

El papel de los tutores en la auto-dirección del aprendizaje de los estudiantes de Enfermería^a

Genoveva Amador Fierros^b, Ana María Chávez Acevedo^c, Noemí Alcaraz Moreno^d,
Norma Angélica Moy López^e, Jorge Guzmán Muñiz^f, Carlos Enrique Tene Pérez^g

RESUMEN

Introducción: El Método de Aprendizaje Basado en Problemas se fundamenta en las teorías constructivistas del aprendizaje, en los principios del aprendizaje de los adultos y en el desarrollo de modelos andragógicos. Tiene el propósito de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades para dirigir su propio aprendizaje. **Objetivo:** Analizar el papel de los profesores en su rol de facilitadores del aprendizaje autodirigido de los estudiantes de Licenciatura en Enfermería de la Universidad de Colima, México. **Metodología:** Estudio descriptivo y transversal; se utilizó una muestra por conveniencia de 121 estudiantes. Para evaluar si los profesores facilitan la formación de habilidades, se diseñó un instrumento tipo inventario con 20 reactivos, los cuales fueron integrados en tres áreas: administración de la información, proceso de grupo, reflexión y pensamiento crítico. Por medio del alpha de Cronbach se obtuvo una confiabilidad de 0.96. **Resultados:** Al aplicar la prueba Kruskal-Wallis se encontraron diferencias estadísticamente significativas sólo para la dimensión "Proceso de grupo" entre los grupos de 4º y 6º semestres ($H = 6.77$; $P < 0.05$). Sin embargo, aunque en las otras dimensiones no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, sí se logra identificar cambios en la tendencia de la opinión de los estudiantes hacia el rol de los tutores. **Conclusiones:** La evaluación sobre las tareas del tutor es favorable; los estudiantes afirman que "casi siempre" facilita, ayuda, promueve o colabora en el desarrollo de las habilidades que les permitirán ser estudiantes autodirigidos.

Palabras clave: Rol del tutor, aprendizaje autodirigido, aprendizaje basado en problemas.

-
- a* Artículo asociado a la investigación: Factores académicos que intervienen para facilitar o limitar el aprendizaje autodirigido en los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad de Colima, realizada entre agosto 2004 y julio 2005 por el fondo Ramón Álvarez Buylla de Aldana, Universidad de Colima, el cual recibe presupuesto de la Secretaría de Educación Pública, México.
- b* Enfermera, Maestra en Educación, Profesora Investigadora Asociada C, en la Universidad de Colima. Correo electrónico: genoveva@uacol.mx
- c* Enfermera, Maestra en Ciencias Médicas, Profesora Investigadora Asociada B, en la Universidad de Colima. Correo electrónico: achavez@uacol.mx
- d* Enfermera, Maestra en Ciencias Médicas, Profesora Investigadora Asociada B, en la Universidad de Colima. Correo electrónico: almoreno@uacol.mx
- e* Química Farmacéutica Bióloga, Maestra en Ciencias Fisiológicas, Profesora Investigadora Asociada C, en la Universidad de Colima. Correo electrónico: moynor@uacol.mx
- f* Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica, Maestro en Ciencias Telemáticas, Profesor Investigador Asociado C, en la Universidad de Colima. Correo electrónico: guzman72@uacol.mx
- g* Médico Cirujano y partero, Maestro en Ciencias Médicas, Profesor Investigador Asociado C, en la Universidad de Colima. Correo electrónico: carlostene1@hotmail.com
-

Cómo citar este artículo:

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. Invest Educ Enferm. 2007; 25(2): 52-59.

Recibido: 15 de diciembre de 2006

Envío para correcciones:
22 de marzo de 2007

Aprobado: 25 de julio de 2007

The role of tutors in self-directing the learning of the students of nursing

Genoveva Amador Fierros, Ana María Chávez Acevedo, Noemí Alcaraz Moreno,
Norma Angélica Moy López, Jorge Guzmán Muñiz, Carlos Enrique Tene Pérez

INTRODUCCIÓN

El uso del método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), mejor conocido como *Problem Based Learning (PBL)*, empezó a cobrar importancia desde principios de los años 90, cuando ya se sabía que más de cincuenta universidades en el mundo habían implantado ese método en los currículos de Ciencias de la Salud, sobre todo para la formación de médicos. En América Latina, la Fundación W.K. Kellogg ha tenido una influencia positiva en la implantación de cambios en escuelas de Ciencias de la Salud, especialmente las de Medicina y Enfermería, gracias al desarrollo de un movimiento multinacional orientado a desarrollar nuevos modelos de formación de profesionales de la Salud a través del Proyecto UNI¹. La Universidad Mc Master ha jugado un rol importante en la asesoría de los cambios implantados en universidades latinoamericanas, gracias al alto compromiso social de profesores que han compartido la experiencia.

La esperanza depositada en los movimientos de cambio, específicamente los cambios de método de enseñanza, radica en que éstos aportan nuevas estrategias para apoyar a los estudiantes a integrar la ciencia básica con la clínica, a formarse más en la autoevaluación y la evaluación formativa, como medio para mejorar, retroalimentar, redireccionar o conservar el modo de hacer las cosas o el contenido aprendido, antes de concluir un proceso. Sobre todo, para ayudarles a ser aprendices durante toda la vida. Los fundamentos teóricos del ABP los encontramos en las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje; además, el ABP ha tenido influencia de otras perspectivas teóricas, como lo apuntan Brockett y Hiemstra, “como mejor puede obtenerse una comprensión de la autodirección del estudiante, es desde la perspectiva humanista (...) y la transformación de perspectiva/teoría de la transformación.”². Desde estas posiciones se otorga una mayor autonomía a los estudiantes en el proceso de aprender. Dirigir su propio aprendizaje es la tarea esperada de los estudiantes en contextos de ABP. Para Brockett, “la autodirección en el aprendizaje no significa

ABSTRACT

Problem-Based Learning method is based on constructivist theories of learning, the principles of adult learning and the development of andragogical models. Its objective is to help students develop skills to direct their own learning. **Objective:** to analyse the role of professors of the bachelor's degree in nursing as facilitators of self-directed learning Licenciatura in nursing of the University of Colima Mexico. **Methodology:** with the use of a descriptive survey integrated with 20 items answered by 121 students, we assessed the role of the professors of a bachelor's degree in nursing. The 20 items assessed three areas of the facilitation process: Management of information, group process and reflection and critical thinking. These items were verified with Cronbach's alpha and a reliability of 0.96. **Results:** when the Kruskal-Wallis survey was conducted, statistically significant differences were found only with regard to the “Group processing” dimension among sophomores and juniors ($H = 6.77$; $P < 0.05$). Even though no statistically significant differences were found with regard to the other dimensions, it is possible to detect shifts in the students' opinion trend about the role of tutors. **Conclusion:** The overall average score per scale makes it possible to conclude that the “the work of the tutor” is viewed favourably, considering that the students report that their tutor “almost always” facilitates, assists, promotes or collaborates on the development of the skills for being a self directed learner.

Key words: *Rol of tutor, self directed learning, problem based learning.*

necesariamente aprender en aislamiento. Lo que significa es que el aprendiz asume la responsabilidad primordial y el control acerca de las decisiones sobre la planificación y la evaluación de la experiencia.”², Knowles es todavía más detallado en su descripción: “El aprendizaje autodirigido

es un proceso en el que los individuos asumen la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de sus metas de aprendizaje, identificación de recursos humanos y materiales necesarios para aprender, la elección y aplicación de las estrategias de aprendizaje adecuadas y la evaluación de resultados de aprendizaje⁷³.

En ambos casos, los autores destacan como requisito para progresar en la tarea educativa, no sólo la actividad del estudiante sino, fundamentalmente, sus decisiones sobre qué y cómo aprender. En este punto, el papel que juega el profesor se torna crucial, porque se trata, por supuesto, de compartir el control de los contenidos y de las estrategias para aprenderlos. Esto es algo de lo que Fisher acaba por señalar de manera clara: “El continuo de profesor versus auto-dirección puede ser descrito en términos de la cantidad de control que el aprendiz tiene sobre su propio aprendizaje y la cantidad de libertad que le es dada para evaluar sus necesidades de aprendizaje y para implementar estrategias para alcanzar sus objetivos de aprendizaje⁷⁴.”

Es claro que el papel del profesor no puede, de ninguna manera, apoyarse en métodos tradicionales basados, en gran medida, en la memoria, en los que él es prácticamente quien conduce la agenda de aprendizaje de los estudiantes, tiene el control sobre los contenidos, y la evaluación y se basa mucho más en la memoria. Por el contrario, el papel del profesor en un contexto de ABP, visto no desde la pedagogía sino desde la andragogía⁵, es mucho más complejo y de una responsabilidad mayor; según Barrows, “son la columna vertebral del sistema (...) deben permitir que los estudiantes determinen por ellos mismos qué requieren aprender y, al mismo tiempo, sepan qué recursos les serán necesarios, especialmente los recursos humanos de la facultad. En vez de decirles a los estudiantes exactamente lo que ellos deben aprender y en qué secuencia deberían aprenderlo, el tutor debe ayudar a los estudiantes a determinar esto en forma independiente (...) se trata de facilitar el aprendizaje en vez de dispensar conocimientos...”⁷⁶.

Venturelli⁷ ha identificado 31 puntos clave en los que el tutor debería prepararse para tener un buen desempeño. Por su parte, Knowles³ plantea nueve competencias para ser un estudiante autodirigido que, por tanto, deberían ser la base para la orientación de las tareas del profesor en su rol de facilitador del aprendizaje autodirigido:

1. Entender la diferencia entre aprendizaje autodirigido y enseñanza dirigida
2. Determinar el concepto sobre si mismo como ser no dependiente y como persona autodirigida.
3. Relacionarse con los pares de manera colaborativa y verlos también como recursos de aprendizaje.
4. Diagnosticar necesidades de aprendizaje en forma realista.
5. Formular objetivos de aprendizaje.
6. Considerar a los profesores como facilitadores, consultores, y servirse de ellos como recursos educacionales.

7. Identificar recursos materiales y humanos apropiados para los distintos objetivos de aprendizaje.
8. Diseñar estrategias para hacer uso de los recursos educacionales para alcanzar el objetivo de aprendizaje.
9. Recolectar y validar evidencia de lo logrado.

Por tanto, facilitar el aprendizaje de los estudiantes es la tarea esperada de los profesores universitarios que se han involucrado de manera consciente en modelos educativos basados en los principios de aprendizaje de los adultos. Se trata de una nueva forma de aprender que determina nuevas maneras de enseñar, y trae para los docentes un rol completamente distinto al que han aprendido y practicado por mucho tiempo. Con este desafío se encontró la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima cuando, en 1999, decidió cambiar su currículo tradicional a uno integrado, basado en problemas y orientado hacia la comunidad⁸. Desde entonces se pide a los profesores cumplir con la tarea de ser facilitadores del aprendizaje de los estudiantes, lo cual implica centrarse en las competencias que los estudiantes necesitan desarrollar para aprender a dirigir su propio aprendizaje. Esa es, entonces, la base para realizar y evaluar sus funciones. No obstante, después de 5 años de haberse implantado el método de ABP y de llevar un seguimiento a los procesos mediante asesorías de expertos, no se cuenta con evidencias sobre la medida en que los profesores están desarrollando sus funciones de acuerdo con el rol deseable o cuánto se alejan de él.

Douna Crooks y Cols⁹ afirman que el proceso de PBL está diseñado precisamente para facilitar las competencias que forman a un estudiante autodirigido, y se realiza a través del énfasis en cinco habilidades y disposiciones, tarea que, por supuesto, corresponde al profesor-tutor en su función de facilitador. Las cinco habilidades señaladas son: auto-evaluación, reflexión, pensamiento crítico, administración de información y habilidades de grupo.



Pared: Madre, hilo, sillas. Javier Mauricio Rodríguez Marín

En la práctica de la Facultad de Enfermería en la Universidad de Colima, todas las estrategias, mecanismos e instrumentos están dispuestos para que el profesor promueva el desarrollo de esas habilidades en sus estudiantes. ¿Cuánto se acercan o se alejan las funciones que el tutor desempeña en la práctica, de las características deseables? Esa es la pregunta que guió la presente investigación: *Analizar el papel de los profesores en su rol de facilitadores del aprendizaje autodirigido de los estudiantes de enfermería de la Universidad de Colima con el método ABP.*

MATERIAL Y MÉTODOS

Se realizó un estudio de corte transversal descriptivo. Se definió una muestra (n=121) no probabilística por conveniencia y se incluyeron todos los individuos que presentaban las características requeridas para el estudio, mediante los siguientes criterios de selección: estudiantes inscritos en los tres primeros años de la carrera de licenciado en enfermería, que trabajan mediante tutorías con el Método ABP y que aceptaron contestar el inventario. Se excluyeron los estudiantes que, estando inscritos en la Facultad, no cumplieron

con alguno de los criterios de inclusión, o son repetidores, y aquellos que participaron en la elaboración del proyecto, además los que no estuvieron presentes en el momento de la aplicación.

Se diseñó un instrumento tipo inventario con veinte reactivos para evaluar cuatro habilidades integradas en tres secciones:

1. La reflexión y el pensamiento crítico,
2. La administración de la información y
3. El proceso de grupo

El instrumento se denominó “Evaluación sobre las tareas para facilitar el aprendizaje autodirigido en los estudiantes de enfermería”. Una sección está compuesta por reactivos elaborados a partir de lo que Douna Crooks y otros autores⁹ describen como conductas de los aprendices autodirigidos involucrados en procesos de ABP. La parte del instrumento que evalúa cómo el profesor facilita el proceso del grupo, fue tomada del documento titulado *Criteria for Evaluation of Individual Performance in Tutorial-Group Process*, School of Nursing, Mc. Master University¹⁰. El inventario se aplicó a 121 estudiantes, de los cuales contestaron 108, a quienes se les pidió contestar una de las cinco opciones de respuesta para cada reactivo: a) Casi nunca, b) Algunas veces, c) A menudo, d) Casi siempre y e) Siempre, en función de la frecuencia con la que sus tutores facilitan el desarrollo de la habilidad descrita.

El instrumento mostró una confiabilidad con un alpha de Cronbach de 0.96. En relación con cada una de las áreas que evalúan la función de un facilitador del aprendizaje se obtuvo el siguiente nivel de confiabilidad: para proceso de grupo 0.93, para administración de la información 0.92, para reflexión y pensamiento crítico, 0.90.

La información se procesó mediante el programa SPSS 12.0; se utilizaron estadísticas descriptivas para presentar mediante gráficos y cuadros la frecuencia, porcentajes y promedios con los que los profesores facilitan el desarrollo de las habilidades de autodirección del aprendizaje durante los procesos de tutoría con sus estudiantes. El análisis se realizó identificando las áreas con mayor y menor fortaleza; también se identificaron diferencias entre los grupos, de acuerdo con su nivel de avance en la carrera y, por tanto, de inmersión en el método de ABP.

RESULTADOS

Proceso de grupo

En los 9 reactivos de esta escala, el 70.88% de las respuestas se encuentran en las categorías de “Siempre” y “Casi siempre”, lo que indica un porcentaje elevado en cuanto a que los tutores facilitan el desarrollo de las habilidades para la autodirección del aprendizaje a través del proceso de grupo, mientras que el 29.12% de las respuestas se ubican en el rango que va desde “A menudo” hasta “Casi nunca”, lo que se interpreta como oportunidad para la mejora del papel de los profesores en su rol de facilitadores. De acuerdo con el promedio obtenido de los reactivos, todos son evaluados de manera favorable ya que se ubican en el rango de “A menudo” y “Casi siempre”. El reactivo evaluado con el promedio más alto es el número 7: *Respetar el derecho de los miembros del grupo, de expresar sus valores y opiniones* y el reactivo con el promedio menor es el 9: *Emprende acciones constructivas para abordar conflictos en el grupo* (tablas 1 y 2).

Reflexión y pensamiento crítico

En los cinco reactivos de esta escala, el 65.74% de las respuestas se encuentra entre las categorías de “Siempre” y “Casi siempre”, indicando que, en un alto porcentaje, los tutores promueven la reflexión y el pensamiento crítico como parte de las habilidades de autodirección del aprendizaje

Tabla 1. Frecuencia de respuestas por categoría y reactivo

| Factor Proceso de grupo n = 108 | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Categoría de Respuesta | Reactivos | | | | | | | | |
| | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 | R6 | R7 | R8 | R9 |
| Casi nunca | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 3 |
| Algunas veces | 13 | 14 | 14 | 13 | 17 | 20 | 13 | 7 | 14 |
| A menudo | 18 | 12 | 14 | 13 | 12 | 16 | 13 | 16 | 23 |
| Casi siempre | 34 | 46 | 47 | 49 | 37 | 38 | 33 | 38 | 40 |
| Siempre | 40 | 35 | 30 | 32 | 41 | 33 | 46 | 42 | 28 |
| Promedio | 3.88 | 3.93 | 3.81 | 3.91 | 3.93 | 3.76 | 3.98 | 3.97 | 3.70 |

Fuente: Inventario de evaluación sobre las tareas para facilitar el aprendizaje autodirigido en los estudiantes de Enfermería

Tabla 2. Frecuencia de respuestas por categoría

| Factor Proceso de grupo. Total de reactivos 9 n = 108 | | |
|---|-------|-------|
| Categoría de Respuesta | Total | % |
| Casi nunca | 21 | 2.16 |
| Algunas veces | 125 | 12.86 |
| A menudo | 137 | 14.09 |
| Casi siempre | 362 | 37.24 |
| Siempre | 327 | 33.64 |

Fuente: Inventario de evaluación sobre las tareas para facilitar el aprendizaje autodirigido en los estudiantes de Enfermería

Tabla 3. Frecuencia de respuestas por categoría y reactivo

| Factor Reflexión y Pensamiento Crítico n = 108 | | | | | |
|--|-----------|------|------|------|------|
| Categoría de Respuesta | Reactivos | | | | |
| | R10 | R11 | R12 | R13 | R14 |
| Casi nunca | 5 | 8 | 2 | 1 | 3 |
| Algunas veces | 13 | 15 | 9 | 8 | 8 |
| A menudo | 13 | 47 | 23 | 17 | 13 |
| Casi siempre | 38 | 37 | 37 | 49 | 42 |
| Siempre | 37 | 8 | 37 | 32 | 38 |
| Promedio | 3.84 | 4.06 | 3.91 | 3.96 | 3.98 |

Fuente: Inventario de evaluación sobre las tareas para facilitar el aprendizaje autodirigido en los estudiantes de Enfermería. Universidad de Colima

durante el proceso de las tutorías, mientras que el 34.26% ubicaron sus respuestas en el rango que va desde “A menudo” hasta “Casi nunca”. En esta escala, el promedio de cada uno de los reactivos indica una evaluación favorable hacia el rol de tutor, ya que se ubican en el rango de “A menudo” y “Casi siempre”. El reactivo evaluado con el promedio más alto es el número 11: *Se asegura de que el problema o pregunta que guiará el proceso de aprendizaje haya sido establecido por el grupo*, y el reactivo con el promedio menor es el 10: *Ayuda a establecer claramente el propósito de aprendizaje, en términos significativos y realistas* (tablas 3 y 4).

Administración de la Información

Para los seis reactivos de esta escala, el 71.6% de las respuestas se localiza entre las categorías de “Siempre” y “Casi siempre”. Esto también representa un porcentaje alto en la promoción de habilidades para administrar la información durante el proceso de las tutorías, mientras que el 28.4, ubica sus respuestas en el rango que va desde “A menudo” hasta “Casi nunca”. El reactivo evaluado con el promedio más alto es el número 15: *Se asegura de que los conceptos clave sean identificados, explicados, explorados y usados con precisión*, y el reactivo con el promedio menor es el 18: *Se asegura de que los miembros del grupo conozcan cómo y dónde buscar información relevante para el problema en el que están trabajando* (tablas 5 y 6).

Los promedios por escala y semestre se presentan en la tabla 7. Utilizando el ANOVA de Kruskal-Wallis, se encuentran diferencias significativas únicamente en el puntaje promedio de “proceso de grupo” ($H=6.77$; $P<0.05$), siendo los estudiantes de 6° semestre los que presentan el promedio más alto. Las comparaciones múltiples por semestre en esta misma dimensión, determinan que las diferencias significativa al 0.05 se presenta entre 4° y 6° semestre.

Tabla 4. Frecuencia de respuestas por categoría

| Factor Reflexión y Pensamiento Crítico n = 108 | | |
|--|--------------------|-------|
| Categoría de Respuesta | Total de reactivos | % |
| Casi nunca | 19 | 3.52 |
| Algunas veces | 53 | 9.81 |
| A menudo | 113 | 20.93 |
| Casi siempre | 203 | 37.59 |
| Siempre | 152 | 28.15 |

Fuente: Inventario de evaluación sobre las tareas para facilitar el aprendizaje autodirigido en los estudiantes de Enfermería. Universidad de Colima.

Tabla 5. Frecuencia de respuestas por categoría y reactivo

| Factor Administración de la Información n = 108 | | | | | | |
|---|----------|------|------|------|------|-------------|
| Categoría de Respuesta | Reactivo | | | | | |
| | R15 | R16 | R17 | R18 | R19 | R20 |
| Casi nunca | 1 | 5 | 7 | 7 | 5 | 2 |
| Algunas veces | 9 | 4 | 4 | 14 | 12 | 11 |
| A menudo | 19 | 11 | 19 | 18 | 19 | 17 |
| Casi siempre | 30 | 48 | 43 | 28 | 33 | 36 |
| Siempre | 49 | 40 | 35 | 41 | 39 | 42 |
| Promedio | 4.08 | 4.06 | 3.88 | 3.76 | 3.82 | 3.97 |

Fuente: Inventario de evaluación sobre las tareas para facilitar el aprendizaje autodirigido en los estudiantes de Enfermería

Tabla 6. Frecuencia de respuestas por categoría

| Factor Administración de la Información n = 108 | | |
|---|--------------------|-------|
| Categoría de Respuesta | Total de reactivos | % |
| Casi nunca | 27 | 4.17 |
| Algunas veces | 54 | 8.33 |
| A menudo | 103 | 15.90 |
| Casi siempre | 218 | 33.64 |
| Siempre | 246 | 37.96 |

Fuente: Inventario de evaluación sobre las tareas para facilitar el aprendizaje autodirigido en los estudiantes de Enfermería

Tabla 7. Puntaje promedio por semestre y factor (desviación estándar)

| Escala | Semestre | | | Total n 108 |
|----------------------------------|------------|------------|------------|----------------|
| | 2° n 37 | 4° n 29 | 6° n 42 | |
| Administración de la información | 3.77 | 3.74 | 4.20 | 3.93 |
| | (1.06) | (.90) | (.82) | (.94) |
| Proceso de grupo | 3.82 | 3.59 | 4.12 | 3.87 |
| | (.82) | (.96) | (.80) | (.87) |
| Reflexión y Pensamiento Crítico | 3.90 | 3.72 | 4.15 | 3.95 |
| | (.91) | (.92) | (.74) | (.86) |

Fuente: Inventario de evaluación sobre las tareas para facilitar el aprendizaje autodirigido en los estudiantes de Enfermería

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que, conforme avanza el nivel académico de los estudiantes, su valoración positiva hacia la tarea del facilitador va disminuyendo, lo cual puede deberse a un aumento en su capacidad crítica, producto de su mayor inmersión en el método de Aprendizaje Basado en Problemas y que, por tanto, tienen más claridad de lo que esperan de sus tutores, o bien que éstos disminuyen su interés por actuar como facilitadores porque consideran que el estudiante ha adquirido suficiente autonomía para guiar su propio aprendizaje sin su ayuda.

Por otro lado es relevante el hecho de que reflexión y pensamiento crítico hayan constituido el área más débil, porque se identifica una lógica congruente con la más baja calificación otorgada por los estudiantes a sus tutores en reactivos de esta área y del área de administración de la información, y tienen que ver con el establecimiento de la pregunta y el objetivo de aprendizaje, así como con la búsqueda de fuentes confiables de información. Esto significa que, no obstante la evaluación favorable hacia el rol del tutor, existen algunas limitaciones que apuntan al corazón de los fines del ABP y que, de no tenerlas en cuenta, existe el riesgo de crear “espacios de educación tradicional”. Al menos dos elementos llevan hacia esa reflexión: la más baja calificación en la ayuda del tutor para que los estudiantes definan su propósito de aprendizaje y para que sepan cómo y dónde buscar información relevante para el problema en el que se está trabajando. Al mismo tiempo, la categoría que obtuvo menor calificación en el conjunto de los reactivos fue que el tutor se asegura de que el problema o pregunta haya sido establecido por el grupo.

Estos hallazgos sugieren que los tutores necesitan incrementar sus habilidades en materia de administración de la información, para poder facilitar ese proceso en el desarrollo de competencias de aprendizaje autodirigido, especialmente para promover la reflexión y el pensamiento

crítico, área en la que se fundamenta el quehacer científico de la enfermería. Apoyados en la afirmación de Restrepo y cols: “La cuestión central no es sólo del currículo sino de la educación, está particularmente relacionada con la preparación del sujeto para el protagonismo en contextos reales, sobre todo desde la reflexión(...)”¹¹, y aunque los profesores se insertan en la docencia sólo cuando han sido capacitados en el método, es importante mantener un sistema de actualización permanente en estrategias didácticas especialmente vinculadas al método de ABP y evaluar su efectividad por medio de las competencias que se espera ganen los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los promedios por escala permiten concluir que la “evaluación sobre las tareas del tutor” es positiva, ya que dichas puntuaciones se ubican en un intervalo de 3.87 a 3.95 (el máximo posible es 5); en otras palabras, los estudiantes aseguran que su tutor “casi siempre” facilita, ayuda, promueve o colabora en el desarrollo de las habilidades que les permitirán ser estudiantes autodirigidos en las áreas de Reflexión y Pensamiento Crítico, Manejo de la Información y Proceso de Grupo. El que la mayor parte de las puntuaciones se encuentren en “Casi siempre” indica un cierto grado de insatisfacción por parte del estudiante, que no le permite entregar una evaluación positiva del 100% a sus tutores.

Con base en los resultados, se recomienda reforzar las tres áreas exploradas, con mayor énfasis en la *promoción de habilidades para el pensamiento crítico y la reflexión*, por ser la más débil de las tres.

Los límites de la presente investigación están definidas por el área que dejó de explorarse: facilitar las condiciones en las que pueda darse el proceso de desarrollo de habilidades de autoevaluación en los estudiantes, como parte del papel del facilitador en un contexto de Aprendizaje Basado en Problemas.

AGRADECIMIENTOS

A las estudiantes Martha Celestino Miranda y Evelyn Patricia Reyes García por su colaboración en la investigación de la cual se derivó el presente artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Almeida M, Feuerwerker L, Llanos CM, editores. La educación de los profesionales de la salud en Latinoamérica. Teoría y práctica de un movimiento de cambio. Sao Paulo: Huitec; 1999. p.28-45.
2. Brockett RG, Hiemstra R. El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos, perspectivas teóricas y prácticas de investigación. Barcelona: Paidós Educador; 1993. p.155, 227.
3. Knowles MS. Self-directed learning. A guide for learners and teachers. New York: Cambridge Adult Education, Globe Fearon; 1975. p.18.
4. Fisher M, King J, Tague G. Development of a self-directed learning readiness scale for Nursing education. Nurse Educ Today. 2001; 21: 517.
5. Alcalá A. La praxis andragógica en los adultos de edad avanzada. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Dirección de Investigaciones y Postgrado; 2001. p.6-7.
6. Barrows H. How to design a problem-based curriculum for the pre-clinical years. New York: Springer; 1985. 148 p.
7. Venturelli J. Educación médica, nuevos enfoques, metas y métodos. 2ª ed. Washington: Paltex; 2003. p.141-146.
8. Universidad de Colima. Facultad de Enfermería. Curriculum para la formación de Licenciados en Enfermería. Colima, México: Universidad de Colima; 1999. p.9-114.
9. Crooks D, Lunyk-Child O, Patterson C, et al. Facilitating self-directed learning. En: Rideout E. Transforming nursing education through problem-based learning. Hamilton: Jones and Bartlett; 2001. p.51-74.
10. Benson G, Noesgaard Ch, Drummond-Young M. Facilitating small group learning. En: Rideout E. Transforming nursing education through problem-based learning. Hamilton: Jones and Bartlett; 2001. p.75-102.
11. Restrepo B, García N, Ceballos ME, Arango AM, Aponte A, Bernal T, et al. El aprendizaje basado en problemas en la formación de profesionales de la salud, Rionegro-Antioquia, 1996. Invest Educ Enferm. 1997; (15)2: 83-103.