

Nuevo enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la interrelación de conocimientos y formación de clínica/comunitaria

Ángela Sanjuán Quiles^a; José Ramón Martínez Riera^b

RESUMEN

El trabajo analiza la interrelación de conocimientos desde una nueva perspectiva que tiene en cuenta a docentes, estudiantes y enfermeras asistenciales. La práctica permite el aprendizaje experiencial. Existe una dicotomía entre teoría y práctica, que en enfermería adquiere la mayor importancia. El Espacio Europeo de Educación Superior favorece una mayor y mejor interrelación del aprendizaje reflexivo clínico. Permite al estudiante/profesor/profesional el aprendizaje a lo largo de la vida y la adaptación a las necesidades de la comunidad. Los cambios en la universidad se hacen con base en novedosos planteamientos metodológicos que permiten enfrentarse con éxito a las nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe enseñar a aprender a los estudiantes. El profesional, en el proceso clínico/comunitario, debe generar un trabajo de construcción de nuevos conceptos y saberes teóricos a partir de situaciones específicas y una integración e interrelación de los recursos de aprendizaje. El aumento de autonomía del estudiante, la superación de barreras de la distancia, el tiempo para acceder al aprendizaje, mayor interacción, oportunidad de compartir el control de las actividades de aprendizaje mediante la intercomunicación en un marco de apoyo y colaboración, son algunos de los efectos que se pretenden conseguir en el nuevo espacio europeo.

Palabras clave: *interrelación, coordinación, enseñanza-aprendizaje, prácticas clínicas, Espacio Europeo de Educación Superior.*

INTRODUCCIÓN

El proceso formativo relativo a la práctica del cuidar tiene como objetivo ayudar, respetando las trayectorias personales, a los profesionales de hoy y de mañana a ser cada vez más capaces de pensar la acción desde una perspectiva del cuidar. Es por ello necesario conceder importancia: a la necesidad de “pensar”, la palabra “acción” y la “perspectiva del cuidar”, que indica con qué visión humana en general y profesional en particular se idea y organiza la formación.

Disposiciones legales en distintos ámbitos recogen el derecho de los ciudadanos a una eficaz continuidad en la atención sanitaria. Así podemos destacar lo que se establece en la Ley General de Sanidad española (LGS), en su artículo 65.3 en el que se recoge que “(...) se establecerán medidas adecuadas para garantizar la interrelación entre los diferentes niveles asistenciales” (1).

a Diplomada en Enfermería. Licenciada en Sociología. Doctoranda en Enfermería. Departamento Enfermería, Universidad de Alicante. angela.sanjuan@ua.es

b Bachelor of Nursing Hogeschool Zeeland. Master en Ciencias de la Enfermería. Doctorando en Salud Pública. Profesor Departamento Enfermería Comunitaria, medicina preventiva y salud pública e historia de la ciencia. Universidad de Alicante. jr.martinez@ua.es

Cómo citar este artículo:

Sanjuan Quiles A, Martínez Riera JR. Nuevo enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la interrelación de conocimientos y formación de clínica/comunitaria. Invest Educ Enferm. 2008;26 (2 supl): 150-159.

Recibido: Febrero 19 de 2008. Envío para correcciones: Mayo 12 de 2008. Aprobado: Agosto 19 de 2008

New approach in the learning-training process to interrelate knowledge and clinical and community training

Ángela Sanjuán Quiles, José Ramón Martínez Riera

Este derecho, claramente enmarcado en el ámbito asistencial de la Salud Pública, debe ser abordado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las futuras enfermeras, dada la necesidad de ofrecer a la población cuidados profesionales integrales, integrados y continuados.

En la sociedad actual, en constantes cambios culturales, en los modos y formas de abordar los procesos de salud, convertirse en un “ser cuidador” implica responder a las necesidades particulares de la persona y de su entorno “La vida enfermera debe interactuar con la vida de las personas cuidadas, con toda la riqueza de matices” (2)

Se podría afirmar que la práctica es un espacio de servicio y para la construcción de competencias; un espacio para la reflexión y para la acción; un espacio para el acompañamiento y para la ayuda; un espacio para la solidaridad y para la defensa de los derechos humanos; un espacio para la creatividad. Es por ello que son muchas las cuestiones que surgen en relación con la formación de grado y postgrado y la relación teoría/práctica para la construcción de las materias y la evaluación de la competencia profesional (3).

La práctica es un espacio de privilegio que permite el aprendizaje experiencial, aprendizaje que se produce por la integración de la experiencia tras un periodo de reflexión, una vez que esta experiencia se ha acomodado a las experiencias existentes, las complementa, e incluso las modifica (4). Es un proceso de reflexión en el curso de la acción que permite al práctico, mediante el estudio de problemas reales, usando su juicio, su conocimiento y sus competencias tácitas, encontrar vías de intervención adaptadas. Es a lo largo de este proceso cuando realmente se adquiere la competencia, cuando la capacidad se expresa y se amplía, consiguiendo niveles óptimos de ejecución. Según Pont (5), un proceso de reflexión en la práctica. De ello podemos deducir que la competencia sólo puede adquirirse poniendo en juego las capacidades en un contexto de práctica profesional.

ABSTRACT

The aim of this trial is to analyze how knowledge is interrelated, considering teachers, students and nurses. Practice allows experiential learning. Theory and practice have been historically divided and this has a greater importance in nursing. The new European Higher Education Area allows a greater and better interrelation of the clinical thoughtful learning, letting students, teachers and professionals learn throughout their lives and adapt to the community needs. Changes in higher education are made on the basis of new methodological approaches that make possible to face successfully the new teaching-learning situations. Teachers must teach students how to learn. Professionals in the clinical and community training, must carry out a work of development of new concepts and theoretical knowledge from specific situations. They must also integrate and interrelate learning resources. The aims that we expect to achieve within the European Higher Education Area are to increase the students' autonomy; overcome distance barriers; improve the time to gain access to the learning; achieve a greater interaction and have the opportunity to share the control of the learning activities by interacting within a support and cooperation frame.

Key words: *interaction, coordination, learning-training, clinical practices, European Higher Education Area*

Históricamente se ha planteado una dicotomía entre teoría y práctica que, si bien no es exclusiva de Enfermería y se da en distintos ámbitos profesionales/académicos, para nosotros, por nuestro elevado nivel práctico curricular (6),

es el momento de construcción de saberes nuevos una vez contextualizados y conectados luego a las teorías y a los saberes profesionales acumulados (7). A su vez permite desarrollar en paralelo capacidades de aprendizaje, de auto-observación, de autodiagnóstico y de autotransformación. La práctica forma estudiantes capaces de aprender y de cambiar por sí mismos, solos o en el seno de un grupo, en una dinámica de equipo o del propio centro. Este saber puede alimentarse de una iniciación a la investigación, pero procede, sobre todo, de un entrenamiento para el análisis de situaciones complejas.

El procedimiento clínico de formación, fundado en una práctica reflexiva (8-9) y orientado hacia ésta, acepta esta complejidad con todas sus diferencias que le permiten dominarlo. Adquiere relevancia y es motivo de permanente debate y de gran dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Todo ello, agravado por la parcelación del conocimiento en diferentes áreas que actúan como compartimentos estancos en la universidad, pero luego, cuando se inicia la formación clínica, es necesario aplicarlo de manera integrada y coordinada. Es por ello que la necesidad de la integración e interrelación de conocimientos y la aproximación teoría/práctica (10-11), viene dada por el cambio metodológico propuesto en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en el contexto español tiene su reflejo previo en la propia situación asistencial descrita por la ley.

El objetivo de nuestro trabajo es el análisis del proceso de enseñanza aprendizaje para la construcción de las materias de forma interrelacionada y coordinada, desde una nueva perspectiva metodológica en la que se tenga en cuenta a docentes, estudiantes y enfermeras asistenciales.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El ámbito de aplicación en el que se basa el análisis del proceso de enseñanza aprendizaje presentado en este trabajo es el contexto de la Universidad de Alicante/Escuela Universitaria de Enfermería y los centros asistenciales donde se lleva a cabo la formación/aprendizaje clínico.

Se analiza el proceso por el cual se hace visible la necesidad de interrelacionar y coordinar el aprendizaje reflexivo clínico durante el curso de la acción en el marco del EEES como proceso que permitirá la transformación de la docencia, que favorezca e impulse una postura formativa reflexiva, que se inicie desde el principio de la formación del grado y se mantenga de forma permanente. Se identifican como elementos clave en este proceso el contexto educativo, los contextos sanitarios clínico/comunitarios, el contexto social, el profesor, el profesional y el estudiantil.

Nueva perspectiva metodológica

No se pueden ni se deben ignorar los cambios que se avecinan para la Universidad en los próximos años (12), a pesar de que todos sabemos que el contexto educativo es un ámbito al que le cuesta absorber los cambios que tienen lugar en la sociedad, y en los que tanto el rol del profesor como los cambios en la institución estarán fuertemente relacionados. Se abren, pues, nuevos mercados para la universidad, pero teniendo en cuenta que también pierde el monopolio de la producción y la transmisión del saber, con todo lo que ello pueda significar.

Todas estas transformaciones, por otra parte, se pueden entender o visualizar como recientes pero ya fueron escritas en el año 70 por Illich (13), en el marco del movimiento de desescolarización liderado conjuntamente con Goodman (14) y Reimer (15), y en el que muchas de las características de la llamada “aula sin muros” propuesta por estos utópicos parecen concretarse, salvando las distancias, en los nuevos planteamientos del EEES.

La educación deberá asentar las bases en conocimientos y destrezas que permitan pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento y a la sociedad de la inteligencia (16).

En las universidades, el aspecto más valorado hoy en día es la investigación, y lo que hemos dado en llamar innovación puede aplaudirse, pero en muy pocos casos reconocerse. La cultura universitaria promueve la producción, la investigación en detrimento de la docencia y de los procesos de innovación en este ámbito. Y sin embargo, procesos de este tipo parecen ser los que oxigenarán de alguna forma a las universidades.

Pero resumiendo, podríamos destacar como elementos clave para asumir nuevas metodologías de trabajo los siguientes:

- Las reformas a que está sometida la enseñanza universitaria para adecuarse a las necesidades sociales, no sólo debe suponer un cambio en los títulos y contenidos, sino que exige un nuevo enfoque de la enseñanza universitaria. El nuevo sistema de créditos, que permite diversificar los itinerarios académicos de los estudiantes y les otorga mayor protagonismo, la formación de grupos cada vez más heterogéneos debido a las posibilidades de intervención de los estudiantes en la configuración del propio currículum, la introducción progresiva de las nuevas tecnologías de la información, que proporciona valiosas herramientas para los profesores, junto a los cambios tecnológicos y sociales que han

hecho variar, a veces sustancialmente, el objeto de estudio, hacen necesario un cambio en la enseñanza universitaria.

- La necesidad de nuevos estilos de enseñanza que conduzcan a adecuar a los tiempos de cambio a los futuros profesionales. Mejora de la comunicación didáctica que implique innovar dentro de la actividad docente, lograr una enseñanza más activa (mejor un aprendizaje más activo), un mayor protagonismo de los estudiantes en su propio aprendizaje, etc. En definitiva, enfrentarse con éxito a nuevas situaciones.
- La aparición de nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, que abarcan desde situaciones didácticas convencionales hasta modalidades de aprendizaje abierto, en las que, independientemente de si es presencial o a distancia, se proporcione al estudiante una variedad de medios y la posibilidad de tomar las decisiones sobre su aprendizaje.

Y es que no todo lo importante en educación se produce estrictamente dentro del aula.

En principio parece conveniente una combinación de comunicación sincrónica y asincrónica. La primera contribuiría a motivar la comunicación, a simular las situaciones cara a cara, mientras que la segunda ofrece la posibilidad de participar e intercambiar información desde cualquier sitio y en cualquier momento, permitiendo a cada participante trabajar a su propio ritmo y tomarse el tiempo necesario para leer, reflexionar, escribir y revisar antes de compartir las cuestiones o la información con los otros.

Desde la perspectiva del profesor

Hay que tener en cuenta que la información no es conocimiento; es el sustrato, la materia prima, necesaria pero no suficiente, y es la educación la que transforma la información en conocimiento. Se trata, pues, de arbitrar los medios pedagógicos necesarios para pasar de la “sociedad de la información” a la “sociedad del conocimiento”. Únicamente se puede hablar de aprendizaje cuando hemos interiorizado la información nueva a nuestras estructuras mentales, adquiriendo con ello nuevos conocimientos. Desde el punto de vista organizativo, estas inquietudes se enmarcan en el denominado Paradigma de la Gestión del Conocimiento. La gestión del conocimiento busca la optimización en los procesos de creación del conocimiento y su aplicación en circunstancias concretas. El acceso a la información es una condición necesaria, pero no suficiente para que se produzca el conocimiento, esto es para aprender. Es por ello que se debe intentar acceder a esa información desde

esquemas organizados que nos proporcionen las estrategias de documentación.

De la acepción vulgar de identificar la enseñanza con la mera función de transmitir información, se ha pasado a considerarla como creadora de nuevas conductas y hábitos, y especialmente como orientadora del aprendizaje.

En la enseñanza tradicional el papel del profesor era principalmente el de transmisor de los conocimientos. En el marco del EEES, este papel cambia al de facilitador, guía y tutor de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, propiciando la adquisición de hábitos y destrezas para la búsqueda, selección y tratamiento de la información. El profesor deberá diseñar situaciones docentes que den respuesta a las necesidades de sus estudiantes, implementando sistemas de tutorización y seguimiento del proceso de aprendizaje (17-18).

Se relativiza que el encuentro docente/discente tenga que ser necesariamente cara a cara o que los conocimientos tengan que emanar de una fuente única como el profesor o el libro de texto, ya que hoy está asentada la presencia de múltiples fuentes de información tanto directas como remotas, a las que pueden acceder profesores y estudiantes, incluso de forma simultánea.

El rol del profesor viene determinado, tal como afirma Salinas (19), por el diseño del proceso instructivo (supone la selección de los contenidos, la secuenciación y estructuración del entorno de aprendizaje); proporcionar ayuda y apoyo al estudiante y orientar a los estudiantes en el uso de las bases de la información y conocimiento; potenciar que el estudiante forme parte activa del proceso de aprendizaje; y, asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje.

Por todo ello la universidad y el profesor dejan de ser fuentes de todo conocimiento y el profesor pasa a actuar de guía de estudiantes para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevo conocimiento y destrezas, pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador. En otras palabras, parece conveniente que los profesores sean capaces de (20-21):

- 1.- Guiar a los estudiantes en el uso de las bases de información y conocimiento, así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos.
- 2.- Potenciar que los estudiantes se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje.

- 3.- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes están utilizando estos recursos.
- 4.- Proporcionar acceso fluido al trabajo del estudiante, en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas.

Pero hay que tener en cuenta, tal y como señala García-Valcárcel (22), que es posible llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores y críticos o reproducir sin más las estructuras de comunicación de la educación más tradicional. Debemos aprovechar, por lo tanto, las posibilidades que el medio nos ofrece para adaptar la enseñanza a las posibilidades de los estudiantes, para construir cooperativamente los significados y llegar así a un conocimiento profundo, para que los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje (el conocimiento es un producto subjetivo e individual de la transformación de la información).

En cualquier caso, el énfasis se debe hacer en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje, en lugar de enfatizar en la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías (23).

Por otra parte, cada vez que se realiza un cambio en la universidad, éste provoca una incertidumbre que dificulta su utilización y adopción por las personas y por la cultura que la dirige. Los profesores sólo cambiarán si pueden ver claramente los beneficios del cambio y las desventajas de no cambiar. Cualquier estrategia para poner en práctica el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje, debe tener en cuenta la cultura dominante de la universidad, y sobre todo la de sus miembros (4).

Así mismo Kagel señala que existen ciertas variables en los docentes que dificultan todo el proceso: conservadurismo, cambio de rol, miedo del docente a perder lo conseguido, en muchos casos los docentes son superados por los estudiantes, y falta de comprensión, por parte del docente, del proyecto “observaciones no publicadas”.

Resulta preciso, por todo lo dicho, plantearse interrogantes que den respuesta a las nuevas necesidades en la enseñanza, en la educación y en la docencia, tales como:

¿Cómo se aprende? (teorías del aprendizaje), ¿Cómo aprenden los estudiantes? (el aprendizaje como tarea del estudiante), ¿Cómo enseñar a aprender? (el aprendizaje como tarea de los profesores), ¿Cómo afecta la naturaleza y el uso de los materiales y recursos instructivos al aprendizaje de los estudiantes? (el aprendizaje como actividad mediada), etc.

Como respuesta a parte de ella deberemos tener claro que los estudiantes no aprenden por la mera seducción de las nuevas metodologías, ni por su novedad. Es necesario que “construyan” sus aprendizajes, para lo que las nuevas metodologías, desde una adecuada orientación docente, pueden tener un papel relevante, si enseñamos a descubrir sus códigos y lenguajes y los convertimos en adecuados medios, que más que la hipnosis, fomenten el aprendizaje significativo.

“Enseñar a aprender” a los estudiantes, más que la mera transmisión de contenidos, considerándose “buen docente”, no tanto el que enseña bien, sino el que provoca buenos aprendizajes en sus estudiantes - aunque, como es lógico, estos dos principios no son contradictorios, sino casi consecuentes y uno suele llevar al otro, aunque no siempre y necesariamente.

En todo caso y a nivel general, hay que coincidir con Alonso y Gallego en que el profesor que sabe sintonizar con su época es “aquél que utiliza adecuadamente las nuevas metodologías según nivel, contexto, contenido a presentar en cada momento; tiene un enfoque global, completo de la acción docente; posee conocimientos, destrezas, capacidades para ejercer eficientemente sus funciones, como desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, decisiones, evaluación de procesos, reformulación de proyectos y génesis de pensamiento práctico” (24).

Desde la perspectiva del profesional

Es con la finalización de los estudios de grado/postgrado cuando realmente se adquiere la competencia profesional. Cuando la capacidad se expresa y se amplía, consiguiendo niveles óptimos de ejecución que con anterioridad han sido practicados y asesorados por los profesionales especialistas o expertos. Nassif (25) llamó “cultura objetiva” a la internalización del conocimiento que permite liberar los potenciales reflexivos, evaluación de la competencia profesional a través de un proceso de reflexión en el curso de la acción (antes, durante, post-acción).

Centraremos nuestro análisis en la perspectiva del profesional asistencial clínico/comunitario en los distintos niveles de la atención sanitaria.

Independientemente de las modificaciones de los planes de estudio para su adaptación al EEES, el marco legal de la Comunidad Europea establece directrices propias para los estudios de Enfermería, y en concreto en lo referente a las enseñanzas clínicas, establece que “la formación de enfermero responsable de cuidados generales

comprenderá, por lo menos tres años de estudios o 4.600 horas de formación teórica y clínica; la duración de la formación teórica representará como mínimo un tercio y la de la formación clínica al menos la mitad de la duración mínima de la formación” (26).

“Como formación clínica se entenderá la parte de la formación en cuidados de enfermería gracias a la cual el estudiante de enfermería aprende, dentro de un equipo y en contacto directo con una persona sana o enferma, o una comunidad, a organizar, prestar y evaluar los cuidados integrales de enfermería requeridos, a partir de los conocimientos y aptitudes adquiridos. La aspirante a enfermera profesional no solo aprenderá a ser miembro de un equipo, sino también a dirigirlo y a organizar los cuidados integrales de enfermería, entre los que se incluye la educación sanitaria destinada a las personas y pequeños grupos de personas en el seno de una institución sanitaria o en la comunidad” (27).

Por su parte la Ley de ordenación de las profesiones sanitarias, promulga las funciones de las enfermeras: “Corresponde a los Diplomados Universitarios en Enfermería la dirección, evaluación y prestación de los cuidados de Enfermería orientados a la promoción, mantenimiento y recuperación de la salud, así como a la prevención de las enfermedades y discapacidades” (28).

Analizar el contexto donde se produce actualmente el 50% de la docencia, y con él la visión de los profesionales, es una necesidad prioritaria y que se apoya en los fundamentos de la Ley: “Toda la estructura asistencial del sistema sanitario estará a disposición de ser utilizada para la investigación sanitaria y para la docencia de los

profesionales, promoviendo, en coordinación con las administraciones educativas, actividades de investigación y docencia en todos los centros sanitarios como elemento esencial para el progreso del sistema sanitario y de sus profesionales” (1).

En este trabajo defendemos la idea de que ser un profesional reflexivo implica haber adquirido la formación a lo largo de un proceso global que no de la espalda a la teoría y a la adquisición de los saberes constituidos y que, además, incorpore saberes pedagógicos, psicológicos, antropológicos, y sociológicos entre otros, por medio de su propia lógica.

En el proceso clínico/comunitario, (la práctica en el domicilio, al pie de la cama del enfermo, o donde corresponda en los distintos ámbitos de actuación) no es un simple ejercicio de aplicación de los conocimientos adquiridos. Es a la vez:

- 1.- Un trabajo de construcción de conceptos y de saberes teóricos nuevos (para el estudiante y para el profesional reflexivos) a partir de situaciones específicas.
- 2.- Un trabajo de integración e interrelación de recursos de aprendizaje con una finalidad, para cada situación y persona concretas.

La capacidad de un profesional de teorizar sobre su propia práctica implica la de verse en funcionamiento pero también en disfunción. Los frutos de algunas reflexiones en la acción y sobre la acción se realizan en el mismo instante, otras en el mismo día, semana o mes, y son la base para la creación de nuevo conocimiento basado en el curso de la acción profesional.



Fachada antigua Facultad de Enfermería

Este análisis profesional exige, sin duda, un saber hacer intelectual, pero también saberes que construyen la mirada, primero en la formación del grado y posteriormente a lo largo de toda la vida, ya que, a través de la formación continua se mantiene una clase en paralelo (realidad asistencial, toma de decisiones clínicas sobre casos reales) (29).

En ocasiones se previene al trabajador de la salud que para mantener una buena salud mental y minimizar el estrés de origen laboral, no debe acumular sentimientos sobre los acontecimientos dolorosos. Saber establecer distancia y separación de los problemas es parte de la inteligencia emocional necesaria para el control de las propias emociones y las de los demás. Se aconsejan periodos de descanso y de desconexión de la realidad asistencial. En una alternancia entre periodos de trabajo de campo (trabajo asistencial directo) y periodos de reflexión a distancia (días de descanso, permisos para formación etc.) es importante considerar unos y otros como momentos de formación en su totalidad. Permiten al profesional analizar, con una mirada retrospectiva, lo que está pasando, y fortalecerse en la toma de decisiones clínicas (resolución de problemas propuestos y concebidos desde la realidad por profesionales de una gran experiencia teórica y práctico/clínica) progresando desde generalista a experto/especialista.

En el mundo concreto de la práctica, los problemas no llegan totalmente especificados a manos del profesional. Según Schön (30), tienen que construirse a partir de los materiales obtenidos en situaciones problemáticas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas. Para transformar una situación problemática sencillamente en un problema, el profesional debe de llevar a cabo una labor muy concreta. Tiene que descubrir el sentido de una situación que, al principio, no tiene ninguno.

Estamos muy lejos de saber cómo se construyen los conocimientos profesionales; parafraseando a Schön (4), plantear un problema significa escoger los elementos de la situación que vamos a tratar, establecer los límites de la atención que vamos a dedicarle y dotarlo de una coherencia que permita decir lo que funciona y qué dirección hay que seguir para corregirla, lo que él denomina conversión reflexiva con la situación.

Nos basamos en el análisis, en las entrevistas, en sugerencias realizadas por los profesionales en los foros de formación continua y en las reuniones de equipo (sesiones clínicas llevadas a cabo en los centros de salud y unidades de hospitalización).

Por consiguiente, gracias al juicio profesional bajo la mirada de un observador (el cliente/paciente/usuario)

la actividad profesional clínica/comunitaria es un entrenamiento intensivo para la práctica reflexiva en diferentes niveles (prevención y promoción; cuidados directos autónomos y en colaboración; rehabilitación y reinserción social de los individuos y grupos; presencia y ayuda en situaciones irreversibles). Significa que es difícil poder reproducir las situaciones en simulación porque se pierde la mirada del observador, que es la que hace específica e individual la actuación. De ahí la importancia de la perspectiva profesional para complementar la del profesor y la del estudiante, ya que es, quien puede emitir juicios profesionales para y por las personas, grupos o comunidad desde la perspectiva del cuidar.

Desde la perspectiva del estudiante

Por lo que respecta al estudiante, pasa a formar parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudiante, tanto si está en la institución como si está en su casa, en el trabajo, etc... accede a una serie de servicios a través de diferentes medios: materiales standard como base de datos, materiales específicos de formación, comunicación con el tutor, posibilidad de interacción con otros, etc...

Se trata de lograr que los actuales estudiantes universitarios se transformen en nuevos usuarios de la formación, participantes de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el énfasis se traslada de la enseñanza al aprendizaje y que se caracteriza por una nueva relación con el saber, por nuevas prácticas de aprendizaje adaptables a situaciones educativas en permanente cambio.

Uno de los principales efectos que se pretende conseguir en el EEES es el aumento de la autonomía del estudiante al añadir, a la superación de las barreras de la distancia y el tiempo para acceder al aprendizaje, mayor interacción y la oportunidad de compartir el control de las actividades de aprendizaje mediante la intercomunicación en un marco de apoyo y colaboración.

Ello supone cambios en el proceso de diseño. Tradicionalmente, los procesos de diseño docente en la enseñanza convencional han pasado por alto la indagación y exploración del estudiante. Sin embargo, este nuevo marco para el diseño nos lleva a un nuevo modelo de "diálogo" o "conversación" que hace hincapié en los aspectos de interacción y cooperación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es preciso el diseño de currículos flexibles y abiertos. Requieren materiales y cursos que, al estar centrados en el estudiante, incluyan entre sus cualidades docentes la flexibilidad y la adaptabilidad a las distintas situaciones de

aprendizaje en las que tienen que integrarse, la posibilidad de integración de múltiples aplicaciones y documentos (materiales genéricos y específicos de las redes, el acceso a foros de intercambio de conocimientos profesionales y académicos...), estrategias que proporcionen control al usuario sobre el propio proceso de aprendizaje, y la interactividad necesaria para proporcionar ese estilo de diálogo al proceso.

Los sistemas de distribución de los materiales de formación deben apoyarse en redes de aprendizaje donde instituciones, personas y materiales estén interconectados y donde el usuario puede acceder a los materiales genéricos y específicos que se encuentran en los nodos de la red libremente, con o sin la orientación desde otros materiales, del tutor o desde la administración del programa.

El punto clave no es solamente utilizar metodologías interactivas para conectar a las personas, sino maximizar la interacción social.

Desde esta perspectiva tales experiencias implican:

1. Acceso a un amplio rango de recursos de aprendizaje.
2. Control activo de los recursos de aprendizaje.
3. Participación de los estudiantes en experiencias de aprendizaje individualizadas, basadas en sus destrezas, conocimientos, intereses y objetivos. No docencia aislada, sino adaptada a las necesidades específicas de cada estudiante.
4. Acceso a grupos de aprendizaje participativo.
5. Experiencias en tareas de resolución de problemas (o mejor de resolución de dificultades emergentes antes que problemas preestablecidos)

Las herramientas, por su parte, hacen referencia a todas aquellas aplicaciones que facilitan el diseño y el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Sin duda alguna, de las principales herramientas de un entorno de enseñanza aprendizaje son las herramientas de comunicación interpersonal o trabajo participativo. Sin embargo, también lo son aquellas que permiten realizar tareas administrativas, gestión de estudiantes, o que contribuyen a la eficacia del proceso de aprendizaje como, anotaciones, calculadoras, agendas, calendarios, marcadores, mapas de navegación, toma de decisiones, mapas conceptuales...

Desde el punto de vista educativo estas herramientas presentan las siguientes características (31-32):

- Seguimiento del progreso del estudiante.
- Comunicación interpersonal.

- Trabajo participativo.
- Gestión y administración de los estudiantes.
- Creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación.
- Acceso a la información y contenidos de aprendizaje.
- Interacción a tres niveles: profesor-estudiantes, estudiante-estudiante y estudiante-contenidos de aprendizaje.

Habría que destacar, por otra parte, que deben tenerse en cuenta una serie de condiciones previas a la instauración y asunción de este tipo de herramientas, tal y como apunta Campuzano (33) y que se resumen así:

- Los medios no sustituyen al profesor, sino que son un recurso y complemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que tendrá una mayor o menor incidencia en función del contexto, los destinatarios, los docentes y las propias características mediadoras del medio.
- Los medios requieren un uso reflexivo, crítico y adaptado a la realidad de los estudiantes. No puede hablarse propiamente de unos medios mejores que otros en cuanto a propiedades intrínsecas, sino que cada uno tiene sus potencialidades y limitaciones.
- Los medios deben ser empleados, para rentabilizarlos plenamente, en contextos innovadores, facilitando el que los estudiantes consigan aprendizajes más significativos y una formación ciudadana más integral.

CONCLUSIONES

Las reformas derivadas del proceso de integración en el EEES tendientes a dar respuesta a las necesidades sociales, no sólo deben suponer un cambio en los títulos y contenidos, sino que exigen un nuevo enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita situar en el centro de todo el proceso al estudiante. La importancia en sí misma no la adquiere el programa en cuanto a los contenidos sino la necesidad de saberes que se precisan para la adquisición de competencias.

La formación en competencias sólo es posible si se pone en práctica en un contexto profesional. Es necesario analizar dónde se adquieren las competencias clínicas/comunitarias de enfermería teniendo en cuenta las nuevas demandas en una sociedad globalizada, dinámica y multicultural, sin perder los valores de la enfermería como profesión, adquiriendo la capacidad para proporcionar cuidados individuales y holísticos a las personas, las familias y la comunidad.

El estudiante debe adquirir las habilidades para el aprendizaje autónomo. Enseñar a aprender, más que la mera transmisión de contenidos será el principal objetivo del profesor, determinado por el paso de instructor a guía capaz de proporcionar ayuda y apoyo al estudiante. Orientador para potenciar que el estudiante forme parte activa del proceso de aprendizaje. Posibilitador y motivador para asesorar, gestionar el ambiente de aprendizaje, el uso de las bases de la información y del conocimiento.

La interrelación de conocimientos clínicos/comunitarios permite la formación en competencias específicas y transversales (trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones, capacidad crítica y autocrítica...) adaptándose a la realidad asistencial.

El profesor, en el ámbito del EEES, debe de ser capaz de utilizar adecuadamente las nuevas metodologías, de manera que sea competente para desarrollar sus capacidades de procesamiento, diagnóstico, decisiones, evaluación de procesos, reformulación de proyectos y génesis de pensamiento práctico en los estudiantes.

Ser un profesional reflexivo implica estar inmerso en un proceso de investigación acción en el cual el saber acumulado se modifica con la reflexión a partir de las nuevas experiencias de la acción y se convierte en nuevo conocimiento post-acción (reflexión antes, durante y tras la acción).

La perspectiva profesional favorece el conocimiento del contexto real del proceso de cuidar; sin ella no es posible complementar la del profesor y la del estudiante, lo que minimiza la dicotomía teoría-práctica y fundamenta los requerimientos de los nuevos profesionales.

El trabajo personal-profesional es el instrumento principal. No son los manuales, el programa o las tecnologías, sino su capacidad de comunicar, de dar sentido, de trabajar y crear sinergias entre los equipos, relacionar las experiencias y reflexionar sobre ellas, o de regular el aprendizaje individual.

El EEES pretende, además, la superación de las barreras de la distancia, el tiempo para acceder al aprendizaje, mayor interacción, oportunidad de compartir el control de las actividades de aprendizaje mediante la intercomunicación en un marco de apoyo y colaboración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ley 14/1986 de 25 de abril. Boletín Oficial del Estado, nº 102, (29-4-1986).
2. Abdel-Al H. Les soins infirmiers source vive. Ginebra: Multicopiado; 1995. 45 p.

3. Sanjuan Quiles A. Enfermería en la sociedad. Rev 2007;21(1):33-9.
4. Schön DA. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós; 1992. 310 p.
5. Pont DE. Diseño curricular de la formación profesional: formación continua y empleo. En: UNESCO, UNICEF, OEI. Pedagogía 99. La Habana: UNESCO, UNICEF, OEI, Asociación de Educadores Latinoamericanos y del Caribe; 1999. 56 p.
6. Perrenoud P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Grao; 2004. 224 p.
7. Amador Fierros G, Chávez Acevedo AM, Alcaraz Moreno N, Moy López NA, Guzmán Muñiz J, Tene Pérez CE. El papel de los tutores en la auto-dirección del aprendizaje de los estudiantes de Enfermería. Inves Educ Enferm. 2007;25(2):52-59.
8. Jarvis P. Theory and practice and the preparation of teachers of nursing. Nurse Educ Today. 1992;12(4): 256-265.
9. Johns C. Transforming nursing through reflective practice. 2ª ed. Oxford: Blackwell Publishing; 2005. 240 p.
10. Martínez Riera JR, Cibanal Juan L, Pérez Mora MJ. Enseñar en Europa. Rev Rol Enferm. 2006; 29(7-8):515-519.
11. Martínez Riera JR. Enfermería y Europa. Rev Rol Enferm. 2004;27(5):40-6.
12. Escudero JM. Reforma, innovación y mejora. En: Salvador Mata F, Rodríguez Diéguez, Bolívar A, directores. Diccionario Enciclopédico de la Didáctica. Málaga: Aljibe; 2004. p. 521- 543.
13. Freire P, Illich I. La educación. Análisis crítico de la desescolarización y concientización en la coyuntura actual del sistema educativo. Buenos Aires: Búsqueda; 1975. 410 p.
14. Goodman P. La des-educación obligatoria. Barcelona: Fontanella; 1973. 181 p.
15. Reimer E. La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación. Barcelona: Labor; 1981. 205 p.
16. Tejedor FJ. García-Valcárcel, A. Investigación educativa e Internet. Rev Educ. 2002;41(4):25-41.
17. Muñoz San Roque I. El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Misc Comillas. 2006;64(124):39-62.
18. Cabero J. Organizar los recursos tecnológicos. Centros de recursos. En: Gallego D, Alonso C, Cantón I, coordinadores. Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona: Oikos-Tau; 1996. p. 403-25.
19. Salinas J. Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. Rev Pensam Educ [internet] 1997 [acceso 30 septiembre 2007]; 20: [81-104].

Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>

20. Salinas J. Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación. En: Cebrián M. Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Málaga: ICE/Universidad de Málaga; 1997. p. 54-64.
21. Salinas J. Redes y desarrollo profesional del docente: entre el dato serendipiti y el foro de trabajo colaborativo. Prof Rev Curric Form Profr [internet] 1998 [acceso 30 septiembre 2007]; 2(1). Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/docente.html>
22. García-Valcárcel A. El debate telemático como experiencia de aprendizaje en el aula universitaria. EDUTEC '99 [internet] 1999 [acceso 2 octubre 2007]. Disponible en : <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/36.html>
23. Salinas J. ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible? En: Cabero J, Salinas J, et al, coordinadores. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Sevilla: Kronos; 2000. p. 451-66.
24. Gallego D, Alonso C, coordinadores. Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona: Oikos-Tau; 1996. p. 31-64.
25. Nassif R. Teoría de la educación, problemática pedagógica contemporánea. Madrid: Cincel-Kapelusz; 1985. p. 70-85.
26. Directiva 77/452/CEE del Consejo de 1977. Diario Oficial L, nº 176, (15 de julio de 1977).
27. Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo del Consejo de 7 de septiembre de 2005. Diario Oficial de la Unión Europea, (30 septiembre 2005).
28. Ordenación de las profesiones sanitarias. Ley de 44/2003 de 21 de noviembre. Boletín Oficial del Estado, nº 280, (22-11-2003).
29. Serrano Gallardo P, Martínez Marcos M. La tutorización de prácticas clínicas en pregrado de enfermería. Metas Enferm. 2008;11(3):28-32.
30. Schön D. El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós; 1998. 239 p.
31. De Benito B. Posibilidades educativas de las “web-tools”. Palma de Mallorca: Universitat Illes Balears; 2000. 52 p.
32. De Benito B. Herramientas para la creación, distribución y gestión de cursos a través de Internet. Edutec [internet] 2000 [acceso 16 junio de 2007]; (12). Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec12/deBenito.html>
33. Campuzano A. Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica. Madrid: Akal; 1992. 123 p.