de la vida, sino, al crecimiento de los profesionales como individuos y como seres sociales con actitudes positivas.

La actitud hacia la profesión se desarrolla a partir de motivaciones, entre otras que inclinan positiva o negativamente al individuo. Muchas veces la inclinación o vocación está dada por la influencia de familiares cercanos, amistades o el grado de conocimiento social que de ésta posee. Sin embargo, ocurre en ocasiones que una vez dentro de ellas producen frustraciones por la falta de una verdadera información, lo que conlleva a trastornos en el estudiante como es la falta de interés por el aprendizaje y en consecuencia por la investigación científica.

Se sugiere una adecuada selección de alumnos para el ingreso a la carrera mediante la aplicación de exámenes de admisión (psicométrico y de conocimientos), cursos

propedéuticos , y al mismo tiempo se recomienda tomar en cuenta el promedio de aprovechamiento de la educación básica

Es importante conocer las características del futuro universitario con el propósito no solo de seleccionarlo, sino de adquirir también información precisa que haga posible su orientación al proceso educativo, con una identidad más estrechamente relacionada con su aspiración vocacional. La orientación vocacional es una herramienta que puede ser de gran utilidad, ya que con la ayuda de profesionales especializados el aspirante podrá elegir caminos a seguir en lo que hace a su desempeño personal, es decir, estudios; con la orientación vocacional podrá ir conociendo o reconociendo diversos aspectos personales, como son las capacidades, las preferencias y otros que tienen que ver con la dependencia familiar y situación general del medio donde está inserto para poder decidir acerca del futuro. Asimismo El maestro siempre debe mostrar su propia motivación hacia el aprendizaje de los alumnos y de ser posible su vocación docente; sus herramientas deben ser sus competencias en el campo profesional y en la materia que imparte, su experiencia profesional y docente, sus relaciones con profesionales locales, estatales y nacionales, su posicionamiento sobre temas de actualidad dentro y fuera de su campo profesional su cultura general, su participación en las organizaciones de todo tipo, sus ideas sobre la variedad de intereses en los jóvenes.

Aun cuando el estudiante no persiga su vocación, si persigue un sistema de intereses dentro de una variedad de contextos y situaciones (el medio socio económico). Lo importante para el maestro debe ser tocar uno o varios de los intereses de cada alumno dentro del contexto y las situaciones que se pueden generar dentro del salón de clase.

Para ello tiene que lograr conectarse con los cables apropiados con cada alumno conectándolos entre todos ellos. La motivación debe aumentar la afinidad por lo bueno y no la aversión a lo malo y vencer la apatía con la práctica constante y con un par de momentos de inspiración, el maestro puede llegar a despertar vocaciones e intereses y actitudes propias de los jóvenes, tales como experimentar, explorar y transgredir el orden establecido, discernir entre lo profundo y lo superficial, lo efímero y lo duradero, lo falso y lo verdadero, etc.

La Escuela de Enfermería como formadora del recurso para la salud, debe estar orientada a formar profesionales que se desempeñen con sentido eficiente, crítico, racional y ético en los procesos que intervengan en el cuidado de la salud del individuo, la familia y la comunidad con un enfoque totalizador y en el contexto de los avances científicos y tecnológicos en los campos de la salud, la información y en la investigación de las ciencias humanas y sociales.

Asimismo, se debe pugnar por el mejoramiento de la calidad educativa, la calidad, como propiedad de un sistema complejo, no es reducible a un conjunto de características. La calidad es una característica del conjunto (llámese institución, programa, grupo o individuo). La calidad es una propiedad que emerge de la presencia o ausencia de los rasgos distintivos del ser.

Se sugiere que la carga teórica corresponda al nivel educativo de esta profesión (nivel técnico), es decir se reduzca el número de hora-teoría para que esta calidad educativa de la que se habla sea efectiva, de igual manera se propone el incremento de horas

práctica hospitalarias. En la medida que los alumnos reciban un contenido que pueda ser aplicado en su práctica clínica, disminuye el rechazo a la asignatura y les sirve de motivación para emprender nuevos compromisos de superación. Es indispensable que los contenidos de la materia de Metodología de la Investigación sean impartidos adecuadamente para lograr con ello que el alumno utilice las herramientas que le son proporcionadas por esta asignatura.

Un programa educativo debe ser considerado de calidad si logra sus metas y objetivos previstos. Llevado esto al salón de clases se podría decir que se alcanza la calidad si el alumno aprende lo que se supone debe aprender. El alcance de estas metas solo se conseguirán con un modelo de enseñanza aprendizaje que sea manejado eficientemente por el docente para el logro de los objetivos establecidos en la asignatura de la Metodología de la Investigación. Asimismo se propone el modelo de enseñanza aprendizaje Colaborativo o Cooperativo, ya que este aprendizaje supone una serie de condiciones que hacen posible distintas pautas de interacción, gracias a las cuales se pueden obtener ventajas.

Es evidente que los lineamientos de evaluación que se utilizan no son los correctos, ya que hay contradicciones entre el docente y personal directivo de la Institución sobre la existencia de un banco de reactivos. La evaluación consiste básicamente en la comparación de los resultados obtenidos por los estudiantes con los objetivos previamente establecidos en un programa. Para lograr el alcance de una buena evaluación es necesaria la participación de todos los que están involucrados en la tarea educativa, es esencial que se modifique la forma de evaluar, asignando al alumno

trabajos de investigación tanto en la teoría como en las prácticas hospitalarias; para la teoría se sugiere que se creen bancos de reactivos así como trabajos de investigación con la asesoría del docente con el perfil adecuado para ello; en la práctica hospitalaria es necesario que haya una interacción entre el docente teórico y el práctico y uniformidad en la impartición de los contenidos tanto en el programa de la asignatura como en el plan de docencia clínica que aseguren resultados satisfactorios en la consecución de objetivos y principalmente para verificar si al producto que esta en etapa de formación se le están proporcionando las bases para realizar investigación científica.

Se encuentran diversos enfoques sobre el concepto de calidad educativa. el primero de ellos se refiere a la eficacia. En segundo punto de vista se refiere a considerar la calidad en términos de relevancia. En este sentido los programas educativos de calidad deben ser aquellos que incluyan contenidos valiosos y útiles: que respondan a los requerimientos necesarios para formar integralmente al alumno, para preparar excelentes profesionales, acordes a con las necesidades sociales, o bien que provean de herramientas valiosas para el trabajo o la integración del individuo a la sociedad.

Una tercera perspectiva del concepto de calidad se refiere a los recursos y a los procesos. Un programa de calidad será aquel que cuente con los recursos necesarios y además que los emplee eficientemente. Así, una buena planta física, laboratorios, una biblioteca con material bibliográfico suficiente y actualizado para cumplir con la demanda de la comunidad universitaria, un buen sistema académico y administrativo, apropiadas técnicas de enseñanza utilizando la tecnología cibernética siendo éstas necesarias para el logro del objetivo académico..

Desde luego que la calidad no puede reducirse solo a una de estas tres dimensiones, sino al concurso de las tres. Entonces, la calidad depende de múltiples factores. Esto significa también que la responsabilidad por la calidad educativa no recae solo en los directivos de una institución educativa, sino en todos los participantes, y, por su función en el proceso educativo, principalmente el profesor.

Se sugiere que el docente teórico - práctico.:

1. Conozca claramente cual es su función dentro de la institución educativa y su perfil. Si el maestro sabe cual es su misión como docente y que espera de el su escuela, estará en condiciones de cumplir mejor su tarea. Si, además, tiene bien claro cual es el perfil de egreso del estudiante que está formando y como contribuye a el con la asignatura o práctica clínica que tiene a su cargo, podrá más eficientemente realizar su función.
2. Conocer bien su disciplina y mantenerse actualizado.
3. Mejorar la práctica docente (teórico-práctico). La preparación pedagógica es básica para mejorar la práctica docente, aún en aquellos profesores que pueden ser "de vocación" o "natos". Aunque el profesor suele estar muy ocupado, se sugiere que dedique el tiempo necesario a capacitarse, a planear adecuadamente su clase, a mejorar sus habilidades docentes y a reflexionar sobre como está haciendo las cosas y como puede mejorarlas.

4. **Transmitir una disciplina de superación.** La mayoría de los docentes están de acuerdo en que una de las partes más importantes de la educación es la formación de actitudes, valores y virtudes. Sin embargo, en la clase prácticamente se ignora, y se dedican a cubrir el programa. El docente puede contribuir a desarrollar en el alumno una disciplina de superación si busca la transmisión de estándares de excelencia y autoexigencia que formen en los alumnos deseos de superación y actitudes razonables de autoexigencia.

5. **El trabajo colegiado.** Un solo docente poco puede hacer por incrementar la calidad educativa, pero varios profesores, planeando, programando, asumiendo responsabilidades y evaluando sus acciones, más fácilmente lograrán su cometido.

6. **Mejorar la relación con los alumnos.** Mucho se habla del "servicio al cliente" cuando se aborda el tema de la calidad. En el aspecto educativo el alumno es mucho más que un cliente. Es una persona en formación que requiere guía y apoyo, y solo se le podrá brindar esta ayuda si el docente logra establecer un clima cordial, de confianza mutua. En condiciones adversas es muy difícil que se logre esa orientación. La función del docente no es vigilar y castigar, sino estar pendiente de las necesidades del alumno, para ayudar.

Por otro lado, se requiere asumir la investigación como proceso de reflexión permanente sobre el propio hacer educativo de modo que a partir de ella se orienten las

BIBLIOGRAFÍA

1. ALBERDI Castell, R.M. (1992) Las enfermeras en el III milenio. XIII Sesiones de Trabajo de la A.E.E.D. Sevilla.
2. ALEXANDER, A. (1995). "Una Educación Básica de Calidad: La Evolución del Rol Docente". Boletín No. 36 del Proyecto Principal de UNESCO. Santiago, Chile.
3. American Library Association.
4. American Nurses Association. 1991. Standards of clinical nursing practice (Normas de la práctica de la enfermería clínica). Washington, DC: American Nurses Publishing.
5. AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
6. Antología "Docencia de Enfermería" La función Docente y la Enseñanza Clínica de Enfermería. Lic. Catalina Quesada Fox y Lic. Severino Rubio Domínguez. ENEO. P.111.
7. Antología Teorías y Modelos para la Práctica de Enfermería. ENEO. P. 3
8. BACHELARD, G. El espíritu científico. México: Ed. Siglo XXI (1979).
9. BANDURA, A. (1987). Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
10. BERNAL J,D, 1967. Historia Social de la Ciencia. (Península: Barcelona).
11. BERTIN, Giovanni. Educación y Alineación. Edit. Nueva Imagen, México 1981.
12. BOBADILLA, Jorge M. Antología del Diplomado en Valores Universitarios e Identidad Institucional. "El examen de la OCDE sobre la política mexicana de educación superior" Vol. III P. 8
13. BOLLES, R. Teoría de la Motivación. 1ª. EDICIÓN Trillas México 1967.

14. BRUNO, Sebastián . "La aprehensión teórico/práctica del conocimiento metodológico". 3eras. Jornadas de Sociología de la UBA, Noviembre de 1998.
15. BUNGE, M. (1989) "La investigación científica. Su estrategia y su filosofía. Ariel, Madrid.
16. CALDERÓN, Ramirez Jorge "Calidad en el Aula. Una aspiración permanente" Calidad Integral. Centro de Capacitación, S.C., Guadalajara, Jal. México 1995.
17. CARNOY, Martín. Universidades, cambio tecnológico y entrenamiento en la era de la información. Preparado para el Banco Mundial (mimeo), Universidad de Stanford, Enero de 1992.
18. CARRIZALES, Cesar. "La Indiferencia Ante la Seducción de la Formación Intelectual" El filosofar de los Profesores; U.A.S.-UAEM; México 1982 p. 30.
19. Consejo Internacional de Enfermeras (1997), Investigación de enfermería: Establecimiento de un programa internacional de investigación. Informe del comité de expertos en la investigación de enfermería. Ginebra: CIE.
20. Consejo Internacional de Enfermeras. Guía práctica para la investigación de Enfermería. Ginebra, Suiza, 1998: 3,4,9,17.
21. CORIAT, Benjamín. El taller y el robot, SIGLO XXI, México, 1996.
22. CORRAL, Corral; Manuel. Manual de Comunicación. Editorial CECSA, Segunda Impresión 1987 México p. 27.
23. CORRALES D. Carlos, La elección de la carrera aspectos y consideraciones. Nov. 24 1992.
24. DE LA CUESTA, C. Contribución de la Investigación a la Práctica Clínica de los Cuidados de Enfermería: la perspectiva de la investigación cualitativa. Enfermería Clínica; 1998.
25. De Mora, Castro Claudio. VEGA, Gabriela. Integrantes del NORRAG (Asociación Internacional de Importantes Donantes para la Educación y la Formación).
26. Decreto Supremo No. 40 para la Educación Básica. Mineduc. Santiago, 1996.
27. DIAZ, Barriga A. "Investigación educativa y formación de profesores", en Cuadernos del SESU. Num. 20, UNAM, México, 1990.

28. Directiva del Consejo de 27 de junio de 1977, sobre coordinación de las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas relativas a las actividades de los enfermeros responsables de cuidados.
29. Documento básico sobre personal de enfermería. asociación española de Enfermería docente.
30. DWECK, C. S. y LEGGET, E. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
31. El CIE y la reglamentación: Modelos para el siglo XXI, Madden-Styles, M. Affara, F.A., Ginebra, CIE. 1996. p. 21-24.
32. "El Examen de la OCDE Sobre la Política Mexicana de Educación Superior" Vol. III, p.8
33. Enciclopedia de Ciencias de la Educación. Santillana S.A. MADRID, 1960.
34. ESCORCIA, Germán. "Educación para la supervivencia" la Revista Información Científica y Tecnológica. CONACYT. Vol. 15 Núm. 205, Octubre 1993. México.
35. FARRES, P. y NORIEGA, C. (1994). "Ser Maestro: Decisión o Destino. Las Condiciones de Permanencia dentro del Magisterio". Boletín No. 34 del Proyecto Principal de Educación de UNESCO; m PP 44-53. Santiago, Chile.
36. FERREIRO, G; Ramón. Técnicas de Aprendizaje Cooperativo; Academia Internacional por el Aprendizaje Cooperativo. México 1997 p. 86
37. Folleto "Universidad y Sectores Productivos – Recursos Técnicos para la Competitividad" Escuela de Enfermería Mochis 1995 p.2-6.
38. FREIRE, P. "Extensión o Comunicación. Editorial Siglo XXXI. MÉXICO, 1975. PP 99-100.
39. FUNDAMENTOS DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR Y EL REGIMEN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. Documento de lineamientos generales pedagógicos para la reforma del ciclo de grado - Abril 1995. Notas extraídas de los documentos de trabajo elaborados por la Universidad de Buenos Aires.
40. GARCÍA, F.J. y MUSITU, G. Rendimiento académico y autoestima en el Ciclo Superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, vol. 4 (11), 73-87.

41. GOMEZ, Dacal G. (1985): El Centro Docente. Madrid. UNED. (pags. 55-56)
42. GONZALEZ , Torres Ma. C. (1997). La motivación académica". Pamplona: Eunsa.
43. GRAMSCI, A. La Alternativa Pedagógica. Edit Fontana, Barcelona, 1981.
44. Grupo de trabajo del centro coordinador REUNI para la investigación en Enfermería. investigación clínica de enfermería en la Red de Unidades de Investigación. Enfermería Clínica 1997; 7 (1): 29-34.
45. HALLIDAY, M.A.K. "El Lenguaje como Semiótica Social" México, 1986.
46. HART, Armando. Discurso inaugural de la campaña de la Lectura. La Habana, 1985.
47. HERNÁNDEZ, Moya M. Actitud hacia su especialidad de los estudiantes del segundo año de enfermería del curso escolar 1984-1985. Rev. Cubana Enfermería 1987; 3(1): 39-48.
48. HERRERA, del C. Ma. Guadalupe. Una enemiga que puede convertirse en gran amiga. UAG. Página web.
49. HONORE, Bernard, Para una teoría de la formación, Narcea, Madrid, 1980.
50. <http://www.bi.ehu.es/servyaso/bibliot.html>
51. <http://www.ciberaula.es/amigos/milani.html>.
52. http://www.teclaredo.edu.mx/unidad1/1_6.htm
53. http://www.ucatolicamz.edu.co/capacita/docs/inforedu/Educacion/aprendizaje_activa5.htm
54. JOAN, Majo "El futuro de nuestro mundo, globalización, tecnología, exclusión" <http://www#.planalfa.es/pcl>. E-mail pcl@planalfa.es
55. JUN, T. (1990) La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica, México.
56. KATS, Chalm; S. et al. Diccionario Básico de Comunicación. Editorial Nueva Imagen 1984 p. 397.

57. KUHN, T. (1990) "La estructura de las revoluciones científicas". Fondo de Cultura Económica, México.
58. LATORRE, E. y T. Agustín, (1964): Psicología y pedagogía. Madrid. Imprenta Juan Bravo, 3; pág. 212-213.
59. LEDDY, S. Bases conceptuales de la enfermería profesional, Nueva York: 1989.
60. LETELIER, M. Educación para el Desarrollo: Hacia una cultura de la Educación Innovativa. Universidad de Santiago, 1994.
61. LÓPEZ, Z. Rodrigo. "Valores en la Educación Universitaria ante la Sociedad del Conocimiento: Ética y Competitividad. Revista Electrónica del C.I.S.E., U.A.S. Volumen 1, Agosto 1999. Culiacán, Sin.
62. LÓPEZ, L. "Enfermería Moderna" Ed. Nueva Editorial Interamericana. México. p. 18
63. MARTINAND J, L 1985. Connaitre et transformer la matiere. (Ed Peter Lang S A: Berna).
64. MATA, Luis B. Dr. PHD. Send mail to Imato. @imanet.com with questions or comments about this web site. Copyright c 1999.
65. MEDINA, Graciela. El concepto de formación en educación superior. URL: www.ur.mx/principal/veritas/leticia.htm
66. MORENO, Martin Q. (Coord..) (1992): Organizaciones educativas. Madrid. UNED. (pags. 55-56)
67. MULHALL, A. Nursing Research: our world not theirs? Journal of Advanced Nursing. 1997, 25: 969-976.
68. NIGHTINGALE, F. 1859. Notes on Nursing: GAT is and what is not (Observaciones Acerca de la Enfermería: Que Es y Que No Es). London: Harrison and Sons. (edición en facsimile, 1946. philadelphia: J.B. Lippincott Company).
69. NOTTHER Lucille E., HOTT Jaqueline R.. "Principios de la Investigación en Enfermería" p. 3-4
- 70.¹ NOTTHER Lucille E. HOTT Jaqueline R.. "Principios de la Investigación en Enfermería" p. 5-6.

71. OMS. Modelos y Tendencias de la Educación en Enfermería. Participaron: Lic. Consuelo Castrillón. Decana de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia y Vicepresidenta del ACOFAEN y Rosa María Nájera, Presidenta de ALADEFE, México.
72. PACHECO, E. "Administración de los Cuidados de Enfermería" Ed. Síntesis. Madrid 1995. ISBN 84-7738-339-1.
73. Página electrónica [http:// www.uasnet.com.mx](http://www.uasnet.com.mx) (Escuelas de Enfermería de la U.A.S.)
74. PANSZA, Margarita: et al. Fundamentación de la Didáctica Editorial Gemlka, México 1988 p. 81.
75. PEKRUN, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. Applied Psychology: An International Review, 41, 4, p. 359-376.
76. PENDER, N. 1987. Promoción de la Salud en la Práctica de la enfermería. 77.2nd ed., p. 27. Norwalk, CT: Appleton & Lange.
78. POZO, J. (1998). Aprendizaje de contenido y desarrollo de capacidades en la educación. Ed. Horsori. Barcelona España.
79. QUESADA, Fox, C. RUBIO Domínguez S. "La función docente en la enseñanza clínica de enfermería" mecanograma, ENEO, UNAM. Antología Docencia en Enfermería.
80. RAJADLE, N. "Estrategias para la adquisición y/o desarrollo de actitudes y valores" en Gonzalez, Angel Ppio, Antonio Medina Rivilla y Saturnino de la Torres (Coords) Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social, Universitas, Madrid. 1995. p 437.
81. REYES, Esparza R. "La investigación y la formación en las escuelas normales", año 8, núm. 33-34, México, mayo 1993.
82. RIVAS, Navarro M. (1996): "El tiempo escolar", en Organización y Gestión educativa. Madrid. No. 2: p. 1
83. RIVAS, Navarro M. Horario escolar. Cap. IX. CEDODEP: Madrid. 1960.
84. RIVAS, Navarro. El tiempo escolar, en Organización y Gestión educativa. Madrid No. 2: p. 18

85. RODRÍGUEZ, Ma. Gloria. Las bibliotecas de la COMFENALCO y el desarrollo comunitario. Medellín y su desarrollo bibliotecario.
86. RUBIO, D. Severino. QUEZADA, Fox Catalina. Antología "Docencia de Enfermería". la función Docente y la Enseñanza Clínica de Enfermería. ENEO. P 111.
87. SÁNCHEZ, Puentes R. "El caso de la enseñanza de la investigación histórico- social en el CCH" en cuadernos del SESU, núm. 6, p. 125. UNAM, México 1987.
88. SHON, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós-MEC, España, 1992.
89. SKINNER, B. F., THOMDIKE R. L. y otros. Aprendizaje escolar y evaluación. Ed. Paidós.
90. Tema 1: Introducción a la investigación en Enfermería. <http://www.arrakis.es/~aibarra/investig/inves.html>
91. Teoría de Imogene King. Antología de "Teoría y Modelos para la atención de Enfermería" ENEO. p. 262, a la 268.
92. TORRA i Bou, J.E. Producción científica de la Enfermería Española. ROL de Enfermería 1995; 198: 61-71.
93. URL: www.umce.cl/enlaces.umce/diseñode.apren.colaborati.htm
94. URL: www.unimet.edu.ve/programacion/TecInst/paginas/APColab.htm
95. VAN, Dijt T. "La Ciencia del Texto". Paidós, Barcelona. 1983..
96. VON, Wright G. H. Comprensión y Explicación. Madrid: Alianza Universidad. 1987.

10. ¿Los materiales didácticos utilizados corresponden a los utilizados en?
a. El método tradicional. b. Tecnología educativa.
11. ¿Realizó investigación científica por indicación de su maestro cuando cursó la materia de Metodología de la Investigación?
a. Siempre. b. Algunas veces. c. Nunca.
12. ¿Cuando cursó la asignatura de Metodología de la Investigación su maestro le sugirió la bibliografía que debería de utilizar?
a. Siempre. b. Algunas veces. c. Nunca.
13. ¿En la biblioteca de la Escuela encontró la bibliografía sugerida por su maestro?
a. Siempre. b. Algunas veces. c. Nunca.
14. ¿En la práctica clínica se le asigna trabajo de investigación científica?
a. Siempre. b. Algunas veces. c. Nunca.
15. ¿Al término de tu jornada académica diaria dispones de tiempo libre?
a. Siempre. b. Algunas veces. c. Nunca.
16. ¿En que utilizas ese tiempo?
a. Televisión. b. Radio. c. Prensa escrita.
17. ¿Le gusta participar en los procesos electorales al interior de su escuela?
a. Siempre. b. Algunas veces. c. Nunca.
18. ¿Considera que estos procesos interfieren en su formación académica?
a. Siempre. b. Algunas veces. c. Nunca.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA
ENEO – UAS
ESCUELA DE ENFERMERÍA MOCHIS

ANEXO 2
(Docente)

Cuestionario No. _____ Grado. _____ Fecha de aplicación _____

Nombre del encuestador _____

1. ¿Qué experiencia tiene Usted para la impartición de la asignatura Metodología de la Investigación?
2. ¿Les ha encargado trabajos de investigación a los alumnos?
3. ¿Cómo realiza la evaluación del alumno sobre la materia Metodología de la Investigación?
4. ¿Quién le proporciona los reactivos para la evaluación de la materia Metodología de la Investigación?
5. ¿Considera que el tiempo asignado para la impartición de la materia Metodología de la Investigación es suficiente para la culminación del programa?
6. ¿Considera que las condiciones físicas y ambientales del aula en la que imparte la materia Metodología de la Investigación son adecuadas?
7. ¿Le recomienda al alumno algún tipo de bibliografía relacionada con la materia Metodología de la Investigación?
8. ¿Qué auxiliares didácticos utiliza con los alumnos para la impartición de la materia Metodología de la Investigación?

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA
ENEO – UAS
ESCUELA DE ENFERMERÍA MOCHIS**

**ANEXO 4
(Personal Directivo)**

1. ¿Qué perfil tiene el docente que imparte la asignatura Metodología de la Investigación?
2. ¿Los alumnos realizan estudios de investigación encargados por el maestro?
3. ¿Con que frecuencia realiza la evaluación el docente de la materia Metodología de la Investigación?
4. ¿Existe un banco de reactivos para la evaluación del alumno de la materia Metodología de la Investigación?
5. ¿Termina el docente la materia de Metodología de la Investigación en el tiempo programado para ello?
6. ¿Cuántos alumnos conforman cada grupo de la materia Metodología de la Investigación?
7. ¿Considera que existe en la biblioteca suficiente material bibliográfico para consulta de la materia Metodología de la Investigación?
8. ¿Qué auxiliares didácticos solicita el maestro para la impartición de la materia Metodología de la Investigación?

CALENDARIZACIÓN DE ACTIVIDADES

| Meses Actividades | MAYO | JUNIO | JULIO | AGOSTO | SEPT | OCT | NOV |
|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-----|
| | Semanas | Semanas | Semanas | Semanas | Semanas | Semanas | Sem |
| Elección del Tema | | | | | | | |
| Selección de la Bibliografía | | | | | | | |
| Elaboración del Proyecto | | | | | | | |
| Aprobación del Proyecto | | | | | | | |
| Aplicación de la Encuesta | | | | | | | |
| Captura de Datos | | | | | | | |
| Procesamiento de la Información | | | | | | | |
| Análisis y Conclusiones | | | | | | | |
| Presentación de Resultados | | | | | | | |