

INVESTIGACIÓN

Postura ante la educación y lectura crítica en profesoras de enfermería

¹Lazo-Javalera Francisca, ²Matus-Miranda Reyna

¹Maestra en Educación, Escuela de Enfermería, Instituto Mexicano del Seguro Social. Cd. Obregón Sonora, ²Maestra en Educación, Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F. México

Palabras clave

- Educación en enfermería
- Lectura crítica
- Postura docente

Resumen

Introducción: La educación depende de las condiciones sociales en un momento histórico, su finalidad es preparar al individuo para la vida social y laboral. Es indudable que el profesor juega un papel determinante en este proceso.

Objetivo: Evaluar una intervención educativa promotora de la participación en el desarrollo de una postura ante la educación y la aptitud para la lectura crítica de textos teóricos en

educación en profesoras de enfermería.

Metodología: Estudio cuasiexperimental; el grupo "A" experimental conformado por 10 profesoras de enfermería de tiempo completo en quienes se desarrolló una estrategia educativa promotora de la participación, grupo "B" control integrado por 7 profesoras que participan en forma continua con diferentes asignaturas, se aplicó una estrategia educativa habitual. Las estrategias se realizaron en forma simultánea, la primera se basó en tareas individuales (extraclase), trabajo en aula, grupos de discusión, debate y sesión plenaria. La segunda siguiendo el esquema habitual de trabajo por parte del profesor y alumno. Para estimar el grado de avance de lectura crítica y postura se aplicaron dos instrumentos de medición.

Resultados: No se encontraron diferencias significativas en lectura crítica en ambos grupos antes y al término de las intervenciones educativas aplicando la prueba U de Mann Whitney, a las 8-10 semanas se observan diferencias estadísticas a favor del grupo "A" ($p < 0.001$).

Discusión: Se logró incidir en el desarrollo de una postura ante la educación en los grupos, sin embargo, no se observan avances significativos en el desarrollo de la aptitud para la lectura crítica de textos teóricos en educación.

Abstract

Introduction: Education depends on social conditions in a historical moment and its goal is to get the individual ready for his social and labor life. And it is indubitably the fact that the professor plays a determinant role in this process.

Objective: To evaluate the achievements of an educational intervention that promotes the participation in the development of taking a stance regarding education, as well as the aptitude for critical reading of educational theoretical texts in nursing professors.

Methodology: Quasi-experimental study; in the experimental group "A" formed by ten full time, nursing professors an educational strategy that promoted the participation attitude was developed, meanwhile in the control group "B", formed by 7 nursing professors who participated continuously with different classes, a habitual educational strategy was implemented. The strategies were implemented simultaneously; the first one was based in individual homework (out of the class), classroom workshop, discussion groups, debate, and open sessions. The second one followed the habitual working scheme performed by the instructor and the student. To estimate the degree of advance in critical reading and taking a stance two measurement instruments were applied.

Results: Regarding critical reading, it was not found any significant difference in both groups, neither before nor after finishing the educational interventions applying the test U of Mann Whitney. Until the 8th-10th week statistical differences were observed in favor of group "A" ($p < 0.001$).

Discussion: Even though it was achieved to prompt the development of taking a stance in education of groups, it was not observed significant advantages in the development of aptitude for critical reading of theoretical texts in education.

Key words

- Nursing education
- Critical reading
- Educational position

Correspondencia:

Francisca Lazo Javalera. Calle Vicente Riva Palacio No. 298 Colonia Campestre, C.P. 85160 Teléfono 01 6444 12 31 67.

Dirección electrónica: francisca.lazo@imss.gob.mx

Introducción

El quehacer docente, se ubica en un contexto social, institucional, grupal e individual; de ahí que el docente debe conocer las relaciones y las determinaciones que se dan en estos escenarios, los obstáculos a los que se enfrenta son originados en el salón de clases; como la estructura curricular rígida, la práctica educativa pasivo-receptiva, deserción escolar como una expresión de la problemática social, que repercute en las instituciones y por supuesto en el aula, en el momento de la interacción profesor-alumno.

La práctica docente por lo tanto, debe ser objeto de reflexión, dentro de este gran complejo educativo a fin de conducirnos a un replanteamiento de los objetivos, funciones y responsabilidades de las instituciones educativas.

Cualquier persona que conoce un tema, que lo domina, puede enseñarlo, pero esto no significa que pueda ser un profesional de la docencia. De ahí que no sólo el dominio de una disciplina nos aporta los elementos para el desempeño de la docencia en forma profesional; en consecuencia, el papel del profesor en este proceso educativo de socialización debe consistir en integrarse reflexivamente, no para la conservación estática de la sociedad, sino para lograr su transformación y su cuestionamiento, con una participación diferente a la de la simple transmisión de información.¹

Aunque en la docencia se reconoce la intervención de una gran variedad de elementos el presente estudio pretende resaltar el papel de la profesora en enfermería, en la responsabilidad de formar profesionales del área de enfermería.

Si nos remontamos al inicio de la educación formal de enfermería; habría que destacar que el aprendizaje se llevaba a cabo fundamentalmente en los servicios, donde las estudiantes atendían a los enfermos junto con las enfermeras de los servicios de que-

nes recibían el ejemplo e instrucción. Este tipo de relación pedagógica ha perdurado de alguna manera hasta nuestros días, aunque la inclusión de la carrera de enfermería a las instituciones educativas y su paulatino alejamiento del ámbito hospitalario y de otros campos del ejercicio profesional, ha ocasionado la desvinculación de la teoría con la práctica.

La preparación formal de enfermeras docentes dentro del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) inició en 1972,² derivado de las necesidades de formar y capacitar personal de enfermería que respondiera a las demandas de atención de los derechohabientes.

El predominio de esta formación ha sido bajo una orientación, pasivo-receptiva, donde el papel del alumno es de receptor de la información; así en el profesor recae prácticamente la responsabilidad de los procesos educativos, con énfasis en su capacidad de transmitir información y de su habilidad para influir en los alumnos dependerán los logros de la escuela. Así, el conocimiento se concibe como verdad revelada y su principal aspiración es la validez universal: la verdad que trasciende las diferencias históricas, sociales y culturales.

En este contexto, el papel del profesor será buscar información reciente y relevante que considera útil para la formación y "buen" desempeño del alumno(a), a quien se considere un espectador pasivo, que acepta sin cuestionar la información proporcionada por su maestro(a), memorizando un sinnúmero de técnicas y procedimientos.

Es evidente la necesidad de un cambio en la formación de enfermeras(os) docentes, donde el centro de reflexión y esfuerzos educativos sea el propio alumno; con primacía en una metodología que considera la experiencia de los educandos como punto de partida, considerando las diferencias individuales en este proceso.

Bajo esta mirada el conocimiento es un proceso de elaboración indivi-

dual y la relación profesor-alumno es de igualdad, ocupando este último el papel protagónico en la elaboración de su propio conocimiento, lo esencial en los profesores(as) es que promuevan el desarrollo de aptitudes y sean poderosos detonadores de la motivación de éstos coadyuvando a la transformación de la realidad imperante, que hasta la actualidad sólo ha sido reproducida —la más de las veces inconsciente— influidos por una tendencia pasiva de la educación.

El propósito de este estudio fue iniciar el camino en el desarrollo de la aptitud de la lectura crítica de textos teóricos en educación en un grupo de profesoras de enfermería. Lo anterior debido a que en su quehacer docente implica la lectura de libros de texto de enfermería para el desarrollo y cumplimiento de los programas bajo su responsabilidad sin considerar otras fuentes de información que enriquecerían su práctica docente, es decir se lee para cumplir con una asignatura. Sin embargo, no es suficiente con leer un texto, ya que este acto no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien, es un acto precedido y entrelazado con el conocimiento de la realidad.³

La lectura crítica es definida como la capacidad que debería estar presente en el personal docente; conlleva reflexión, debate y confrontación del propio punto de vista con el de otros y contribuye a la superación y enriquecimiento personal; bajo este enfoque el alumno es un participante.

En un estudio sobre lectura crítica similar al presente; se encontró bajo desarrollo de la aptitud de las enfermeras docentes, cuando esta capacidad debería estar altamente desarrollada, exploró también la relación en la capacidad de lectura crítica según años de experiencia docente, no existiendo relación alguna y sí similitudes en la capacidad de lectura crítica entre docentes de enfermería de nivel técnico y licenciatura.⁴

En este tipo de lectura crítica, existen tenaces resistencias en los educandos. En un trabajo se valoró hasta qué punto es posible lograr la participación de los alumnos de medicina, aún aquellos considerados como los más pasivos.

Se midió el efecto de una estrategia educativa promotora de la participación sobre la habilidad para leer; los resultados demostraron la superioridad de la estrategia educativa promotora de la participación, apreciándose un incremento significativo en la comprensión e interpretación, en comparación con los grupos testigos. Otro dato importante es que se logró avanzar en el dominio de la interpretación, sin lograr pleno dominio de la comprensión, incluso en los alumnos considerados como los "peores".⁵

Con el objetivo de conocer el grado de desarrollo de las habilidades de comprensión e interpretación de textos médicos, se realizó un estudio en médicos familiares de primer nivel de atención; además de explorar en qué medida los años de experiencia clínica influían en tales habilidades. Hubo puntajes superiores en la comprensión contra la interpretación; no se encontró asociación de puntajes con años de experiencia. Además se presentaron diferencias significativas en comprensión a favor de las mujeres y de los médicos con posgrado. Por lo que concluyeron que la habilidad de interpretación está menos desarrollada que la comprensión y no cambió con la experiencia.⁶

En otro estudio se valoró la utilidad de una estrategia educativa promotora de la participación en estudiantes de licenciatura en enfermería y obstetricia, sobre el desarrollo de la lectura crítica; analizándose las capacidades de comprensión e interpretación. Los resultados mostraron diferencias significativas a favor del grupo control en los indicadores estudiados antes de la intervención, posterior a ésta el grupo experimental mostró cambios significativos, en con-

traste al grupo control. Al comparar ambos grupos después de la intervención no se observaron diferencias estadísticas significativas en las capacidades estudiadas, se encontró en general mayor desarrollo de la comprensión que de la interpretación.⁷

En la esfera de la educación, avanzar en la crítica supone tener claridad respecto a la educación y cómo ocurre —como rasgo distintivo de parte del profesor— es decir asumir un punto de vista sólido (postura), desarrollada mediante un proceso de reflexión y cuestionamiento de los saberes en el área de acción, donde la confrontación entre enfoques teóricos, experiencia y conocimiento, es decisiva.

Promover el desarrollo de una postura, es un efecto no inmediato, es posible en la medida que el profesor sea capaz de confrontar y autocriticar su práctica docente. La postura como propósito educativo, revela una forma de concebir y particularmente de llevar a cabo su práctica docente.

En un estudio relacionado con la postura ante el quehacer médico en alumnos de licenciatura. Se encontró que la población estudiada asumía posturas concordantes en una proporción mayor que las posturas discordantes, entendiéndose por concordante aquellas posturas que coinciden con el pensamiento participativo y los discordantes con el pensamiento pasivo.⁸

Tratando de investigar aspectos de la postura ante la educación y comparar dos formas distintas en la práctica docente después de una intervención educativa promotora de la participación, se estudió a un grupo de profesoras que realizaban actividades en cursos de formación y educación continua, con más de tres años de experiencia, se utilizó para la medición un instrumento previamente validado, todas las profesoras del grupo experimental desarrollaron una postura ante la educación; en contraste, la mitad de las profesoras del grupo control permanecieron sin desarrollarla.⁹

La experiencia vital de cada sujeto que aprende, es el punto de partida para conferirle sentido a las tareas y actividades. Cuando los alumnos empiezan a dar los primeros pasos por el camino de la crítica, la responsabilidad de los profesores es encauzar, facilitar y orientar ese devenir. En este proceso la lectura crítica y el desarrollo de una postura son importantes.

Por lo anterior en este estudio el objetivo fue evaluar una intervención educativa promotora de la participación en el desarrollo de una postura ante la educación y la aptitud para la lectura crítica de textos teóricos en educación en profesoras de enfermería.

Metodología

Se realizó un diseño cuasi experimental, con pre y post medición en la Escuela de Enfermería de Cd. Obregón, Sonora, en 17 profesoras con los siguientes criterios de inclusión: profesoras de la escuela de enfermería de tiempo completo de asignatura y profesoras de cursos posttécnicos en enfermería (quirúrgica o cuidados intensivos), que durante cada semestre participan como titulares de la materia básica de enfermería y como criterio de no inclusión profesoras en enfermería de tiempo completo y de asignaturas que no desearon participar en el estudio. Las profesoras fueron distribuidas en dos grupos:

Grupo experimental (G-A): 10 profesoras en enfermería de tiempo completo cinco de la escuela de enfermería y cinco de curso posttécnico en enfermería.

Grupo control (G-B): 7 profesoras de asignatura en enfermería, que participan en forma constante tanto en la escuela de enfermería, como en los cursos posttécnico.

Ambos grupos reunieron los siguientes criterios de inclusión: profesoras de enfermería de tiempo completo de la escuela de enfermería, curso posttécnico en enfermería (quirúrgica, cui-

datos intensivos) que durante cada semestre participan como titulares de la materia básica de enfermería y profesoras de asignatura que cada año y/o semestre participan como titulares de una materia de enfermería. De exclusión, profesoras en enfermería de tiempo completo y de asignaturas que no quisieran participar en el estudio y enfermeras profesoras con diplomado en investigación educativa (SEFIE), ya que se cuenta con la experiencia de un enfoque participativo de la educación.

En este estudio la variable independiente fue el tipo de estrategia educativa.

1. Estrategia educativa promotora de la participación (EPPP).

Práctica donde su ámbito de influencia es la educación, se contempla la confrontación de la experiencia como eje principal para la elaboración del conocimiento. Al ser confrontada la experiencia docente con la literatura sobre aspectos educativos le permite desarrollar una postura ante la educación que va a ser manifiesta en el desarrollo de aptitudes de las acciones educativas y su labor docente. Bajo esta perspectiva la aspiración fundamental del conocimiento es la pertinencia empírica, es decir, influir favorablemente en el ambiente donde surgen, sin renunciar a ámbitos de influencia más vastos y universales. Las vivencias extraclases tienen un lugar prominente; el centro del proceso educativo es recuperar las experiencias vitales del sujeto que aprende la diversidad de ellas, fuente principal para enriquecer las experiencias de aprendizaje.

2. Estrategia educativa habitual (EEH).

Práctica donde su ámbito de influencia es la instrucción, la dotación de información y se desestima el papel que puede desempeñar la experiencia del

alumno que aprende. Las técnicas didácticas constituyen el propósito central de la acción docente, la enseñanza, la forma de transmitir el conocimiento es lo que está en el centro de las preocupaciones educativas, el que comprenda lo que lee y se manifieste en un quehacer tipo técnico. Bajo esta estrategia se tiende a la uniformidad y el maestro continua siendo el protagonista en el proceso educativo. Por ello adquiere preeminencia el cumplimiento de las disposiciones formales de la escuela y del aula: asistencia, puntualidad, disciplina, atención, tareas y aprobación de exámenes y la idea de aprendizaje es el recuerdo de la información.

Como variable dependiente se consideró la aptitud para la lectura crítica de textos teóricos en educación, que es la capacidad casi automática de hacer consciente ante una lectura de textos en educación, su propio punto de vista, mismo que será confrontado con lo expresado en el texto; el constante debate con el autor le hace posible descubrir los supuestos implícitos, la idea directriz, puntos fuertes y débiles, y de esta manera poder proponer otros planteamientos que superen los del autor y reafirmar o modificar su postura ante la educación.

Indicador

Interpretación: Lo primero que debe considerar el docente, cuando realiza lectura crítica es saber interpretar, la cual consiste en la capacidad para inferir; identificando las ideas básicas de un texto, las cuales suelen estar estructuradas a través de cierto enfoque que da coherencia a las ideas principales, aunque en ocasiones no siempre se presenta de manera explícita, sin olvidar la temática, argumentos, análisis y conclusiones que refiere(n) él(los) autor(es). La interpretación es un componente primordial en el enfoque utilizado en este estudio.

Postura ante la educación es hablar del grado de desarrollo de un punto de vista propio ante el quehacer

educativo, resultado de la reflexión y crítica sobre las experiencias previas como docente, que al ser confrontadas con otros puntos de vista, permite discriminar una mirada sobre la educación de otra. En este proceso el docente va adquiriendo consistencia en su forma de ver la educación, que le permite proponer otros planteamientos que mejoren los propuestos, o en todo caso reafirmar o modificar el punto de vista previo. Esto se refleja en la forma de mirar y realizar el quehacer docente.

Indicadores

1. Acuerdo indiscriminado: Es la tendencia a contestar de acuerdo, sin distinguir dos enfoques opuestos de la educación participativo y pasivo, de manera que a mayor acuerdo indiscriminado corresponde más confusión es decir, se carece de un punto de vista propio, claro y fuerte ante la educación y el quehacer docente.
2. Enfoque popular: Corresponde al predominio del acuerdo con un enfoque u otro, el participativo o el pasivo de la educación.
3. Consecuencia: Es el principal indicador de la presencia de una postura y se refiere al grado en que se discrimina un enfoque de otro participativo o pasivo, se manifiesta con el acuerdo consistente con el enfoque participativo y el desacuerdo consistente con el pasivo.

Definición operacional

- Acuerdo indiscriminado de 0 a 100%.
- Enfoque más popular: participativo o pasivo.
- Consecuencia: mayor a 50%.

VARIABLES DE CONTROL: considerando que puede existir relación entre las siguientes variables y la aptitud para la lectura crítica de textos teóricos y postura ante la educación.

- Edad
- Antigüedad docente
- Asistencia al Centro de Investigación y Educación de Formación Docente (CIEFD), antes Centro de Formación de Profesores) CFP
- Formación académica: licenciatura y nivel técnico

Procedimiento

Las estrategias educativas se llevaron a cabo en forma simultánea en un curso de 40 horas programado ex profeso, de actualización docente titulado "Educación y quehacer docente".

Las intervenciones se llevaron a cabo en las instalaciones de la escuela de enfermería y área de enseñanza.

La estrategia promotora de la participación fue coordinada, por la investigadora principal, se llevó a cabo en las instalaciones de la escuela de enfermería, dos días a la semana, martes y jueves, con un horario de 12:00 a 14:30 horas y aplicada al grupo "A" por una docente que cursó el Seminario de Formación de Investigadores en Educación (SEFIE) y que trabaja con el enfoque teórico epistemológico de la crítica de la experiencia.

En la estrategia se consideraron las siguientes actividades en aula:

- Conocimiento y entrega del programa de actividades a desarrollar en el curso.
- Entrega de tarea para ser desarrollada individualmente (texto teórico en educación) dos o tres días previos a la sesión con su respectiva guía, para lectura y respuesta en casa de manera individual. Se les pidió que expresaran por escrito sus puntos de vista, por más incipientes que fueran, antes de leer cada texto.
- Sesiones plenarias; la investigadora principal coordinó la actividad e intervino para enfatizar los aspectos

relevantes buscando siempre la participación de las profesoras en la discusión, donde confrontaron sus puntos de vista y defendieron cada una de ellas sus ideas, con argumentos de sus respuestas plasmadas en sus tareas individuales. Asimismo se trató de que ellas mismas dieran respuestas a sus dudas e inquietudes.

- Cada profesora entregó por escrito sus tareas individuales, con sus respectivos argumentos en que basó sus respuestas de la guía del texto en educación leído, éstas fueron revisadas y entregadas la sesión siguiente, cada una llevaba comentarios para enriquecer y reflexionar sobre sus respuestas.
- Se proporcionaron referencias bibliográficas de consulta para apoyar sus tareas.

También se consideraron las siguientes actividades extraclase:

Elaboración de tareas: Se solicitó que identificaran en el texto el enfoque y la(s) idea(s) directriz del autor y sus argumentos; señalando también lo que a su juicio eran elementos fuertes y débiles del texto, acuerdos o desacuerdos con las ideas del autor, realizar comentarios y hacer propuestas que desde su punto de vista mejorarían o superarían las ideas del autor y sobre todo referir si después de la lectura se operaron cambios en su punto de vista, comentando en qué consistieron y confrontándolo con su idea que tenía antes de la lectura. En este proceso un elemento primordial de las profesoras de enfermería fue su experiencia, la que sirvió de base para el cumplimiento de las tareas y su participación en la sesión plenaria.

La estrategia educativa habitual, se llevó a cabo en el grupo "B", se realizó un día a la semana (viernes), con horario de 7:00-15:00 horas. Fue desarrollada por una profesora en enfermería con formación docente,

egresada del CPF en el Área de la Salud hoy CIEFD.

La estrategia se desarrolló en un aula del área de la Coordinación de Educación e Investigación en Salud. Se proporcionó los mismos textos teóricos en educación que al grupo "A".

La estrategia consistió en actividades de aula y extraclase.

Actividades de aula:

- Conocimiento y entrega del programa de actividades a desarrollar en el curso.
- Se proporcionaron los textos teóricos para cada sesión —considerándose de 2 a 3 por sesión— en ocasiones con guía de lectura, una semana previa a la sesión.
- Se realizó discusión grupal de los textos.
- Interrogatorio dirigido de parte del profesor con la finalidad de esclarecer dudas y resaltar aspectos relevantes de la educación y su quehacer como docentes.
- Lectura comentada en algunos textos teóricos.

Se proporcionó referencias bibliográficas de consulta que apoyaran sus tareas.

Los contenidos temáticos que se desarrollaron en ambos grupos fueron:

- Educación
- Teorías del aprendizaje
- Proceso enseñanza-aprendizaje
- Papel del profesor
- Papel de alumno
- Papel de la escuela
- Relación profesor alumno
- Evaluación educativa

Instrumento de medición

El instrumento que exploró el desarrollo de la aptitud para la lectura crítica de textos teóricos en educación, se elaboró partiendo de la variable y su indica-

dor, buscando la reflexión y análisis de los participantes particularmente la interpretación de los mismos. Está compuesto por fragmentos textuales de textos teóricos en educación.¹⁰⁻¹⁶ De ellos se elaboraron 105 enunciados inicialmente. Se utilizó para cada enunciado la opción de respuesta: verdadero, falso y no sé, cada respuesta correcta vale un punto, cada respuesta incorrecta vale menos un punto, la opción no sé, no suma, ni resta puntos.

Las calificaciones se obtuvieron restando el número de respuestas incorrectas al número de respuestas correctas.

Se efectuó una ronda con cinco expertos para su validez, entendiéndose por expertos a profesores con experiencia docente de nivel licenciatura y postgrado, con maestría o doctorado en educación, dedicados a la investigación y a la docencia con personal de salud, con un mínimo de dos publicaciones de trabajos de investigación en los últimos tres años. Esta validación se relacionó con aspectos teóricos y confirieron al instrumento validez de contenido.

Se les solicitó además su opinión respecto a la pertinencia y claridad de los fragmentos, los enunciados y respuestas de los mismos, así como los comentarios y observaciones que a su juicio consideraron necesarias. Los expertos contestaron el instrumento, se dejaron aquellos fragmentos y enunciados que coincidieron en cuatro de cinco o cinco de cinco.

Los que no cumplieron este requisito se les hicieron los ajustes necesarios hasta llegar a su acuerdo en la pertinencia de los fragmentos y enunciados.

Finalmente el instrumento quedó conformado por 11 fragmentos y 80 enunciados que exploraron la capacidad de interpretación. Los 80 reactivos quedaron balanceados en cuanto a respuestas correctas 40 verdaderas y 40 falsas.

El instrumento fue sometido a prueba piloto en una población semejante

a la del grupo de estudio —enfermeras profesoras de las Escuelas de Enfermería del IMSS— ésto con la finalidad de conocer las observaciones y comentarios hechos al instrumento; claridad de los fragmentos y enunciados, instrucciones y semántica, de lo anterior se hicieron las correcciones pertinentes.

Para la medición de la variable dependiente "postura", se utilizó un instrumento ya validado.¹⁶ Constituido por 48 enunciados, organizados en 24 duplas con enfoque opuesto de la educación (participativo y pasivo). Se realizaron adecuaciones en la redacción de algunos enunciados. Los aspectos que exploró el instrumento fueron: implicaciones sociales de la educación, el proceso de aprendizaje, el papel del profesor, del alumno y evaluación del proceso educativo.

Aplicación de instrumentos

Los instrumentos se aplicaron a los dos grupos antes y después de las estrategias educativas, solamente que en días diferentes, esto debido a cuestiones administrativas. Esto permitió contar con una estimación del desarrollo de la aptitud de lectura crítica y postura ante la educación en los grupos de profesoras de enfermería.

A las ocho semanas en el grupo "A", y 10 semanas en el grupo "B", se aplicó otra medición, ésto con el propósito de estimar si se mantuvo el grado de desarrollo de la aptitud de lectura crítica y postura ante la educación después de las intervenciones educativas en las profesoras de enfermería.

La calificación de los instrumentos se realizó bajo procedimiento ciego, por una persona ajena al estudio.

Análisis estadístico

Para estimar la consistencia del instrumento de lectura crítica se utilizaron las pruebas:

- 20 de Kuder-Richardson y semipartición a través de la prueba U de Mann Whitney.
- Para estimar el número de respuestas explicables por efecto del azar se utilizó la fórmula de Pérez-Padilla y Viniegra.²⁰

La estadística utilizada fue no paramétrica.¹⁷

1. Tratando de descartar la posibilidad de que el grupo "A" pudiera tener cierta ventaja con respecto al "B", y existiera cierto desarrollo en la aptitud de lectura crítica, así como una postura ante la educación y las intervenciones educativas, se utilizó la prueba U de Mann Whitney, de igual manera al término de las intervenciones educativas, así como a las 8 y 10 semanas después de las estrategias educativas, considerando que pudieran presentarse diferencias por el tipo de estrategia educativa distinta, utilizada en cada grupo.
2. Para estimar la tendencia de los cambios en las profesoras antes y después de las estrategias educativas, considerándose los cambios cuando subieron 30% o más, la prueba de McNemar fue útil para este análisis.
3. Análisis de varianza de Kruskal-Wallis, para ver diferencias entre las tres mediciones en ambos grupos.
4. Para medir la relación de las variables confusoras como formación académica y asistencia a CFPAR/CIEF, con la aptitud de lectura crítica de textos teóricos y postura ante la educación, se utilizó la prueba de la probabilidad exacta de Fisher.

Consideraciones éticas

Se trata de una investigación sin riesgo, sin embargo, se tomó en cuenta la Declaración de Helsinki, actualizada en la 52ª Asamblea Médica Mundial de Edimburgo, Escocia, octubre 2000 y los principios de toda investigación.¹⁸

Así como las políticas y los reglamentos institucionales de la Escuela de Enfermería del IMSS.

Resultados

El instrumento de lectura crítica, al analizarse con la prueba 20 de Kuder-Richardson,¹⁹ obtuvo un coeficiente de 0.93.

En la prueba de semipartición usando la prueba U de Mann Whitney, no se encontraron diferencias entre las mitades, obteniéndose una U de 54 y 46 respectivamente.

Se estimó el número de respuestas explicables al azar a través de la Fórmula de Pérez-Padilla y Viniestra,²⁰ obteniendo 17 puntos.

En las medianas obtenidas en los dos grupos antes y después de las intervenciones educativas no se encontraron diferencias significativas a pesar que las medianas del grupo "A" fueron mayores que en el grupo "B" (cuadro I).

La tendencia de los cambios de lectura crítica en los grupos al término de las estrategias educativas, no fue significativa, observándose que el mayor número de profesoras permaneció sin modificaciones en ambos grupos (cuadro II).

El desarrollo de la aptitud de lectura crítica en los grupos, antes y al término de las intervenciones educativas (IE). Se puede apreciar que el grupo "A", antes de la intervención educativa, la proporción más alta fue (0.70), se encuentra en puntaje medio y en menor proporción en bajo (0.30) En cambio en el grupo "B", la mayor proporción (0.72) se encuentra en bajo. Al término de las estrategias, el grupo "A", continua su mayor proporción (0.8) en medio y solamente una persona, en alto (0.1)

En el grupo "B" puede observarse que también continúa la proporción más alta (0.57) en bajo, seguida de medio (0.43), esto demuestra avan-

ces discretos en ambos grupos (cuadro III).

Los resultados de la postura asumida ante la educación por parte de las profesoras de enfermería, antes de

las intervenciones educativas, permiten apreciar las medidas de las calificaciones obtenidas por porcentajes, en acuerdo indiscriminado y consecuencia, no encontrándose diferencias sig-

Cuadro I. Comparación de medianas de interpretación en los grupos antes y después de las intervenciones educativas

Grupo	Antes Mediana	Después Mediana	p*
A (n=10)	45 (30-53)	47 (34-62)	0.92
B (n=7)	38 (13-46)	38 (28-54)	0.93
p**	0.70	0.133	

P* Prueba de pares igualados de Wilcoxon.

P** Prueba U de Mann Whitney.

(Puntuación menor y mayor)

Cuadro II. Comparación de tendencias de cambio* en lectura crítica en los grupos al terminar las intervenciones educativas

Grupo	S/M	Disminución	Incremento	P*
A (n=10)	6	3	1	NS
B (n=7)	4	1	2	NS

P* Prueba de NcNemar

* Se considera que hubo cambios cuando subieron 30% o más.

S/M Sin modificaciones.

Cuadro III. Distribución de las puntuaciones de acuerdo al desarrollo de la aptitud de lectura crítica de los grupos intervenidos

Puntaje	Grupo A				Grupo B			
	Antes	*	Después	*	Antes	*	Después	*
Alto (60-80)			1	0.1				
Medio (39-59)	7	0.70	8	0.8	1	0.14	3	0.43
Bajo (18-38)	3	0.30	1	0.1	5	0.72	4	0.57
Explicado por azar** <17					1	0.14		
Total	10	1	10	1	7	1	7	1

*Proporciones

**Calculada a través de la fórmula Pérez Padilla-Viniestra

Grupo "A"= Expuesto a la estrategia promotora de la participación

Grupo "B"= Expuesto a la estrategia habitual

nificativas entre grupos, lo que nos muestra que los grupos son similares en su postura ante la educación antes de dar inicio a las intervenciones (cuadro IV). Al término de las intervenciones educativas, los grupos mostraron incremento en el indicador consecuencia, siendo mayor en el grupo "A", expuesto a la estrategia participativa; no obstante, estadísticamente no se encontraron diferencias entre los grupos, aplicando la prueba U de Mann Whitney; en acuerdo indiscriminado el avance fue leve en ambos grupos y sin diferencias estadísticamente hablando entre los grupos (cuadro V). A las 8-10 semanas de culminadas las intervenciones educativas, se lograron inte-

grar a los grupos para la tercera medición, esto con la finalidad de estimar hasta qué grado se mantuvo el desarrollo de la aptitud de lectura crítica y postura ante la educación en las profesoras de enfermería de ambos grupos. La mediana de interpretación a las 8-10 semanas presentó una diferencia significativa a favor del grupo "A" ($p < 0.01$), aplicando la prueba U de Mann Whitney. En acuerdo indiscriminado y consecuencia se obtuvieron diferencias en las medianas de las calificaciones en porcentajes en los grupos, apreciándose una diferencia a favor del grupo "A", aplicando la prueba U de Mann Whitney, se encontró diferencia significativa entre los grupos ($p < 0.01$).

Los resultados de las medianas de las calificaciones obtenidas en porcentaje del indicador acuerdo indiscriminado, de los dos grupos en los dos momentos, no encontrándose diferencias entre los dos grupos antes y al término de las intervenciones (cuadro VI).

También se observa que el grupo "A" eleva la consecuencia en la segunda medición, pero aún así, no todas las profesoras alcanzaron a desarrollar una postura ante la educación; desde el punto de vista estadístico se encuentra diferencia significativa en los dos momentos, en el grupo "B", aspecto que llama la atención es que al término de la intervención educativa tiene un incremento en la consecuencia encontrándose diferencia significativa en los dos momentos.

Antes y al término de las intervenciones educativas los grupos son similares en el desarrollo de una postura ante la educación, en cambio a 8-10 semanas de concluidas las estrategias, se encontraron diferencias significativas en los grupos "A" y "B", $p < 0.01$, a favor del grupo "A" (cuadro VII).

Recordando que una postura se ha desarrollado cuando la consecuencia es superior al 50% en los grupos, en el grupo "A" mejoraron tres profesoras, esto quiere decir que incrementaron su consecuencia arriba del 50%, cuatro permanecieron sin modificaciones, de las cuales una continuó con postura — que ya tenía desde antes de la intervención educativa—, tres se mantuvieron sin subir más del 50%, y las otras tres bajaron el porcentaje del indicador consecuencia. Sometiendo estos resultados a la prueba estadística de McNemar, no se encontró que las diferencias fueran significativas en el grupo "A" y sí, para el grupo "B", que muestra un comportamiento hacia el decremento, estadísticamente significativo ($p < 0.05$) del no desarrollo de una postura ante la educación, todas las profesoras bajaron su consecuencia, esto analizado a las 8-10 semanas de término de las intervenciones educativas.

Cuadro IV. Desarrollo de una postura* ante la educación en los grupos de profesoras de enfermería antes de las intervenciones educativas

Grupo	% Acuerdo indiscriminado Mediana	% Consecuencia Mediana
A (n=10)	67 (52-87)	29 (0-58)
B (n=7)	79 (58-100)	17 (0-50)
P*	0.740	0.417

Las medianas son de las calificaciones obtenidas en porcentajes

P* Prueba U de Mann Whitney

*Se considera que una postura se ha desarrollado cuando la consecuencia es mayor al 50% (Puntuaciones menor y mayor)

Cuadro V. Desarrollo de una postura* ante la educación en 2 grupos de profesoras de enfermería después de las intervenciones educativas

Grupo	% Acuerdo indiscriminado Mediana	% Consecuencia Mediana
A (n=10)	62 (44-77)	48 (17-75)
B (n=7)	17 (58-94)	38 (13-63)
P*	0.133	0.315

Las medianas son de las calificaciones obtenidas en porcentajes

P* Prueba U de Mann Whitney

*Se considera que una postura se ha desarrollado cuando la consecuencia es mayor al 50% (Puntuaciones menor y mayor)

Cuadro VI. Acuerdo indiscriminado en los grupos antes y después de las intervenciones educativas

Grupo	Antes Mediana	Después Mediana	P*
A (n=10)	67 (52-87)	62 (44-77)	0.052
B (n=7)	79 (58-100)	71 (58-94)	0.686
P**	0.740	0.133	

Las medianas son de las calificaciones obtenidas en porcentajes

P* Prueba de pares igualados de Wilcoxon

P** Prueba U de Mann Whitney (Puntuaciones menor y mayor)

Cuadro VII. Desarrollo de una postura (consecuencia) en los grupos antes y después de las intervenciones educativas

Grupo	Antes Mediana	Después Mediana	P*
A (n=10)	29 (0-58)	48 (17-75)	0.021
B (n=7)	17 (0-50)	38 (13-63)	0.027
P**	0.070	0.315	

P* Prueba de pares igualados de Wilcoxon

P** Prueba U de Mann Whitney (Puntuaciones menor y mayor).

Discusión

La educación en enfermería no es una excepción de la educación que se desarrolla en nuestro país, tiene en gran medida un enfoque pasivo. Habitualmente la profesora en enfermería, enseña como le enseñaron, no como ha vivido su vida profesional como enfermera. Esto conlleva a un quehacer más técnico, que crítico y reflexivo, ya que no se reflexiona sobre su experiencia, lo que ha vivido no lo confronta, ni debate, sólo actúa y así lo reproduce.

Por lo resultados obtenidos, se puede decir que después de la intervención educativa participativa se lograron leves indicios en su capacidad de interpretación; esto pudiera deberse por un lado al cúmulo de actividades que tie-

nen que realizar las docentes, ya que se encontraban en inicio de semestre, preparando clases, no faltando las interrupciones de los alumnos durante la discusión, así como las actividades del hogar, limitó en cierta medida la lectura de los textos de manera crítica.

Aspecto que no debe desestimarse es la forma en que se desarrolló la estrategia habitual, ya que no fue del todo "pasiva".

Los resultados encontrados antes de las intervenciones educativas, muestran que los grupos eran similares en los indicadores explorados —acuerdo indiscriminado y consecuencia— apreciándose en la mediana de consecuencia, —que se considera el indicador principal en la presencia de una postura— muy baja en ambos grupos, es decir no existía una postura

ante la educación en la mayoría de las profesoras de enfermería, ya que solamente tres profesoras del grupo "A", habían desarrollado una postura ante la educación, esto se debe en parte a que dos de ellas han estado expuestas a cursos donde se tiene un enfoque similar al del presente estudio, y se hace más consciente la actividad que se realiza como docentes y que significa para las maestras la educación. En el grupo "B", ninguna manifestó el desarrollo de una postura, a pesar de que dos profesoras de este grupo también estuvieron en el mismo curso. Estos datos obtenidos muestran lo referido en el marco teórico, en el sentido del tipo de formación y educación que se da en las profesoras de enfermería, es decir la pasividad con que se han desarrollado los cursos de formación.

Después de las intervenciones educativas, los grupos avanzaron discretamente, no encontrándose diferencias entre ellos, ni entre indicadores. Pero al interior de cada uno se observaron diferencias; esto quiere decir que ambas estrategias, lograron al término de las intervenciones cierto desarrollo en la postura ante la educación en las profesoras, esto no quiere decir que todas alcanzaron una consecuencia arriba del 50%, que es el indicio del desarrollo de una postura.

En cuanto a la capacidad de lectura crítica según edad y años de experiencia docente, no se encontró relación significativa entre ambas, en cambio sí se encontró relación entre capacidad de lectura crítica y postura ante la educación y la asistencia de algunas profesoras al curso de CFPAS/CIEFD, de la misma manera entre desarrollo de una postura ante la educación y formación académica, sin embargo, el desarrollo de la aptitud de lectura crítica y nivel académico no se encontró relación, a pesar de que se esperaba que a nivel licenciatura hubiera un mayor grado de desarrollo de esta capacidad.

Conclusiones

En el desarrollo del trabajo, se destaca la diferencia de dos formas distintas de ejercer la práctica docente de enfermería; se manifiesta que es posible otro tipo de intervenciones educativas donde lo primordial es el alumno en la elaboración de su propio conocimiento.

Este primer acercamiento de intervención con profesoras de enfermería, muestra que el camino es promisorio, que sin bien no hubo avances significativos en el desarrollo de la lectura crítica de textos teóricos, sí se logró

incidir en el desarrollo de una postura ante la educación y la posibilidad de un quehacer docente distinto, más allá de la rutina diaria, del cumplimiento de normas y reglamentos establecidos.

Los resultados obtenidos muestran en cierta medida la importancia del papel del profesor en la promoción de la participación del alumno, y el propiciar ambientes educativos para la reflexión y el debate, que conlleva a otra forma de ver y actuar, y en la medida que ésto se logre, se podrá incidir en otras esferas de la vida personal, profesional y social.

La función más importante para la profesora en enfermería, consistirá en asumir su responsabilidad con el mayor grado de autonomía profesional, desarrollar un punto de vista propio —postura— ante la educación y quehacer docente, el que está en relación directa con la idea que se tenga del conocimiento y su forma de llegar a él, ésto permite formar enfermeras capaces de reflexionar y cuestionar su quehacer diario, proponiendo alternativas que mejoren ese quehacer, y sobre todo que propicie un aprendizaje para la vida.

Referencias

- Viniegra L. Educación y crítica. México: Piados, 2002.
- Coordinación de Educación en Salud. Área de Estudios de Enfermería. Plan de estudios por competencias profesionales del curso postécnico de Enfermería en Administración y Docencia. México, 2003.
- Freire P. La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI, 1999.
- Almaraz M, García A. Capacidad de enfermeras docentes en la lectura crítica. Rev Enferm IMSS 1999; 7(3): 151-155.
- Cobos H, Espinosa P, Viniegra L. Comparación de dos estrategias educativas en el desarrollo de la lectura crítica de informes de investigación. Rev Invest Clin 1996; 48(6): 431-6.
- García A, Viniegra L. Habilidades de lectura en médicos familiares. Rev Invest Clin 1996; 48(5):373-6.
- Matus R, Leyva G, Viniegra L. Lectura crítica en estudiantes de enfermería: efecto de una estrategia educativa. Rev Enferm IMSS 2002; 10(2):67-72.
- Vázquez D, Viniegra L. La capacidad de crítica de los estudiantes de medicina ante el quehacer médico. Educ Med Salud 1994; 28(2):249-261.
- Garza P, Viniegra L. Intervención educativa en el desarrollo de una postura ante la educación. Rev Med IMSS 2000; 38(3):235-241.
- Freire P. Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI; 1997. pp. 27, 39.
- Peters RS. Filosofía de la educación. México; FCE, 1997. pp.18.
- Durkheim E. Educación y sociología. México: Colofón, 1997. pp. 103.
- Rogers CR, Freiberg JH. Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta. Barcelona: Paidós, 1986.
- Freire P. La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI, 1998. pp. 48.
- Aguilar ME, Viniegra VL. El papel cambiante del profesor: un estudio en grupos de estudiantes de la licenciatura en pedagogía. Rev Latinoam Estud Educ 1998; 28:113-141.
- Garza P, Viniegra L. Intervención educativa en el desarrollo de una postura ante la educación. Rev Med IMSS 2000; 38(3):235-241.
- Siegel S. Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. México: Trillas, 1986.
- Polit-O'Hara DF, Hungler BP. Investigación científica en ciencias de la salud. México: McGraw-Hill Interamericana, 2000. pp.119-139.
- Downie NM, Heath RW. Métodos estadísticos aplicados. México: Harla, 1989. pp. 272.
- Pérez-Padilla JR, Viniegra-Velázquez. Método para calcular la distribución de las calificaciones esperadas por efecto del azar en un examen de tipo falso, verdadero y no sé. Rev Invest Clin 1989; 41:375-9.