



Colombia Médica

ISSN: 0120-8322

colombiamedica@correounivalle.edu.co

Universidad del Valle

Colombia

Tovar, María Clara; Villegas, Luz Stella

Opiniones de los estudiantes de enfermería de la Universidad del Valle sobre los principios
orientadores del nuevo currículo de enfermería

Colombia Médica, vol. 31, núm. 1, 2000, pp. 28-36

Universidad del Valle

Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28331107>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Opiniones de los estudiantes de enfermería de la Universidad del Valle sobre los principios orientadores del nuevo currículo de enfermería**María Clara Tovar, Enf., MSP*, Luz Stella Villegas, Enf., MSP*****RESUMEN**

El trabajo evalúa la presencia de los ejes integradores del programa académico de la Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle, Cali, con las miradas de los estudiantes que cursan cada uno de los semestres a través de un estudio descriptivo con una muestra por conglomerados representativa de cada curso y de todo el programa. En el programa, aunque existe flexibilidad curricular, flexibilidad pedagógica y formación integral en los ciclos de fundamentación y profesional es importante enfatizar más en estos tres ejes del currículo, lo que hace necesario fortalecerlos. La clase magistral predomina en todo el programa y con mayor énfasis en el ciclo de fundamentación en 96.4%, en el ciclo profesional con 73.2%, en las obligatorias de ley 80% y las electivas 86.1%. Del programa les gustan las asignaturas dirigidas a la formación personal, la interdisciplinariedad, la posibilidad que tienen de ser parte activa del proceso y las asignaturas relacionadas con su carrera. No les gusta el que no tomen en cuenta sus opiniones, algunas electivas que no llenan sus expectativas y el no recibir inglés y sistemas. Sugieren tener en cuenta las opiniones y experiencias de los estudiantes, redistribuir mejor las asignaturas en los semestres, iniciar el contacto con los servicios de salud y la carrera de enfermería en los semestres iniciales y continuar la interdisciplinariedad en las áreas clínicas.

Palabras claves: Estudiantes. Cambios curriculares. Formación integral. Evaluación. Evaluación de proceso. Flexibilidad curricular. Flexibilidad pedagógica.

Evaluar es reflexionar sobre lo que se hace¹. La evaluación de proceso se define como la evaluación de cada uno de los componentes de la reforma curricular en su desarrollo para aportar elementos que pueden generar ajustes inmediatos. De otra parte la evaluación de un programa académico, a menudo no se vincula con un sólo estudio sino con una serie de subestudios en distintas etapas del programa. Cada subestudio enfoca problemas y grupos singulares que surgen en un determinado período del desarrollo del programa y emplea conceptos y modelos predeterminados.

El trabajo se realiza con estudiantes porque son quienes vivencian el programa académico y son quienes perciben qué está bien o mal del currículo.

El currículo ha cambiado y es fundamental saber qué piensan los usuarios (estudiantes) del programa

acerca de los cambios ¿los conocen? ¿están satisfechos? ¿se desarrolla todo el discurso escrito? ¿cuáles son las preguntas que tienen los estudiantes bajo los nuevos esquemas pedagógicos? ¿Se han implementado modalidades pedagógicas que permitan la formación de una persona crítica, nueva, integral, flexible? El presente estudio se propuso evaluar algunos aspectos de la Reforma Curricular del Programa Académico de Enfermería de la Universidad del Valle, desde el punto de vista de los estudiantes.

Los objetivos son evaluar e identificar la presencia de la flexibilidad curricular en los ciclos de fundamentación y profesional, tanto en las asignaturas obligatorias de ley como en las electivas de ambos ciclos. Determinar la presencia de la formación integral en los ciclos de fundamentación y profesional tanto en las obligatorias de ley como en las electi-

vas de ambos ciclos. Identificar el desarrollo de la flexibilidad curricular, flexibilidad pedagógica y formación integral a través de las asignaturas electivas en los ciclos de fundamentación y profesional.

Se realizó un estudio descriptivo, con los estudiantes de enfermería que estaban matriculados desde que se implementó la Reforma Curricular en 1993, a través de una muestra aleatoria por conglomerados, donde cada conglomerado es un curso, para un total de 84 estudiantes. La información se recolectó a través de un cuestionario estructurado con 50 puntos elaborado a partir de inquietudes y comentarios planteados por los estudiantes a través de reuniones de grupo. El instrumento fue probado con 10 estudiantes del Plan de Estudios de Terapia Ocupacional pertenecientes a la Reforma Curricular. Asimismo se envió a tres directores de programas académicos para que evaluaran la concordancia entre el objetivo del tra-

* Profesora Titular, Escuela de Enfermería, Facultad de Salud, Universidad del Valle, Cali.

bajo y el instrumento.

En relación con la confiabilidad del instrumento se aplicó la prueba de correlación de las dos mitades mostrando valores de correlación de 0.78.

MARCODEREFERENCIA

La Ley 30 de 1992 en su Artículo 1º consagró entre sus principios la *formación integral* en la educación superior como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano. En su Artículo 4º expresa que la educación superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, se propone despertar en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico, que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Entre sus objetivos, propuso la utilización de los conocimientos “en todos los campos para solucionar las necesidades del país” (Art. 6, literal d).

La integralidad se da por la confluencia, en equilibrio ponderado, de los tres saberes fundamentales: *saber Saber, saber Hacer y saber Ser*; este aspecto es parte de la respuesta a la influencia de las variables del entorno: ciencia y tecnología, servicios a la comunidad y el ser humano que se quiere formar². Una formación integral que le permita al futuro graduando un adecuado desempeño profesional, que lo convierta en un ciudadano con conciencia crítica, comprometido éticamente con el país y con la región.

Otro de los principios de la reforma es permitir al estudiante *aprender a aprender* mediante una formación personalizada. Lograr este propósito

no es una tarea fácil; implica sustituir un modelo tradicional, de educación bancaria, memorística y pasiva, donde el profesor como el estudiante son simples antenas repetidoras, por un modelo de educación personalizado, crítico y activo. Este último modelo hace necesario redefinir la formación y/o educación y entenderla como un dejar aprender. Como dijo el filósofo alemán Martín Heidegger: “Enseñar es más difícil que aprender”. Más aún, el verdadero maestro no deja nada más que el “aprender” el cual se entiende como la obtención únicamente de conocimientos útiles. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos que los aprendices. Donde la relación entre maestro y aprendices sea verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabelotodo, ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión. De ahí que siga siendo algo sublime el llegar a ser maestro, cosa enteramente distinta de ser un docente afamado.

El nuevo currículo posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano estimulando en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico, que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Además debe enseñar a *ser* y enseñar a *hacer*.

La reforma curricular plantea la *flexibilidad curricular* con disminución en la intensidad del tiempo en las clases presenciales, para que el estudiante también realice otras actividades (culturales, deportivas, recreativas, etc.) que como se sabe, hacen parte de la vida universitaria.

Los docentes y directivos de la

Facultad de Salud de la Universidad del Valle no son ajenos a estos procesos y es así que con sus 7 planes de estudio en pregrado (Medicina, Odontología, Enfermería, Laboratorio Clínico, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiología), realizaron su reforma curricular e implementaron los ciclos de fundamentación y profesional para una duración de la carrera de cinco años con excepción de Medicina que dura 6 años.

El ciclo de fundamentación se propone fundamentar científicamente el ciclo profesional, al tiempo que busca que el estudiante adquiriera una fundamentación complementaria, en las otras opciones que agrupan las disciplinas. Se pretende que en este ciclo el estudiante tenga una actitud investigativa que le permita en un futuro, abordar de una manera interdisciplinaria, problemas tanto de orden teórico como práctico, ofreciendo alternativas de solución que trasciendan el ámbito de lo unidisciplinario. Este ciclo ofrece al estudiante un espectro de alternativas de educación que le facilite su opción profesional y le procure una formación integral.

El ciclo profesional se orienta a la formación sistemática del futuro egresado en un campo específico; conjuntamente con el ciclo de fundamentación, contribuye a la formación académica. En el ciclo profesional la composición de los cursos tiene la siguiente distribución: 70% de las asignaturas propias de la profesión y 30% de asignaturas electivas.

Evaluación de proceso. La palabra proceso implica una unidad integrada implícita en el hecho específico de evaluar en educación, el cual es permanente y prolongado en el tiempo. Hablar de proceso en educación es hablar de unidades básicas y estables que hay en el todo de la

acción educativa. Se supera por un lado una visión o práctica fragmentada o reducida a suma de partes y permite, una valoración holística que representa la praxis (reflexión-acción) pedagógica.

En la evaluación de proceso una razón por ello es buscar el crecimiento y desarrollo continuo, llegar a ser más efectivo, más activo, responder a los cambios del medio, convertirse en una organización que aprende. El supuesto es que la organización que funciona bien internamente, estará mejor equipada para producir buenos resultados. Evaluar procesos implica, así, abandonar la óptica de medir o buscar resultados al finalizar un período académico y se centra en los conjuntos o unidades que son fundamentales durante todo el tiempo de comienzo a fin. Para guiar un programa deben hacerse evaluaciones de proceso y de producto³.

Todo proceso implica una serie de estados progresivos que conduce al desarrollo de situaciones individuales, grupales y ambientales como efecto de la interrelación de los elementos que lo generan⁴. La evaluación de proceso significa entrar y mirar el programa a través de un lente que es el de los estudiantes. Es ver qué pasa entre la entrada y la salida, entre el inicio y el final de un programa⁵. En esencia, una evaluación de proceso es una comprobación continua de la realización de un plan; y uno de los objetivos es proporcionar continua información a los administrativos y al personal acerca de hasta qué punto las actividades del programa, siguen un buen ritmo, se desarrollan tal como se habían planeado y utilizan los recursos de una manera eficiente⁶.

En resumen, la evaluación de proceso debe mostrar continuamente que el propósito principal es ayudar al personal a llevar a cabo su programa

a través de un proceso de cualificación⁷.

La evaluación de proceso desde la perspectiva del alumno. Para aproximarnos al análisis de la perspectiva y vivencias del alumno en torno a la evaluación de proceso, hay que preguntarle al alumno.

Stake⁸ cuando habla de evaluación de currículos, se refiere a los procesos que se generan al iniciar un programa, procesos que incluye la participación del alumno en ciertas actividades como su interés por el programa, la satisfacción e iniciativa que éste tenga, la realización o desarrollo de los procesos planificados o intencionados, y los modelos de interacción.

Cambiar el modelo pedagógico, es no ver al estudiante como un elemento pasivo, quien recibe y memoriza información; es verlo como un sujeto activo, crítico, reactivo. A pesar de lo anterior, poco se le permite participar de los procesos curriculares universitarios. En la Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle no se le ha preguntado sobre el nuevo currículo, cuál es su opinión sobre la presencia permanente a través de los semestres de los principios orientadores de la reforma curricular.

Uno de los elementos fundamentales de todo cambio es la participación que se expresa en formas de interacciones dinámicas y uno de estos agentes es el estudiante⁹. De allí que la reflexión permanente y colectiva de los actores en el desarrollo del proceso involucre a diversos actores como profesores, directivos, empresarios, y en este caso específico a los estudiantes para que opinen sobre su currículo.

Como lo menciona Brandler¹⁰: *"Hoy en día se acepta que las opiniones de los estudiantes son confiables cuando se refieren a aspectos forma-*

les de la docencia en aula, tales como organización y presentación de la materia, relación con el estudiante y evaluación de los contenidos, no siendo adecuado usarlas para aspectos que se refieren al nivel de conocimiento del docente o el valor intrínseco del curso".

En resumen, el estudiante es el sujeto principal, centro del proceso de formación, a quien ya no es posible tratar como un objeto, un receptor o un ente vacío el cual hay que llenar de contenidos. Por el contrario, hay que considerarlo como un ser humano capaz de pensar, actuar y sentir por su propia cuenta, capaz de hacer preguntas y dar respuestas libres, responsables, creadoras, y no únicamente repetir o memorizar³.

La evaluación curricular en los planes de estudio de salud y específicamente de Enfermería, no difiere de cualquier otro programa y debe ser un componente integral del proceso educativo en enfermería.

El plan de estudios de Enfermería de la Universidad del Valle realizó su última evaluación en 1991 con el currículo de cuatro años; participaron estudiantes, profesores, egresados y empleadores y mostró aspectos fuertes y débiles del programa. Dentro de las debilidades y recomendaciones menciona: falta de práctica en clínica, estimular el liderazgo y desarrollo de actividades de educación continua.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio. Estudio descriptivo-explicativo, cuyo propósito fue describir la presencia de los principios orientadores de la reforma curricular a través de la opinión de los estudiantes de la Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle.

Población y muestra. El universo lo conformaron 107 estudiantes de

pregrado de Enfermería de la Universidad del Valle en 1998, de los semestres segundo, cuarto, sexto, octavo y décimo. No existían semestres impares por ser el ingreso anual. Los listados de estudiantes de cada semestre se numeraron de uno hasta el último estudiante y en una calculadora Casio fx-3600 con la tabla de números aleatorios se sacó la muestra de cada grupo, para un total de 84 estudiantes, muestra representativa de cada curso y a su vez de todo el plan de estudios. De esta muestra se perdió 9% por motivos del receso académico obligatorio debido la crisis de la Universidad del Valle en ese año.

Recolección de los datos. A través de la Directora del Programa se citaron los estudiantes seleccionados, se explicó el motivo de la citación, se solicitó llenar el instrumento con los datos requeridos, y se explicó que no firmaran el cuestionario.

Elaboración y prueba del instrumento. Se definieron las preguntas correspondientes a flexibilidad curricular, flexibilidad pedagógica y formación integral así: flexibilidad curricular 7 preguntas; flexibilidad pedagógica 9 y formación integral 16 preguntas. Si 60% de los puntos de cada eje eran positivos, es decir se respondían en las categorías de siempre y casi siempre, existía flexibilidad curricular, flexibilidad pedagógica y/o formación integral. Los datos fueron recolectados por las investigadoras. El instrumento fue probado con 10 estudiantes del plan de estudios de fisioterapia y laboratorio clínico también pertenecientes a la reforma curricular; en la prueba se recogieron las sugerencias y se realizaron los ajustes correspondientes. En la prueba cada estudiante escribía a que variable correspondía cada punto. Qué otras preguntas podrían hacerse, cuáles eran pertinentes y cuáles no.

Los estudiantes de segundo y cuarto semestre no respondieron las preguntas del ciclo profesional porque este se desarrolla a partir del quinto semestre. La información se procesó en EpiInfo versión 5.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos permiten caracterizar a los estudiantes así: los estudiantes de Enfermería, del programa de Reforma Curricular son jóvenes; 86% son menores de 24 años; 4% es aún población adolescente menores de 18 años, con una edad mínima de 16 años y máxima de 35. De 76 estudiantes encuestados, 85.5% (65) son solteros, 10.5% (8) casados y 1.3% (1) separados.

Con relación a los estímulos que reciben de sus docentes para su aprendizaje, 42.1% manifiesta que algunas veces los recibe, 31.6% que casi siempre y 25% opina que siempre. Las personas que manifestaron haber recibido estímulos siempre y casi siempre, pertenecen a los semestres 6, 8 y 10 correspondientes al ciclo profesional, en los cuales la relación docente estudiante es de mayor tiempo, de más durabilidad y de más individualidad en el trato, lo que permite percibir en una forma más contundente los estímulos.

En su opinión sobre los docentes como facilitadores de su aprendizaje, 77.6% opinan que casi siempre y siempre los docentes han sido facilitadores del aprendizaje.

Al preguntarles si el Currículo ha reunido sus expectativas, 51.4% opinan que casi siempre o siempre, 47.3% manifiesta que algunas veces; igualmente esta distribución está acorde con la ubicación del estudiante según el semestre; a mayor semestre mayor satisfacción de sus expectativas curriculares.

En relación con la existencia de la consejería estudiantil, 63.6% manifiesta no haber recibido nunca consejería estudiantil, frente a 15.2% que opina que siempre o casi siempre la ha recibido. Esto se podría explicar por la estructura del Currículo el cual en los ciclos de fundamentación no permite que los estudiantes de los primeros semestres dispongan de esta consejería, pues el mayor porcentaje de tiempo está asignado a las materias básicas dictadas por diferentes docentes.

Del total de los estudiantes encuestados 96.1% manifiesta que han encontrado dentro de su plan de estudios profesores modelos de personas que les gustaría seguir; de los cuales 60.5% opina que estas personas son docentes de asignaturas del ciclo profesional; 38.2% de estos profesores están ubicados en el ciclo de fundamentación, 14.5% en las asignaturas electivas y 6.6% en las asignaturas obligatorias de ley. Esto se puede explicar porque en el área de fundamentación, en las obligatorias de ley y en las electivas, el contacto del estudiante con el docente es menor, por el número de créditos de dichas asignaturas en el plan de estudios, mientras que en el área profesional el contacto es mayor y más continuo, además ya están en su carrera y pueden tener la tendencia a buscar modelos de personas o de enfermeras dentro de las docentes de su profesión.

A los estudiantes se les preguntó sobre las metodologías utilizadas como talleres, seminarios, estudios de caso, foros, exposiciones magistrales y estudio independiente en las asignaturas del ciclo de fundamentación, ciclo profesional, asignaturas obligatorias de ley y electivas, como se muestra en los Cuadros 1 a 4.

Cuadro 1
Metodologías en el ciclo de fundamentación

	Talleres		Seminarios		Estudios de casos		Foros		Exposiciones magistrales		Estudio independiente	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Siempre	16	22.2	8	11.6	6	9.0	3	4.6	34	45.9	44	61.1
Casi siempre	25	34.7	21	30.4	5	7.5	9	13.8	30	40.5	16	22.2
Algunas veces	30	41.7	31	44.9	35	52.2	32	49.2	9	12.2	11	15.3
Nunca	1	1.3	9	13.0	21	31.5	21	32.5	1	1.4	1	1.4
Total	72	100.0	69	100.0	67	100.0	65	100.0	74	100.0	72	100.0

Cuadro 2
Metodologías en el ciclo profesional

	Talleres		Seminarios		Estudios de casos		Foros		Exposiciones magistrales		Estudio independiente	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Siempre	18	43.9	16	39	15	36.6	6	15.0	15	36.6	26	63.4
Casi siempre	20	48.8	22	53.7	19	46.3	7	17.5	15	36.6	10	24.4
Algunas veces	3	7.3	-	-	-	-	19	47.5	11	26.8	4	9.8
Nunca	-	-	3	7.3	7	17.1	8	20.0	-	-	1	2.4
Total	74	100.0	41	100.0	41	100.0	40	100.0	41	100.0	41	100.0

Cuadro 3
Metodologías en las asignaturas obligatorias de ley

	Talleres		Seminarios		Estudios de casos		Foros		Exposiciones magistrales		Estudio independiente	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Siempre	19	25.3	4	5.4	6	8.3	3	4.2	32	42.7	26	35.1
Casi siempre	28	37.3	19	25.7	10	13.9	11	15.3	28	37.3	22	29.7
Algunas veces	22	29.3	25	33.8	18	25.0	29	40.3	11	14.7	21	28.4
Nunca	6	8.0	26	35.1	38	52.8	29	40.3	4	5.3	5	6.8
Total	74	100.0	74	100.0	72	100.0	72	100.0	75	100.0	74	100.0

Cuadro 4
Metodologías en las electivas

	Talleres		Seminarios		Estudios de casos		Foros		Exposiciones magistrales		Estudio independiente	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Siempre	21	28.4	6	8.6	3	4.3	2	2.9	23	31.1	22	30.1
Casi siempre	32	43.2	15	21.4	13	18.8	14	20.0	40	54.1	22	30.1
Algunas veces	18	24.3	29	41.4	19	27.5	23	32.9	10	13.5	22	30.1
Nunca	3	4.1	20	28.6	34	49.3	31	44.3	1	1.4	7	9.6
Total	74	100.0	70	100.0	69	100.0	70	100.0	74	100.0	73	100.0

En el ciclo de fundamentación predomina la clase magistral utilizándose siempre y casi siempre y en menor proporción los seminarios, los estudios de caso y los foros (Cuadro 1).

Sobre las metodologías del ciclo

profesional contestaron sólo 41 estudiantes que corresponden a los semestres 6, 8 y 10 pues, son los que están en el ciclo de profesional; la distribución de las metodologías es más homogénea, mostrando más uso

pre y casi siempre; 71.6% opinan que siempre y casi siempre se utiliza el taller como estrategia metodológica en el desarrollo de las electivas; 41.4% que algunas veces se utilizan los seminarios y 49.3% que nunca se uti-

los talleres, seminarios, estudios de caso, foros y en menor proporción las clases magistrales (Cuadro 2).

En relación con las metodologías en las asignaturas obligatorias de ley, la exposición magistral predomina entre siempre y casi siempre con 80%; seguido del estudio independiente, los talleres, y el estudio de casos. Es importante destacar que 52.8% de los encuestados manifiestan que nunca utilizan los estudios de caso. Esta tendencia se puede presentar por ser grupos numerosos, que se ubican en grandes auditorios que no facilitan la interacción o utilización de otras metodologías (Cuadro 3).

En las electivas, 85.1% de los estudiantes consideran que casi siempre y siempre se utiliza la clase magistral; en segundo lugar se encuentra el estudio independiente con 60.2% entre siem-

liza la metodología de estudio de caso en el desarrollo de estas electivas (Cuadro 4).

En la asignatura desarrollo profesional A, como asignatura obligatoria básica de la profesión ubicada en el ciclo de fundamentación, con relación a la metodología, 73.6% manifiesta que siempre y casi siempre se utiliza la clase magistral, 28.5% consideran que se utiliza el desarrollo de seminarios en la asignatura, 50% de los estudiantes opinan que se desarrollan discusiones de grupo, 41.4% considera que algunas veces se realizan discusiones en grupo, metodología que debe ser permanente y constante dentro de una formación integral. Al aplicar la moda como medida de tendencia central siempre se utiliza la clase magistral y algunas veces la discusión y los seminarios. De los 70 estudiantes al preguntarles si se utilizaban otras metodologías, 20 (28.5%) respondieron positivamente y se refirieron a seminarios, foros y talleres.

En la asignatura de desarrollo profesional B como asignatura obligatoria básica de la profesión ubicada en el ciclo de fundamentación con relación a la metodología, los estudiantes le dan el primer lugar a la clase magistral como estrategia metodológica con 76.4%, 38.2% manifiestan el uso de seminarios y 56.4% que siempre y casi siempre se utilizan las discusiones.

En la asignatura salud y enfermería A como asignatura obligatoria básica de la profesión, ubicada en el ciclo de fundamentación, 90.2% opinan que casi siempre y siempre respectivamente se utiliza la clase magistral como herramienta de transmisión de conocimientos, 47% mencionó el uso de seminarios y 48% opinan que algunas veces se realizan discusiones en el desarrollo de la asignatura. De los 50 estudiantes, 13 (26%) con-

taron que se utilizan algunas veces otras metodologías como talleres.

En la asignatura salud y enfermería B como asignatura obligatoria básica de la profesión ubicada en el ciclo de fundamentación, 73.5% manifiesta que siempre y casi siempre se utiliza la clase magistral, 52% que casi siempre y siempre se utilizan los seminarios y 42% que casi siempre las discusiones.

La metodología de las asignaturas obligatorias básicas de la opción, las cuales son desarrolladas en un alto porcentaje en clases magistrales con pocas discusiones y muy pocos seminarios, probablemente indica escasa interacción del estudiante en clase.

Comparando los resultados del uso de metodología en los dos ciclos, se observa cómo el ciclo profesional estimula más la participación del estudiante; lo mismo sucede con el fortalecimiento de la autonomía, con poca diferencia la incorporación de materiales y equipos diferentes en la parte metodológica. Es conveniente resaltar que aunque en el ciclo profesional existe mayor participación del estudiante, estos porcentajes son bajos porque en este ciclo el estudiante debe fortalecer la personalidad, la autonomía como persona y como profesional.

Al preguntarle a los estudiantes sobre tiempo libre para asistir a la biblioteca, actos culturales, actos deportivos, actividades recreativas y otros, la presencia del tiempo libre tiene bajos porcentajes en las categorías siempre y casi siempre con mayores porcentajes en las categorías algunas veces y nunca.

FLEXIBILIDAD CURRICULAR, FLEXIBILIDAD PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN INTEGRAL

En relación con los ejes integra-

dores de la Reforma Curricular como son la flexibilidad curricular, la flexibilidad pedagógica y la formación integral, se encontró en flexibilidad curricular 10% en la categoría de siempre, casi siempre 26% con más predominio de las categorías algunas veces 37% y nunca 27%. La flexibilidad pedagógica siempre 21%, casi siempre 28%, algunas veces 26% y nunca 25%.

La formación integral siempre 28%, casi siempre 38%, algunas veces 27% y nunca 6%. Al realizar la sumatoria del siempre y el casi siempre indicativos de que sí existe la característica, y el algunas veces y nunca como de que no existe la característica, se encontró 36% de existencia de flexibilidad curricular, 49% de existencia de flexibilidad pedagógica y 66% de existencia de formación integral.

Al tener en cuenta los parámetros definidos en el trabajo de 60% o más como un parámetro aceptable de presencia del eje integrador, sólo cumple este requisito la formación integral, lo cual muestra la necesidad de reforzar en el Programa de Enfermería la flexibilidad curricular y la flexibilidad pedagógica, como también la formación integral.

Al preguntar sobre qué les gustaba del currículo, qué no les gustaba y cómo se podría mejorar el plan de estudios, a los estudiantes les gustan las asignaturas relacionadas con la formación personal, con componentes del *ser*, autoestima y formación integral. Asimismo opinan que la interdisciplinariedad les gusta porque les permite interactuar con estudiantes de otras carreras de la universidad. También les gusta la flexibilidad que se ofrece para los estudiantes, y el ciclo de fundamentación donde se les da una base sólida de conocimientos. Les gustan las materias que se

relacionan con la carrera como salud y enfermería B, también las asignaturas con aplicación práctica, asimismo les gusta la oportunidad que tiene el estudiante de ser parte activa en el proceso, donde participa el estudiante con mayor autonomía y liderazgo, de igual manera la profesionalidad de algunos profesores¹¹.

A los estudiantes no les gusta sentir toda la responsabilidad de las asignaturas a través del estudio independiente, confundiendo el principio de autonomía. La metodología utilizada en matemáticas para la salud, fisiología y patología. Les parecen muy largas las ciencias sociales distribuidas en cuatro asignaturas y la ética en dos. El no tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes, el no recibir inglés y el no tener conocimientos de sistemas. En relación con el ciclo profesional no les gusta empezar el contacto con los servicios en sexto semestre además les parece tarde, y la poca intensidad horaria para el ciclo profesional. Algunas electivas no llenan las expectativas, aunque no mencionan cuáles. No les gusta la falta de organización; en algunos semestres están muy recargados y en otros no. Les gustaría conocer todo el currículo desde el primer semestre.

¿Cómo se puede mejorar? Teniendo en cuenta las opiniones y experiencias de las estudiantes, redistribuir mejor las asignaturas en cada semestre, comprometiéndose más los docentes con los estudiantes; entregar el programa académico desde el inicio de la carrera; reducir el componente de ciencias sociales a uno u dos semestres, reduciendo ética a un semestre e iniciando el contacto con los servicios de salud y la carrera de enfermería en semestres iniciales. Ver neuroanatomía, neurofisiología e histología y alguna asignatura que tenga que ver con el estímulo de la

creatividad. Implementar nuevas materias que tengan que ver con la carrera. Realizar aplicación clínica de farmacología. Tener en cuenta las evaluaciones de los estudiantes de cada semestre. Mejorar la planeación de cada semestre. Mejorar la pedagogía de los docentes, de manera que puedan llegarle al estudiante. Aceptar el nuevo currículo por todos los profesores. Dar más integralidad al currículo entre el área de fundamentación y profesional, donde en el área profesional se aplique más la integralidad, por ejemplo en pediatría incluir también la fisiología, farmacología, patología, administración, ética, epidemiología y legislación en salud. No perder la interdisciplinariedad en las áreas clínicas, y realizar trabajo conjunto con otras profesiones, también trabajar en conjunto con las enfermeras de los servicios tanto ambulatorios como hospitalarios.

DISCUSIÓN

Del total de los estudiantes encuestados 96.1% manifiestan que han encontrado dentro de su plan de estudios profesores modelos de personas que les gustaría seguir. Como decía Dewey: "La educación no sólo debe fomentar el desarrollo intelectual, sino también el desarrollo humano." Dewey fue uno de los primeros autores en afirmar que la educación es un proceso interactivo profesor-alumno¹².

Máxime afirma que si el profesor es capaz de enseñar y al mismo tiempo mostrarse como persona, puede estimular a alumnos para que actúen ejerciendo su propia libertad. Aprendiendo a aprender, los alumnos alcanzarán las cuotas más altas de reflexión¹³.

Green¹³ considera que tanto el profesor como el alumno forman parte

del proceso enseñanza aprendizaje, resultando muy artificial la separación que tradicionalmente se ha establecido entre ambos.

La práctica educacional es en sí muy compleja. Y hasta hace relativamente poco tiempo la psicología educativa y la práctica de la educación se han desarrollado de forma paralela. Las bases científicas de la psicología abandonan el laboratorio y se trasladan al aula. La enseñanza como práctica es fundamentalmente un arte igual como lo es cualquier profesión al servicio de la humanidad: las leyes, la medicina, etc. Cada una de estas disciplinas tiene unos principios científicos establecidos o como una figura relevante de la psicología educativa «proporciona la base científica para el arte de la enseñanza»¹⁴.

El profesor necesita interactuar con los alumnos, pero al mismo tiempo también tiene que reflexionar, interrogarse y autocriticar su propia actuación.

Richarson¹⁵ afirma que la experiencia en la enseñanza es educativa si genera una reflexión sistemática y cuidadosa. Lampert & Clark¹⁴ analizan que la experiencia no proporciona necesariamente habilidad; para estos autores sólo se conseguirá un enriquecimiento de los profesores si se establece un equilibrio entre la práctica educativa y la reflexión sobre la misma.

Una de las características de la enseñanza como profesión es el aislamiento que la caracteriza, pues es bastante improbable que se practique la enseñanza en compañía de otros adultos. Este aislamiento en el aula hace necesario incrementar la capacidad de reflexión, pues no hay una forma única de aproximarse a los problemas; se pueden encontrar diferentes soluciones que son adecuadas. Actuación y reflexión son las claves

para que la enseñanza sea realmente efectiva; la empresa de la educación no es nada fácil; sin embargo, se debe seguir en el empeño en lograr el doble objetivo: “llegar a ser científicos al mismo tiempo que artistas.”

La reforma curricular busca incorporar prácticas integradoras, comprensivas, e investigativas en la estructura del funcionamiento del currículo universitario para que responda con actualidad permanente; por ello, a pesar de plasmarse en la reforma la integralidad y dentro de ella la democracia, para lograrlo es importante la participación activa, crítica y equitativa del estudiante. Si bien es cierto que en la escuela los estudiantes han participado, no es con la cantidad ni la calidad que se debería hacer; si se quiere individuos críticos, creativos, integrales, se debe dar la oportunidad de realizar estas actividades en y desde el aula de clase. Por otra parte se debe trabajar en la capacitación de los docentes y el seguimiento en el desarrollo del currículo de dichas actividades.

Jacking¹⁶ plantea la diferencia entre la transmisión de conocimientos con la clase magistral y las clases en grupo. En la primera la interacción docente-alumno es unidireccional docente-alumnos; esta metodología no se recomienda hoy en día pues no permite obtener información del estudiantado, factor que en la actualidad se considera de primordial importancia. En las clases en grupo hay asesoría a los estudiantes a pedido del grupo, se utilizan los módulos, las guías y la intervención del docente es de acuerdo con las necesidades del grupo; en cada grupo participan entre 5 y 9 estudiantes.

En la interacción docente-alumno donde la relación del maestro y aprendices es verdadera, el trabajo se desarrolla con una alta dosis de participa-

ción del alumno, que le permita al docente conocer sus habilidades, capacidad de defender sus ideas, interactuar, resolver conflictos, respeto por la diferencia de ideas, trato con sus compañeros, es decir, una verdadera flexibilidad curricular y formación integral.

La mirada a la reforma educativa estuvo centrada en incorporar nueva infraestructura, formar a los docentes, diversificar las modalidades y orientaciones programáticas, establecer métodos homogéneos de control y supervisión de la organización educativa a través de la carga académica. Pero careció de un efectivo acompañamiento de lo que ocurría al interior del desarrollo curricular en el aula, en el terreno, mecanismos de participación, énfasis en la calidad de los logros educativos, limitantes del desarrollo y una participación más activa del estudiante.

Buscar estrategias en las áreas de fundamentación, electivas y obligatorias de ley, que permita al estudiante disponer de la consejería estudiantil. Uno de los mecanismos podría ser la capacitación a los docentes de básicas y del área profesional, con un seguimiento del mismo. Aunque existe el estudio independiente, parece que el estudiante se encuentra desorientado en lo que debe realizar en este tiempo.

El estudio de caso es una metodología poco utilizada en el ciclo de fundamentación. El ofrecimiento de talleres de reflexión para los formadores es uno de los mecanismos centrales para promover este cambio de actitud; con una formación docente en una permanente confrontación con el otro y la aceptación de la diversidad cultural, social y educativa, los sistemas de redes, los proyectos regionales, el trabajo entre pares, la promoción de la creatividad, la interacción

con los programas educativos de otros niveles del sistema son todos mecanismos que debe propiciar el encuentro del profesor consigo mismo y con el mundo¹⁷.

Vasco¹⁷ habla del currículo ideal que es el que uno se imagina utópicamente y que su institución educativa debería incorporar como proceso global de formación de sus alumnos; *currículo prescrito*, es como está formulado en los documentos oficiales, la legislación, los idearios, y reglamentos explícitos; el *currículo enseñado* o *currículo practicado* que es el proceso que de hecho se sigue en la práctica, el que en realidad está ocurriendo explícitamente o implícitamente en la institución; el *currículo aprendido* por el alumno, que es el proceso cómo es captado por el alumno, quien aprende muchas cosas que los profesores no pretendían y otras que sí pretendían, ni siquiera las captan o las captan y se les olvida pronto, etc. Finalmente, el *currículo evaluado*, que es la parte del proceso apprehendido por los alumnos que se manifiesta en las evaluaciones, pero que no es sino un aspecto bastante pequeño, parcial, muchas veces no muy importante, de lo que es el verdadero *currículo practicado* en la institución y del aprendido por el alumno.

Hay pues una gran distancia entre el *currículo ideal*, el prescrito, el practicado, el apprehendido por el alumno, y el que aparece como *currículo evaluado*. También se debe realizar continuamente la evaluación tanto académica como administrativa de los programas incluyendo los profesores, personal de apoyo, directores de plan con el propósito de mejorar la calidad de los programas, porque nadie puede mejorar lo que no sabe que anda mal.

La solicitud de las estudiantes de recibir algunas asignaturas como el inglés puede reflejar las deficiencias

del bachillerato, donde el Artículo 22, Numeral l de la Ley General de Educación entre sus objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria menciona: «*La comprensión y la capacidad de expresarse en una lengua extranjera*».

SUMMARY

We evaluated the presence of integrador axis of the new academic program in the School of Nursing from Universidad del Valle, such as curricular flexibility, pedagogical flexibility and integral formation through the fundamentation and professional cycles; from the view of nursing students registered in different semesters. We took a sample by conglomerates, representative from each class an instrument was applied to all of them. That result showed that does not exist curricular flexibility, answered yes, 36% pedagogical, on flexibility 49% answered yes, and integral formation 66% was answer affirmative. Those results are still very far from the ideal standards, and give elements for decision making to strenght the program three integral

with the axis studied. The masterly class is still very important in all the Program, with more emphasis in the fundamentation cycle with 96.4% of the answers, that in the profesional cycle with 73.2% in the obligatories by lain in 80% and the electives 85.1%. The students like the assignments personal formation, the interdisciplinary, the possibility they have to be an active part in the process and the assignments relationated with their carrer.

REFERENCIAS

1. Briones G. *Evaluación educacional. Formación de docentes en investigación educativa*. Bogotá; SECAB, 1993. Pág. 31.
2. Gómez JM, Tamayo BL, Rincón BR. *Metodología de autoevaluación institucional. 1994-1995*. Bogotá; Universidad EAFIT, ASCUN, 1997. Pág. 31.
3. Lozano CE. *Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula*. Mesa redonda. Bogotá; Editorial Magisterio, 1996. Pp. 36-8.
4. Estévez LC. *Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula*. Mesa redonda. Bogotá; Editorial Magisterio, 1996. Pág. 27.
5. Cagle C, Joan W. *Evaluation for learning*. Greater Kalamazoo evaluation proyect. Michigan, 1997. Pág. 4.
6. Stufflebeam DL, Skinfield A. *Evaluación*

sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona; Paidós, 1995. Pág. 28.

7. Sander JR. *Evaluating school programs*. New York; Corwin Press Inc, 1985. Pág. 3.
8. Lewy A. *Desarrollo sistemático y evaluación de un programa educacional*. Naturaleza de la evaluación del currículo. Segundo seminario de integración académica. Medellín, mayo de 1986.
9. Díaz M. *La formación académica y la práctica pedagógica*. Documento interno, Universidad del Valle. Cali, 1998. P. 18.
10. Brandler N. *Evaluación del docente en el aula*. Docencia universitaria en América Latina. Ciclos básicos y evaluación. Santiago de Chile, 1991. Pp. 191-99.
11. Sprinthall NA, Sprinthall RC, Oja SN. *Psicología de la educación*. 6ª ed. Madrid; McGraw-Hill, 1996. P. 15.
12. Dewey J. *Experience & education*. New York; Touchstone, 1997. Pág. 17.
13. Green M. *The dialectic of freedom*. New York; Teacher College Press, 1988. Pág. 16.
14. Lampert M, Clark C. Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Flizing. *Edu Res* 1990; 19: 21-3.
15. Richarson V. Significant and worthwhile change in teaching practice. *Edu Res* 1987; 19: 10.
16. UNESCO. *Formación docente inicial para los profesores de la educación básica*. Jornadas de reflexión pedagógica. Santiago de Chile, enero 24-26 de 1995. P. 24.
17. Vasco CE. Currículo, pedagogía y calidad de la educación. *Rev Edu Cultura Construir el Currículo* 1993; 30: 9-10.