



Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo

ISSN: 0124-2059

ISSN: 2027-128X

revistascientificasjaveriana@gmail.com

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

Ocampo Rivera, Diana Carolina; Madrigal Ramírez, Martha
Cecilia; Forero Pulido, Constanza; García Aguilar, Luz Carlota
Significado de los componentes disciplinar y profesional en
la formación de enfermería: encuentros y desencuentros*
Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo, vol. 20, núm. 2, 2018
Pontificia Universidad Javeriana
Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145256681011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UJER
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Significado de los componentes disciplinar y profesional en la formación de enfermería: encuentros y desencuentros*

Meaning of Discipline and Vocational Training Components of Nursing: Matches and Mismatches

Significado dos componentes disciplinar e profissional na formação de enfermagem: acordos e desacordos

Diana Carolina Ocampo Rivera^a

Universidad de Antioquia, Colombia

dcarolina.ocampo@udea.edu.co

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4608-7338>

Redalyc: [http://www.redalyc.org/articulo.oa?](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145256681011)

id=145256681011

Martha Cecilia Madrigal Ramírez

Universidad de Antioquia, Colombia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4265-5403>

Fecha de recepción: 21 Junio 2016

Fecha de aprobación: 30 Junio 2017

Constanza Forero Pulido

Universidad de Antioquia, Colombia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7494-6825>

Luz Carlota García Aguilar

Universidad de Antioquia, Colombia

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1231-2071>

Resumen:

La formación enfermera es una práctica compleja y dinámica que amerita constantes revisiones teórico-metodológicas de aspectos como lo disciplinar y profesional por ser parte constitutiva de su naturaleza, cuya reflexión aporta al desarrollo de la profesión y la consolidación de la identidad profesional. Objetivo: Describir los significados que los docentes, estudiantes, egresados y grupo administrativo asignan a los componentes disciplinar y profesional en la formación enfermera del programa de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Método: Investigación educativa evaluativa con enfoque etnográfico. Se realizaron entrevistas, revisión documental, observaciones y grupos de discusión. Resultados: En la formación enfermera, los significados asignados a los aspectos disciplinares y profesionales se construyen a partir de encuentros y desencuentros en relación con intenciones, concepciones y acciones de los participantes, que se concretan en prácticas educativas tradicionales en el marco de un plan de estudios morbicéntrico, con poca articulación de las teorías y del pensamiento enfermero, lo que no permite construir un concepto claro de cuidado ni la consolidación de una identidad profesional. Conclusión: Los significados asignados a los aspectos disciplinares y profesionales durante la formación enfermera son los que dan sentido a las concepciones y prácticas en enfermería. Su comprensión aporta a la reorientación de las acciones pedagógicas que permitan desarrollar un programa académico consecuente con su esencia y su objeto de desarrollo disciplinar y profesional.

Palabras clave: educación en enfermería, investigación en evaluación de enfermería, cuidado de enfermería, programas de graduación en enfermería, teoría de enfermería.

Abstract:

Nursing training is a complex and dynamic practice that merits constant theoretical and methodological revisions of aspects such as the disciplinary and professional aspects as it is a constitutive part of its nature, whose reflection contributes to the development of the profession and the consolidation of professional identity. Objective: To describe the meanings that the professors, students, graduates and the administration assign to the disciplinary and professional components in the training of nurses in the Nursing program at Antioquia University, Medellin, Colombia. Method: Educational evaluative investigation with ethnographic focus. Interviews, document revisions, observations and discussion groups were completed. Results: In the training of nurses, the meanings assigned to the disciplinary and professional aspects are built on agreements and disagreements in relation to intentions, concepts and actions of the participants. All are aspects that materialize in traditional educational practices framed

Notas de autor

^a Autora de correspondencia. Correo electrónico: dcarolina.ocampo@udea.edu.co

by a morbidity-centered lesson plan with few articulations of theories and the nursing mind, which does not allow for the building of a clear care concept or the consolidation of a professional identity. Conclusion: The meanings assigned to the disciplinary and professional aspects during training are what give meaning to the concepts and practices in nursing. Its understanding contributes to the re-orientation of pedagogical actions that allow for the development of an academic program consistent with its developmental disciplinary and professional essence and objective.

Keywords: education nursing, nursing evaluation research, nursing care, nursing diploma programs, nursing theory.

Resumo:

A formação em enfermagem é uma prática dinâmica e complexa que merece constantes comentários teóricos e metodológicos dos aspectos disciplinar e profissional sendo parte integrante da sua natureza cujo reflexo contribui para o desenvolvimento da profissão e da consolidação da identidade profissional. Objetivo: Descrever os significados que professores, alunos, ex-alunos e grupo administrativo, atribuem aos componentes disciplinar e profissional na formação de enfermeiros do programa de Enfermagem da Universidade de Antioquia, Medellín, Colômbia. Método: Pesquisa educacional avaliativa com abordagem etnográfica. Entrevistas, análise de documentos, observações e grupos focais foram realizados. Resultados: no ensino de enfermagem, os significados atribuídos aos aspectos disciplinares e profissionais são construídos a partir de encontros e desencontros em relação às intenções, concepções e ações dos participantes, aspectos que são especificados nas práticas educativas tradicionais no âmbito de um currículo morbicêntrico, com pouca articulação das teorias de enfermagem e seu pensamento, que não permite construir um conceito claro de cuidado ou consolidação de uma identidade profissional. Conclusão: Os significados atribuídos aos aspectos disciplinares e profissionais durante a formação enfermeira são o que dão sentido aos conceitos e práticas de enfermagem. Seu entendimento contribui para a reorientação das ações pedagógicas para desenvolver um currículo consistente com sua essência e finalidade de desenvolvimento disciplinar e profissional.

Palavras-chave: educação em enfermagem, pesquisa em avaliação de enfermagem, cuidados de enfermagem, programas de graduação em enfermagem, teoria de enfermagem.

Introducción

La formación enfermera es una práctica compleja cuya realidad ha cambiado radicalmente en las últimas décadas según las demandas sociales y sanitarias del contexto donde se desarrolla [1]. Hoy en día, las propuestas curriculares de los programas de enfermería del país ameritan revisiones conceptuales y metodológicas, sobre todo en aspectos como la enseñanza del componente disciplinar, pues la profesión enfrenta dificultades para consolidar una identidad profesional, porque no se evidencia el desarrollo del conocimiento propio de enfermería en las instituciones de salud del país [2].

Se reconoce que los aspectos disciplinar y profesional están presentes durante todo el proceso formativo de enfermería, por ser parte constitutiva de su naturaleza [3]. Dado lo anterior, comprender los distintos significados que se construyen a su alrededor permitirá entender su naturaleza y posibilidades de acción y aportará al fortalecimiento de la calidad de los programas, mediante la implementación de propuestas novedosas para la formación de los docentes universitarios, orientadas hacia la formación integral del estudiantado.

El presente artículo describe los significados que docentes, estudiantes, egresados y grupo administrativo asignan a los componentes disciplinar y profesional en el programa de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Estos resultados hacen parte de la investigación macro: *Evaluación del currículo del programa de Enfermería, periodo 2011-2013* y pretenden contribuir a la planificación de estrategias formativas que respondan a las demandas sociales y a la transformación del programa desde su pertinencia académica y social.

Metodología

Investigación cualitativa-educativa con enfoque etnográfico, cuyo interés fundamental fue estudiar los significados construidos por docentes, estudiantes a partir del segundo nivel, egresados de los últimos diez años, y grupo administrativo conformado por docentes de la unidad académica que desempeñan funciones de dirección y administración académicas, con respecto a los componentes disciplinar y profesional de la formación enfermera en el pregrado. Se realizó entre enero de 2011 y diciembre de 2013, en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Se realizaron 22 entrevistas semiestructuradas grupales, 80 horas de observación no participante durante las prácticas académicas, 12 encuentros con el comité de currículo de la Facultad y 2 con cada grupo de docentes. Se revisaron y analizaron las evaluaciones realizadas desde 1998 por los docentes existentes en los archivos de la Facultad y grupos de discusión. El proceso de análisis fue de tipo descriptivo e interpretativo [4], entendiendo que para poder comprender el significado particular que las acciones sociales tienen para los actores, “es necesario realizar una tarea de interpretación cultural, que posibilite el acceso al mundo conceptual en el que viven los individuos, para que podamos, en el sentido amplio del término, conversar con ellos” [5].

El estudio se fundamentó en el respeto por las personas, participación libre, sin presión directa o indirecta. Se garantizó la confidencialidad de la información. Los datos se analizaron de manera global y se presentaron de modo impersonal. Los hallazgos se socializaron con los participantes antes de publicarlos. No requirió procedimientos experimentales y no implicó riesgos para los participantes, según lo establecido en la Resolución 8430 de 1993 [6]. Además, esta investigación contó con el aval del Comité de Ética de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia (Acta CEI-FE 2011-12).

Resultados

En la formación enfermera, los significados asignados a los aspectos disciplinares y profesionales se construyen a partir de encuentros y desencuentros en relación con las intenciones formativas, concepciones y acciones que los distintos actores del proceso pedagógico les asignan a estas categorías, asuntos que, a través de la concreción de ciertas prácticas educativas, van dando forma al pensamiento y quehacer enfermeros como se muestra a continuación.

Aspectos disciplinares de la formación enfermera: intenciones formativas y concepciones sobre lo disciplinar

La intención en el proceso formativo: La “formación para el cuidado” frente a “estudiar para ser jefes”.

La intención formativa. Se encuentra disimilitud entre docentes y estudiantes, pues cada uno de los actores asigna sus propios significados construidos a partir de sus experiencias y expectativas personales y profesionales. Para los docentes con funciones administrativas, la intención del proceso formativo es lograr una “formación para el cuidado” (EGA),¹

que parte de la fundamentación teórica y la evidencia científica y no de las experiencias prácticas y cotidianas: “entonces hay una parte teórica y hacemos unos talleres de integración teórico-práctica... O sea, ahí después de la teoría sigue la práctica...” (ED)².

El docente espera que el estudiante aplique la teoría en una *situación* específica y con ello “aprenda lo que necesita” (ED) para desempeñarse en el terreno profesional: “Se hace el desarrollo teórico y, finalmente, se busca que ellos apliquen ese conocimiento a una situación que se presente en ese momento...” (ED).

En este proceso, se reconoce que el componente científico se fortalece más que el emocional y el de desarrollo humano: “el cuidado supuestamente tiene dos grandes dimensiones, una que es la parte científica... Sin embargo, también tienen que tener muchas fortalezas en [...] la parte emocional del cuidar y del componente de desarrollo humano y en eso nosotros estamos quedados...” (ED).

Para algunos actores institucionales, los procesos formativos-académicos de los estudiantes se constituyen en procesos paralelos a la formación en el terreno personal (del *ser*), que, según ellos, son los que aportan al ser humano y al ser profesional. Se dan en escenarios por fuera del ámbito académico y son más del orden social-familiar y de la vida cotidiana: “La formación académica que tengo se la debo a la universidad... Ya mi forma de ser y de actuar como profesional me lo ha dado la vida, la experiencia y mi formación en mi casa” (EE).³

Los programas curriculares universitarios, desde la perspectiva administrativa, aportan poco a la formación del ser: “hay gente que hace en su formación profesional de la universidad paralelamente, otras cosas que lo estructuran como persona, como ser humano y que le ayudan a ser muy buen ciudadano, muy buen profesional sin que la universidad se lo haya dado” (EGA).

En contraposición, para algunos estudiantes la formación universitaria aportó a su formación personal, sobre todo en lo relacionado con “la humanización”: “... yo creo que aprendí a ser como más humana porque uno aquí ve muchas materias que le enseñan a mejorar en lo personal” (ED).

Para los estudiantes, la intención de formarse como enfermeros está centrada en la proyección profesional de “ser jefes” (EEs),⁴ lo que implica, entre otras, dejar de realizar actividades que perciben como de auxiliar, y que relacionan con procedimientos técnicos, confort y bienestar de paciente: “Nosotras ¿para qué vamos a estar allá?... Ya sabemos tender una cama, sabemos canalizar una vena, ya ponemos el tratamiento, nosotros queremos es estar en las actividades que le toca hacer a un jefe” (EEs), y el proceso formativo debe estar encaminado a contenidos operativos, aplicables a la enfermería y direccionados a la gestión del servicio; pues los aspectos teóricos que se les enseñan, en ocasiones, no se ajustan a la práctica y no son útiles ni académica ni laboralmente: “Puede que se haga la misma teoría, pero con la aplicación en la práctica. Como algo práctico que nos llevara a un conocimiento ya más operativo. [...] que en todos los semestres lo enfoquen a uno en qué hace el enfermero ahí, o sea, cómo gestiona enfermería en ese servicio” (EEs).

La formación para “ser jefes” debe proporcionar también conocimientos, como requisito indispensable para ganar autonomía en el *saber hacer*, asunto que guarda estrecha relación con la búsqueda y obtención de reconocimiento por parte del equipo de salud: “Sobre todo cuando uno tiene conocimiento de algo, eso es lo mejor, porque tiene uno la autonomía de saber cómo se hacen las cosas de una manera adecuada” (EEs).

Concepciones del componente disciplinar en la formación enfermera: el proceso de atención de enfermería y las teorías de enfermería

Cuando se alude propiamente a la concepción de lo disciplinar en la formación enfermera, los docentes traen a colación la implementación del proceso de atención de enfermería (PAE) en el ámbito clínico, considerado fundamental como “método” (ED) o “herramienta metodológica” (ED) para el cuidado y como oportunidad para aplicar las diferentes teorías de enfermería: “Con respecto a lo disciplinar, hacemos valoración y aplicamos el PAE con base en la teoría [...]” (ED).

Para algunos docentes, el PAE es un “eje transversal e integrador” (ED); para otros, es un asunto poco importante, lo que se traduce en mensajes contradictorios para los estudiantes, “uno les pide que trabajen en enfermería, que piensen como enfermeros, que piensen en proceso de enfermería y ellos dicen: profe, pero si del semestre pasado dijeron que eso del PAE era una bobada, que eso de diagnósticos de enfermería ¿para qué? Como que se desinflan, como si todo el esfuerzo se borrara cuando una persona les dice eso” (ED).

Para los estudiantes, el PAE hace parte de la fundamentación en enfermería y es “básico” para orientar la carrera: “el PAE, que es como lo básico para toda la carrera, sería muy bueno que desde el primer semestre

entendiéramos mínimo qué es y de dónde viene, para qué nos sirve, para poder enfrentarlo en los semestres que vienen” (EEs).

El grupo administrativo considera que la falta de conocimiento de las teorías de enfermería no hace menos enfermeras a las egresadas de planes anteriores: “en el plan de estudios antiguo [...] el hecho de que yo no hubiera conocido esas teorías y esos modelos no me hace ser menos enfermera” (EGA).

Para el egresado el PAE aporta a la discusión académica, pero no a la práctica profesional real: “pero eso [el PAE] en mi vida profesional... se quedó ahí, porque las instituciones no brindan ese espacio...” (EE).

Formación disciplinar en el plan de estudios del pregrado de enfermería

Durante el pregrado, lo disciplinar está relacionado con los seminarios de ética y de enfermería; no obstante, a pesar de los cinco cursos existentes en la malla curricular, docentes, egresados y grupo administrativo no identificaron ningún aporte para el desarrollo disciplinar y profesional en la vida laboral. Las falencias, según los participantes, guardan relación con la manera como se abordan dichos aspectos: “los seminarios no han fortalecido la parte disciplinar de los estudiantes... Ahí, hay como una brecha... Encontramos falencias desde lo disciplinar y desde la ética, pienso que es como se esté abordando, que debería ser de manera transversal y no como un curso específico” (EGA).

Para el grupo administrativo, la formación enfermera en la facultad sigue siendo biomédica, pues no tiene en cuenta elementos teóricos y epistemológicos de la propia disciplina: “tenemos un currículo completamente basado en teorías biomédicas, casi en un 95%. Si nosotras como docentes no empezamos a incursionar en qué es lo que ha creado enfermería, no vamos a formar verdaderamente enfermeros y enfermeras basados en nuestra propia disciplina” (EGA).

Los docentes reconocen tener conocimientos y habilidades técnicas que les permiten desempeñar su rol enfermero en la atención clínica; sin embargo, consideran necesario tener una formación disciplinar y pedagógica para ejercer su rol de educadores: “traer docentes de la calle que, lo digo por mí misma, no tenemos mucha formación disciplinar ni en pedagogía... Usted viene de asistencia... Usted tiene sus habilidades técnicas, y sus conocimientos en lo que hace y eso no lo hace bueno o mal enfermero si no que faltan algunas cosas para usted trabajar la parte de docencia y disciplinar” (ED).

Aspectos profesionales de la formación enfermera, el quehacer enfermero y la identidad profesional

El quehacer enfermero

Los participantes aludieron al quehacer enfermero, el hacer y su relación con la identidad profesional, el ser. En quehacer, las acciones del profesional fueron definidas desde dos perspectivas: por un lado, los docentes consideraron que el papel del profesional es brindar cuidado integral, y lo relacionaron con los procedimientos: “Los estudiantes, día a día, tienen asignados varios pacientes para un cuidado integral... La estudiante que tenga ese paciente está encargada de darle la medicación, hacerle la curación, realizar algún procedimiento que se presente en el momento, como tomar muestras de laboratorio o pasar una sonda, entonces los estudiantes de acuerdo a las falencias que tengan van haciendo...” (ED).

Por otra parte, para los estudiantes el quehacer se relaciona con “Ser todero” (EEs). Consideran que un enfermero tiene que “hacer de todo”; por tanto, debe prepararse para laborar en cualquier área profesional, independientemente de sus preferencias: “Si miramos las necesidades del contexto en el que vivimos, un enfermero tiene que ser todero... Ojalá uno pudiera conseguir trabajo en lo que le gustara, pero no, uno tiene que salir a hacer de todo” (EEs).

Además, los estudiantes consideran que desempeñan labores de auxiliar y pocas de profesional, así que reclaman prácticas más profesionalizantes que aporten a su desempeño como enfermeros: “es importante que nos enseñen a hacer lo que es básico de los profesionales en enfermería, porque, en general, en todas las prácticas vamos a hacer lo que hacen las auxiliares y poco hacemos lo que hacen los profesionales...” (EEs).

Para los docentes, los estudiantes no tienen claridad conceptual respecto al cuidado, a pesar de haber sido abordado en diversos cursos y esto se lo atribuyen a que los estudiantes no repiten el concepto y, en consecuencia, no lo transforman en aprendizaje: “¿qué es cuidado de enfermería? Y ¿qué es la enfermería? Y el estudiante no lo sabe, pero es que tampoco lo ha repetido... El estudiante, claro, si no lo repite, no se lo aprende, entonces llega la pregunta ¿qué es cuidado? y no tiene conceptos claros, ni el concepto de salud, ni el concepto de cuidado, ni el concepto de enfermeras como tan lógico” (ED).

Identidad profesional

La identidad enfermera es un término ampliamente utilizado en el medio académico, especialmente por los docentes. Sin embargo, no se logró definir esta categoría, aunque reconocieron que es “algo que es necesario discutir para conocer el perfil del profesional esperado” (ED).

Para los estudiantes, la identidad profesional se relaciona con “ser jefes”, es decir realizar actividades diferentes a procedimientos técnicos: “nosotras ya sabemos tender una cama, sabemos canalizarle una vena, ya ponemos el tratamiento, nosotros queremos es estar en las actividades que les toca hacer a un jefe” (EEs).

También afirman que, en los primeros semestres, muchos de ellos, no han definido completamente su preferencia profesional; pero a medida que aumenta el nivel de formación, hay mayor conciencia de su elección y de lo que significa ser profesional en enfermería: “me parece que el séptimo es un semestre en el que realmente uno se aproxima a lo que es ser profesional de enfermería... Uno siente que realmente aprendió en ese tiempo” (EEs).

Además, aludieron a la autoidentificación, y esta la relacionaron con el uso del uniforme y el contacto con el paciente: “Cuando uno se pone el uniforme blanco, cuando ya empieza uno a entrar en contacto con el paciente, es como identificarse ya, estoy haciendo lo que vine a hacer...” (EEs).

Finalmente, el conocimiento es el elemento que los posiciona como profesionales frente a otros miembros del equipo de salud: “en uno de los lugares que estuve no había enfermero profesional, entonces, trataban como de imponerle a uno las cosas, porque no tienen ni idea de qué es lo que hace un enfermero y entonces a uno ya el conocimiento le da como para irse posicionando” (EEs).

Respecto a la identidad, es preciso anotar que los distintos actores coincidieron en que hay falta de liderazgo de los profesionales de enfermería en el medio laboral, y entre las causas están las pocas habilidades y destrezas de los egresados, lo que ubica en parte esta problemática en el plano de lo técnico-operativo: “Veo que los estudiantes no están saliendo con esas habilidades y destrezas que salíamos nosotros en el viejo plan curricular, donde veíamos fundamentos, como se llamó en una época y en otra introducción a la enfermería; y de eso puede depender la falta de liderazgo de los profesionales” (EGA).

Discusión

La formación enfermera en la Universidad de Antioquia está permeada por los significados que los actores les asignan en su cotidianidad académica a los componentes disciplinar y profesional. En este sentido, en la interacción de los diferentes actores, se consolida un conjunto de procesos que evidencian una formación disciplinar y profesional que, como en otros programas, continúa fundamentada en el modelo hegemónico médico [7], con poca articulación y visibilización de las teorías y del pensamiento enfermero que permitan construir un concepto claro de cuidado del que se parta para orientar las acciones profesionales y donde se

recurre a modelos teóricos y conceptuales de otras disciplinas [2,8] que no están orientadas hacia el cuidado de la salud y de la vida.

Desde esta perspectiva de formación, existe la tendencia tradicional de que “las enfermeras deben reflexionar más sobre el *conocer* que sobre el *hacer*” [8], es decir, la teoría guía y sustenta la práctica. En este marco se interpretan la teoría y la práctica en una relación asimétrica, donde la primera tiene un mayor estatus y el aprendizaje de habilidades y competencias, que el profesional requiere, es posterior a la asimilación del conocimiento científico básico [9]. Así, y acorde con lo encontrado en esta investigación, otras autoras [7,8,10] expresan que lo que fundamenta la práctica de enfermería son las teorías y modelos conceptuales propios de la disciplina que deben conocerse desde sus bases filosóficas, metas, conceptos, proposiciones y estructura.

Sin embargo, el uso de teorías de enfermería, más que elemento orientador de la práctica profesional enfermera, ha quedado relegado al ámbito académico como se evidencia en este estudio, donde de manera “eclectica” [8] hace parte casi exclusiva de algunos contenidos curriculares, pues al incorporarse al mundo laboral, a los enfermeros les resulta difícil poner en práctica los modelos de enfermería y la metodología de trabajo aprendida, y terminan adaptándose a un sistema de funcionamiento meramente asistencial [1]. Sigue existiendo entonces una desarticulación teoría-práctica producto de lenguajes, criterios, significados y valoraciones diferentes usados en los ámbitos formativos y asistenciales que genera profundas brechas y dificulta la toma de decisiones en el escenario real de la práctica profesional [11].

Se advierte, además, una formación profesional y disciplinar centrada en el hacer y no en el ser de enfermería, en la que se privilegian los procesos de enseñanza ajustados a procedimientos y técnicas, dejando a otras instancias, como la sociedad y la familia, la formación del sujeto enfermero, lo que coincide con otros, en los que se plantea que “la formación del ser se da como un proceso alterno en la formación para el saber y para el hacer” [12]. Esta formación del ser enfermero, aislada de los procesos de formación académica, dista de lo que otros autores denominan *formación integral*, en la que se piense más en el ser de la persona que en su saber o tener [13] y dificulta en el caso de la enfermería, la consolidación de una identidad profesional.

En el contexto de la acción formativa, los hallazgos de este estudio coinciden con otros que plantean que “existe una contradicción entre lo que se pretende alcanzar y las maneras para hacerlo” [9]. En otras palabras, entre los procesos de formación de los estudiantes y la intencionalidad de los currículos enfermeros, pues, por una parte, se busca la formación de un profesional orientado al cuidado; por otra, ofrecen procesos formativos en los que subyacen los supuestos epistemológicos positivistas y medicalizados, basados en relaciones asimétricas de teoría y práctica, centrados en procedimientos técnicos, donde el profesor es el protagonista y el estudiante “el receptor de todo lo que se planifica al interior del currículo” [2] y la formación del ser enfermero se deja a otras instancias sociales desligadas del ámbito académico. Esta idea de formar profesionales para brindar un cuidado integral y de calidad se contradice con la forma como se han transmitido durante la formación enfermera dichas competencias, lo que lleva a los estudiantes y, posteriormente a los profesionales, a tener una visión y una actuación que no se adecúan a las necesidades del medio ni a la realidad compleja de su práctica.

Este panorama, contradictorio entre la intención de formación y la práctica formativa enfermera, se ve también permeado por las expectativas y experiencias que los estudiantes tienen durante su proceso de formación. Ellos relacionan esta carrera con trabajo práctico y esperan que todas las actividades giren en torno al hacer y a la adquisición de contenidos técnicos que les permitan “operativizar” su quehacer enfermero para ser reconocidos por el equipo de salud, contribuyendo esto a la consolidación de su identidad profesional, hallazgo que está en consonancia con otras investigaciones [9,14]. No obstante, los estudiantes encuentran en la realidad un currículo y una formación poco prácticos y más teóricos, que no les permite concretar en algunas situaciones de cuidado los conceptos “abstractos” [7] que se dan en la teoría. Por esta razón, es posible que los cursos que contemplan los aspectos disciplinares de la carrera, aunque tengan un peso contundente en la malla curricular, no sean representativos para los participantes en la práctica profesional.

De acuerdo con otros autores [2,7], la enseñanza del componente disciplinar debe convertirse en un eje transversal de los currículos. Para generar un pensamiento y una práctica disciplinar, no es suficiente tener en los programas una asignatura específica desde la que se abarque el desarrollo histórico y teórico de la enfermería, como se hace en nuestra Facultad; tampoco es suficiente la enseñanza del PAE o la aplicación aislada de modelos conceptuales en algunos cursos si no tienen continuidad y no se reflexiona sobre ellos durante todo el proceso formativo.

Los hallazgos de este estudio llevan a cuestionar el supuesto de que el conocimiento que se transmite en las instituciones formadoras de profesionales de enfermería prepara a los estudiantes para las exigencias de la práctica profesional, pues se ha podido constatar que los formadores saben enseñar a sus alumnos a resolver problemas y a tomar decisiones basadas en el conocimiento científico, pero no a tomarlas en situación de incertidumbre y complejidad [15]. Existe una desarticulación entre competencias profesionales y laborales que constituye un problema para la disciplina [7], pues la naturaleza técnica del saber académico que se transmite durante la formación enfermera proporciona un conocimiento abstracto que solo es útil para la resolución de algunos problemas en momentos concretos de la práctica profesional [16].

Resultado de estos procesos formativos tradicionales, contradictorios, que expresan relaciones asimétricas de poder es, según los hallazgos de este estudio, la concepción de cuidado como acción instrumental, que está descrita a partir de la realización de un sinnúmero de actividades en las que se entremezclan los quehaceres del personal auxiliar y profesional de enfermería. La práctica enfermera, a veces carente de conocimiento disciplinar (2), se equipara, según los resultados de este estudio, con el hacer de la enfermera; en el entre tanto, el cuidado es entendido como una acción puntual que se traduce en tareas y actividades con los pacientes. Así es como lo práctico se disuelve en lo técnico y el cuidado, antes de ser una categoría ontológica y existencial [17] es reducido a acciones que necesitan estar fundamentadas en evidencias objetivables científicamente [18].

La disciplina de enfermería es diferente de la práctica del cuidado, ya que este último constituye una característica del ser humano que no puede ser atribuida a una sola disciplina [19]. Sin embargo, en ocasiones la palabra *enfermería* es utilizada indistintamente para designar tanto la acción de cuidar como el conjunto de saberes y significados de esta práctica [20]. Esta confusión afecta la relación teoría-práctica para quienes están de acuerdo con una visión de enfermería como ciencia aplicada (tecnología), donde la teoría antecede y determina la práctica.

Sería pertinente hacer estudios sobre algunos de los cuestionamientos que resultan de esta investigación. Además, preguntarse si los procesos pedagógicos y las acciones educativas corresponden a las intenciones explícitas de los planes curriculares del programa de enfermería; si la formación disciplinar se fundamenta básicamente en la transmisión de contenidos relacionados con las teorías de enfermería y el PAE en cursos específicos del plan de estudios, y si la práctica se centra en la aplicación de principios científicos y técnicos para la resolución de problemas puntuales, en momentos concretos de la práctica profesional.

Finalmente, es preciso alinear las acciones pedagógicas con las intenciones, teniendo en cuenta las expectativas y experiencias de estudiantes y docentes. Además, fortalecer la formación disciplinar, la fundamentación ontológica y epistemológica de enfermería en el estamento docente, que garantice un programa académico consecuente con su esencia y su objeto de desarrollo disciplinar y profesional.

Conclusión

Los significados que docentes, estudiantes, egresados y grupo administrativo asignan a los componentes disciplinar y profesional en la formación enfermera se construyen con relación a las intenciones formativas, concepciones y acciones que los distintos actores del proceso pedagógico establecen para estas categorías y que, en ocasiones, constituyen encuentros y en otros desencuentros que se hacen evidentes en la interacción

educativa y en el ejercicio profesional. De ahí que su estudio y comprensión aporten a la reorientación de las acciones pedagógicas que permitan desarrollar un programa académico consecuente con su esencia y su objeto de desarrollo disciplinar y profesional.

Agradecimientos

Comité para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad de Antioquia. Conflicto de interés: Los autores declaran no tener conflictos de interés Artículo derivado de la investigación “Evaluación del currículo: Programa de Enfermería 2011-2013”, realizada en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia y financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad de Antioquia. A los docentes y estudiantes de la Facultad de Enfermería y al Comité para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad de Antioquia.

Referencias

1. Ortega M del CB, Cecagno D, Llor AMS, Siqueira HCH de, Montesinos MJL, Soler LM. Academic training of nursing professionals and its relevance to the workplace. *Rev Lat Am Enfermagem*. 2015;23(3):404-10.
2. Borré Ortiz YM, Lenis-Victoria C, Suárez-Villa M, Tafur-Castillo J. El conocimiento disciplinar en el currículo de enfermería: una necesidad vital para transformar la práctica. *Cienc Salud*. 2015;13(3):481-91.
3. Argote LÁ, Burbano C, Santamaría C, Vásquez ML. El desarrollo disciplinar: razón de ser, sentipensar y hacer en enfermería. *Colomb Med*. 2011;42(2):78-85.
4. Pérez Gómez Á. La etnografía como método integrativo. *Rev Colomb Psiquiatr*. 2012;41(2):421-8.
5. Geertz C. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. 12.a ed. Barcelona: Gedisa; 2003.
6. Resolución 8430 del 4 de octubre de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud [internet]. Disponible en: <https://www.invima.gov.co/resoluciones-medicamentos/2977-resolucion-no-8430-del-4-de-octubre-de-1993.html>
7. Moreno Fergusson ME, Durán de Villalobos MM, Ospina Romero A, Salazar Maya ÁM, Sánchez Herrera B, Veloza Gómez M. Modelos y teorías: Lineamientos básicos para la enseñanza del componente disciplinar de enfermería. 5ª ed. Bogotá: Acofaen; 2014.
8. Durán de Villalobos MM. La teoría, soporte de la ciencia y práctica de enfermería: tendencias. *Av Enferm*. 2012;30(1):9-12.
9. Carrillo Pineda M. Estrategias de aprendizaje utilizadas por el estudiantado de enfermería en los espacios informales durante su formación inicial. 2008-2012. [Tesis de Doctorado]. Barcelona: Universidad de Barcelona; 2012.
10. Meleis AI. Theoretical nursing: development and progress. 5.a ed. Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins; 2012.
11. Hatlevik IKR. The theory-practice relationship: reflective skills and theoretical knowledge as key factors in bridging the gap between theory and practice in initial nursing education: The theory-practice relationship. *J Adv Nurs*. 2012;68(4):868-77.
12. Asociación Colombiana de Facultades de Enfermería (Acofaen). Directrices para la enseñanza de enfermería en la educación superior. Bogotá: Acofaen; 2006.
13. Garavito Gómez A. La formación integral de estudiantes de enfermería. *Investig Enferm Imagen Desarro*. 2013;15(2):153-72.
14. Pinto DP, Gurgel A, Aparecida F, Nogueira Valença C, Medeiros Germano R, Ferreira Junior MA. A visão discente sobre a identidade profissional do enfermeiro. *Revista Aladefe*. 2014;4(3):36-42.
15. Lozano León T, Romero Indiano ME, Lozano León M. La enfermería reflexiva como paradigma ante la coyuntura socio-económica actual. *Index Enferm*. 2012;21(4):183-4.

16. Medina Moya JL, Parra SC. Nursing education as a reflective practice. *Texto Amp Contexto-Enferm.* 2006;15(2):303-11.
17. Ramírez Pérez M, Cárdenas Jiménez M, Rodríguez Jiménez S. El Dasein de los cuidados desde la fenomenología hermenéutica de Martín Heidegger. *Enferm Univ.* 2015;12(3):144-51.
18. Sancho Cantus D, Prieto Contreras L. Teorías y modelos en la práctica enfermera: ¿Un binomio imposible? *Enferm Glob.* 2012;11(27):292-8.
19. Boykin A, Schoenhofer SO. *Nursing as caring: a model for transforming practice.* New York: Jones and Bartlett Publishers; 2014.
20. Medina Moya JL. *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería.* Barcelona: Laertes; 1999.

Notas

- 1 EGA: Entrevista con el Grupo Administrativo.
- 2 ED: Entrevista a los docentes.
- 3 EE: Entrevista a egresados.
- 4 EEs: Entrevista a estudiantes.
- * Artículo de investigación.

Cómo citar: Ocampo Rivera DC, Madrigal Ramírez MC, Forero Pulido C, García Aguilar LC. Significado de los componentes disciplinar y profesional en la formación de enfermería: encuentros y desencuentros. *Investig Enferm Imagen Desarr.* 2018;20(2):1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie20-2.scdp>