



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI

---

FACULTAD DE PSICOLOGIA

LIDERAZGO, GESTION Y CAMBIO INSTITUCIONAL.  
EL CASO DE LA FACULTAD DE ENFERMERIA  
DE LA UASLP

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACION Y GESTION  
PEDAGOGICA

PRESENTA

LIC. ENF. LUZ MARIA ANTONIA TEJADA TAYABAS

DIRECTOR DE TESIS

DR. GERMAN ALVAREZ MENDIOLA  
INVESTIGADOR DEL DEPARTAMENTO DE  
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS DEL CINVESTAV

SAN LUIS POTOSI, S. L. P.

FEBRERO, 2003.

## AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar a **Dios** quien siempre esta conmigo.

A **mi familia** por su apoyo y comprensión. De manera particular a mi hija **Diana** quien es el motor que me impulsa a superarme.

Al **Dr. Germán Álvarez** quien fungió como director de tesis, agradezco sus conocimientos, voluntad, interés, disposición y amistad, sin los cuales no hubiese podido concluir este trabajo.

Tengo un agradecimiento especial para mi hermano **Juan Manuel** quien con sus comentarios y sugerencias enriqueció este trabajo. Para **Francisco Mercado** de quien he aprendido gran parte de lo que sé respecto a la metodología cualitativa.

No puedo dejar de agradecer a mis profesores de la Maestría en Educación, en particular al **Dr. Zemelman** quien me enseñó a ver, entender y estudiar los procesos sociales desde una perspectiva mucho más abierta. A **mis compañeros profesores**, especialmente a quienes participaron en el estudio agradezco su tiempo, entusiasmo y apoyo.

Destaco mi agradecimiento para la **Facultad de Enfermería y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí**, a quienes debo mi formación y el cumplimiento de esta meta en mi desarrollo profesional.

## **RESUMEN**

Este trabajo constituye un estudio de caso que presenta el proceso de cambio institucional en la Facultad de Enfermería (FE) de la UASLP generado por la vía del desarrollo de un proyecto de reforma. Es un estudio de corte cualitativo que pretende abordar el fenómeno del cambio institucional. Al hacer una descripción interpretativa de los procesos relativos a dicho fenómeno, se reconstruye la trayectoria de eventos que conforman el denominado proyecto de reforma y que constituyen la línea de desarrollo de la FE.

Con ello se pretende en primer instancia, hacer un modesto aporte al campo del análisis institucional y además contribuir al desarrollo de la línea de trabajo que ha seguido hasta ahora la FE, para reorientar de ser necesario las estrategias de trabajo que se proyectan a futuro.

A través del desarrollo de la investigación se derivaron resultados respecto a:

Las Características formales del proyecto de reforma, es decir, los antecedentes, acciones previas, filosofía y líneas de trabajo que se siguieron en pro de una reforma.

Los Factores del entorno como condiciones político académicas propicias para generar e impulsar cambios en la FE.

El Ideario y papel del grupo reformador como ejes del cambio institucional, sus características, competencias oficiales y técnicas y, funciones específicas en el proceso de reforma. Así mismo se señalan las fuentes del ideario reformista, como conjunto de ideas, visiones, aspiraciones y posturas que los signa como grupo reformador.

# INDICE

## PAGINA

### INTRODUCCIÓN

Origen de las preguntas de investigación _____	1
Aproximación metodológica _____	5
Esquema conceptual _____	11
Contenido del trabajo _____	15

### CAPITULO I

#### LAS CARACTERÍSTICAS FORMALES DEL PROYECTO DE REFORMA.

1.1. El proyecto de reforma como vía del cambio _____	17
1.2. Antecedentes del proyecto de reforma _____	19
1.3. Lineamientos y perspectivas explicitados en el Plan Institucional de la Facultad de Enfermería _____	27

### CAPITULO II

#### FACTORES DEL ENTORNO COMO CONDICIONES PARA LA REFORMA

2.1. El entorno como marco significativo de condiciones _____	35
2.2. El entorno universitario como espacio propicio para la gestión de cambios _____	38
2.3. Condiciones de la FE para la conformación de una alianza reformadora y la consecución de acciones de reforma _____	45
2.4. Principales acciones y estrategias del grupo reformador. _____	50

## **CAPITULO III**

### **IDEARIO Y PAPEL DEL GRUPO REFORMADOR COMO EJES DEL CAMBIO INSTITUCIONAL**

3.1. El grupo reformador. Elemento fundamental del proyecto de reforma _____	55
3.2. Influencias formativas del grupo reformista _____	56
3.3. Ideas sobre el proyecto de reforma _____	64
3.4. El liderazgo para encabezar el cambio _____	69
3.5. Formas de relación para promover la reforma _____	72

## **CAPITULO IV**

### **LA CONCRECIÓN DE PROPUESTAS DE REFORMA**

4.1. Plan de estudios de licenciatura. El eje de la reforma _____	76
4.2. Plan de estudios del curso complementario de Licenciatura en Enfermería. _____	84
4.3. Programas de especialidad y maestría en Administración de la atención de enfermería _____	87
4.4. Maestría en Salud Pública _____	91
4.5. Maestría en educación y gestión pedagógica _____	94

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES**

5.1. Los momentos de la trayectoria del cambio _____	98
5.2. Características del proceso de cambio _____	102
5.3. Cambios previstos y los cambios reales _____	104
5.4. La perspectiva del futuro _____	106

<b>REFERENCIAS</b> _____	109
--------------------------	-----

## ANEXOS

Anexo 1.	Periodización y criterios,	119
Anexo 2.	Esquema de codificación	126
Anexo 3.	Mapa Curricular de la carrera de Licenciatura en Enfermería	127
Anexo 4.	Mapa Curricular Curso Complementario de Licenciatura en Enfermería	128
Anexo 5.	Mapa Curricular Maestría y Especialidad en administración de la Atención de Enfermería.	129
Anexo 6.	Mapa curricular Maestría en Salud pública	130
Anexo 7.	Mapa Curricular Maestría en Educación y Gestión pedagógica	131

+ Reconocer el  
 trabajo "especialista"  
 + Implementación sistemática  
 al trabajo por la investigación y  
 el saber "ética" la más  
 = "quebrar todo lo"

Fortalecer  
 la calidad

Transparencia → ICE

## INTRODUCCION

### ORIGEN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

En la Facultad de Enfermería (FE) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) ha ocurrido un intenso proceso de reforma y cambio en la última década, especialmente desde 1994 hasta 1999, año en que fue aprobada la reforma curricular de la carrera de Licenciatura en Enfermería.

En este proceso han entrado en juego diversos factores: las concepciones sobre la orientación profesional de la enfermería y su enseñanza, la búsqueda de autonomía profesional y académica de diversos actores relacionados con la enfermería, el desarrollo de un trabajo colectivo en torno a la reforma curricular y la iniciativa de diversas propuestas curriculares a nivel licenciatura y postgrado.

En ese marco, el autor del trabajo se propuso investigar el proceso de cambio institucional que se generó y desarrolló en la FE de la UASLP en el periodo de 1989 al 2000 y, las condiciones del entorno que lo enmarcaron. Este cambio institucional implica un cambio normativo y valorativo de gran escala, articulado al proceso de reforma curricular y administrativa que abarca toda la oferta educativa de la Facultad. Si se considera que en un periodo relativamente corto de tiempo (siete años de 1992-1999) se presentaron y aprobaron seis propuestas curriculares: dos a nivel licenciatura (uno de ellos con carácter complementario o de nivelación), uno de especialidad y tres de maestría.

El propósito de este trabajo es presentar el análisis del conjunto de eventos y la trayectoria que siguieron para dar lugar al proceso de cambio institucional de la FE. Esto incluye la consideración de los factores del entorno y/o institucionales que influyeron y

propiciaron las condiciones para la conformación de un grupo reformador y, las características de la línea de trabajo establecida por este para impulsar el proceso de cambio en la FE.

Se hace énfasis en el cambio normativo que en este caso se circunscribe al plano del currículum formal, pues se reconoce que el currículum establece por una parte las normas de lo que es válido ser enseñado y da lugar al espacio en el que se conjugan transacciones e interacciones entre maestros, estudiantes y de estos entre sí. Entre los sujetos (maestros y alumnos) y las intenciones y propósitos explícitos de la escuela (Bevis, 2000)<sup>1</sup>.

Por ello una reestructuración curricular puede constituir como en el caso de la FE, un cambio institucional en el sentido que le dan al término autores como Di Maggio (1983) y Douglas (1994), pues el currículum define por un lado las reglas del juego en la transmisión de los contenidos y destrezas de una profesión determinada, en este caso la enfermería, y por otro, marca las pautas de acción de la entidad formadora.

La reforma curricular produjo -a veces de manera intencionada pero no siempre así- cambios en las reglas de decisión y participación de diversos actores. En el proceso mismo se diseñaron y pusieron en práctica nuevas reglas para garantizar que la reforma curricular gozara de aceptación, es decir, se buscó establecer un marco normativo y valorativo generador de legitimidad y cuando fue posible, de consensos.

Los marcos previos no eran suficientes tal vez para dar legitimidad a un proceso que desde sus inicios planteó un cambio radical (en el sentido de que fue a la raíz). Pero este cambio no hubiera sido posible sin la confluencia de algunos actores clave que a la postre, pusieron la dinámica principal al proceso. Se hace referencia a un grupo reducido de profesoras interesadas en introducir nociones más modernas de la profesión de enfermería, de la docencia y de la investigación universitaria y a un grupo afiliado política y académicamente a la dirección de la Facultad.



El cambio institucional objeto de estudio ha seguido cierta dirección, pero ha sufrido momentos de mayor dinamismo. Podemos distinguir dos etapas:

- Entre 1989 y 1992 el proceso se caracteriza por la explicitación de la filosofía y líneas de trabajo en el Plan Institucional de Desarrollo de la FE, así como por el despegue de acciones para la formación docente a través de la apertura de un programa de especialidad en docencia y el inicio incipiente del trabajo colectivo de profesores.
- Entre 1992-1996 se formalizan las acciones en torno al proyecto de reforma y de 1996- 2000 se pone en práctica una participación más amplia de profesores a través de foros de consulta, cursos y talleres. Se sistematiza el trabajo colegiado de academias hasta finalizar con la aprobación del plan curricular de la carrera de Licenciatura en Enfermería. En este periodo paralelamente se generan propuestas de programas académicos e iniciativas de reforma a la estructura académico-administrativa y normativa de la FE, particularmente acciones de carácter académico como: el diseño y planeación de programas de postgrado, el trabajo colegiado en torno a la modificación de la estructura organizacional de la FE, conjuntamente con la elaboración y formalización de la estructura normativa interna.

En la FE el cambio es promovido por la vía de una reforma que se explicita en el plan institucional de 1988 - 1992 en el que se establecen ideas centrales, aspiraciones y acciones, las cuales se sostienen frente al cambio en la gestión administrativa en 1996, aunque en ciertos aspectos éstas se reconfiguran y matizan en su trayectoria.<sup>2</sup>

En ese sentido, bajo la directriz de un proyecto de reforma curricular del plan de licenciatura, se suceden de manera paralela eventos que en su conjunto dan lugar al cambio

institucional. Dicho proyecto de reforma surge de ideas, concepciones e inquietudes de un grupo reducido de profesoras con suficiente autoridad académica, que es otorgada por competencias técnicas en torno al dominio en el campo de lo educativo y lo curricular más que en el disciplinar.

Este grupo conforma una alianza con una dirección abierta al desarrollo y al cambio, obteniendo así, la autoridad académica y política para desplegar orientaciones y recursos estratégicos, que permitieron concretar en la FE: a) una reforma curricular de fondo en la carrera de licenciatura en enfermería; b) diseñar e implementar otros programas académicos paralelos y; c) realizar reformas académico administrativas sustanciales.

Dada la diversidad de eventos que contempla el denominado proyecto de reforma, el tiempo destinado para su ejecución y su impacto sobre el desarrollo de la entidad, se consideró necesario estudiar las fuentes de las ideas de transformación y los variados canales por los que el proceso de reforma fue moviéndose. También era preciso reconstruir, cómo el grupo reformador llegó a promover acciones de reforma y modernización en la institución.

Abordar este tema fue de sumo interés para el investigador, dado el compromiso personal y profesional con el proyecto de reforma en el que ha participado y a través del cual ha obtenido diversas experiencias, desde el despegue de las primeras acciones hasta la concreción de propuestas.

En ese sentido, este estudio pretende en primer instancia, hacer un modesto aporte al campo del análisis institucional y además contribuir al desarrollo de la línea de trabajo institucional que ha seguido hasta ahora la FE, para reorientar de ser necesario, las estrategias de trabajo que se proyectan a futuro.

Para identificar las características de este proceso se consideraron como guía las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la naturaleza y sentido del proceso de cambio institucional en la FE?
2. ¿Qué condiciones del entorno universitario y de la FE se conjugaron para dar lugar al proceso de cambio institucional de la FE?
3. ¿Qué convocó y motivó al grupo reformador a conjuntar esfuerzos para impulsar un proceso de cambio institucional?

## **LA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.**

### **Diseño de la investigación.**

Este trabajo constituye un estudio de caso que presenta el proceso de cambio institucional en la FE de la UASLP generado por la vía del desarrollo de un proyecto de reforma. Los estudios de caso son investigaciones a profundidad sobre individuos, grupos, instituciones u otras entidades sociales. Su propósito es analizar y comprender los fenómenos más importantes para la historia y el desarrollo del problema objeto de estudio. Dichos fenómenos son estudiados en su propio contexto y se trata de verlos como un todo (Polit, 2000; Polit, 1999; Yin, 1994).

En este estudio la FE de la UASLP se considera una entidad, o una unidad que puede estudiarse en términos de su propia dinámica sin compararla con otras, por lo que es susceptible de analizarse como estudio de caso.

Esta investigación es de corte cualitativo (Castro, 1997; Denzin and Lincoln, 2000) pues hace énfasis en el estudio de procesos sociales bajo el supuesto ontológico de que la realidad se construye socialmente y que por lo tanto no es independiente de los individuos, principalmente se avoca al significado que la realidad tiene para los individuos y la manera en que esos significados se vinculan con sus conductas. el propósito de abordar el fenómeno del cambio institucional desde la Investigación Cualitativa es aproximarse al mundo del sentido institucional, organizacional y grupal donde se generan procesos de cambio.

En este estudio se hace una descripción interpretativa de procesos de cambio institucional, al articular las categorías de reforma, liderazgo, alianza reformadora y cambio. La interpretación es un proceso en el que el investigador integra, reconstruye y presenta en construcciones interpretativas, diversos indicadores obtenidos durante la investigación. El proceso de la interpretación se realiza a través de la unicidad y complejidad del sujeto estudiado. La teoría está presente como instrumento al servicio del investigador, pero no como conjunto de categorías a priori, sino que sólo influye en el curso de las construcciones interpretativas del investigador sobre el objeto (Taylor y Bogdam, 1986; Gonzalez, 2000).

En el trabajo se reconstruye la trayectoria de eventos que conforman el denominado proyecto de reforma y que constituyen la línea de desarrollo de la FE. En su descripción se da cuenta de: 1) los actores involucrados; 2) sus iniciativas; 3) influencias y; 4) condiciones, que se combinaron para dar lugar a acciones y reacciones en la FE y en el entorno universitario.

### **Validez del estudio.**

En la investigación cualitativa la validez tiene que ver con la descripción y la interpretación basada en la experiencia del investigador durante el estudio (que alude al método y los procedimientos) y la bibliografía.

En ese sentido se señalan algunas estrategias implementadas a fin de cuidar la validez y confiabilidad del estudio.

Sin duda abordar con fines analíticos un fenómeno tan cercano al investigador implica girar el ángulo de la mirada desde donde se observa la realidad en la que se ha estado inmerso por mucho tiempo. Por una parte las experiencias vividas permiten ubicar puntos clave de análisis, y recuperar eventos y acontecimientos que han mareado la pauta en el proceso. Implica la oportunidad de explicitar desde el rigor de la investigación cualitativa lo que se ha vivido y así, dejar evidencia de muchos eventos transcurridos en un periodo de más de 10

años. Esto permitiría comprender y explicar<sup>3</sup> porqué ocurrieron y bajo que influencias, sentidos y perspectivas se gestaron e impulsaron.

Por otra parte, la dificultad de estudiar un proceso en el que se ha participado, estriba en la carga emotiva y valorativa del investigador en apego a procesos vividos directamente, lo cual puede obstaculizar la mirada para analizar el fenómeno en busca de situaciones nuevas e interpretaciones divergentes a la explicación natural (obtenida por la vivencia misma), que permitan comprender los fenómenos.

Metodológicamente la estrategia idónea para resolver ésto es el distanciamiento mediante un esquema analítico riguroso que se describe más adelante. Así mismo, se sigue la estrategia sugerida por Lincoln y Guba (1985) de solicitar la lectura de avances tanto a los informantes clave, como a varios expertos en el área, ajenos al espacio y problemática en que se ubica el estudio con el propósito de distinguir y reconocer las apreciaciones subjetivas en el análisis e interpretación de los datos.

El estudio permitió: a) conocer los eventos que constituyen el proceso de cambio institucional en la FE; b) identificar los factores del entorno universitario y de la propia FE que dieron las condiciones para la conformación de un grupo reformador y de una alianza estratégica en torno al proyecto de reforma que impulso el proceso de cambio; c) conocer los motivos, influencias y competencias que promovieron en el grupo reformista la convicción y fuerza académica en torno a un proyecto de reforma.

### **Participantes.**

Los participante en el estudio son cinco profesores de tiempo completo de la FE, mujeres, con edad promedio de 43 años. El total de las participantes son Licenciadas en Enfermería, dos de ellas cuentan con grado de maestría, una en área biomédica y otra en área educativa. El resto (3) cuenta con nivel de especialidad en el área de docencia. Las

instituciones en que realizaron sus estudios fueron: La Facultad de Enfermería de la UASLP, el Tecnológico de Monterrey campus SLP y el Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN). El promedio de experiencia profesional con que cuentan las participantes es de 12 años y 14 años promedio de experiencia docente.

Para la selección de los participantes se consideró, de acuerdo a la tradición de la Investigación cualitativa un muestreo teórico (Murphy, Dinwall, Greatbatch, Parker y Watson, 1998) que se sustenta en la selección de los informantes considerados como clave para obtener información relativa al objeto de investigación, en este caso se seleccionó a cinco integrantes del grupo reformador, particularmente quienes participaron de manera más continua en todo el proceso.

### **Procedimientos.**

Para el logro de los propósitos del estudio se recopiló información de dos fuentes:

1. Información documental de planes institucionales e informes de Dirección de la Facultad y Rectoría, Diagnósticos de la Facultad y otros registros institucionales.
2. Entrevista semiestructurada, que es una estrategia de recolección de datos dirigida tanto a individuos como a grupos (grupos focales). Plantea a los informantes preguntas abiertas a las cuales se puede responder libremente, las preguntas guardan relación con ciertas áreas de interés para el investigador de acuerdo a su objeto de estudio. Permite al investigador conocer y entender aspectos como valores, percepciones, expectativas y reglas de las personas a quienes se entrevista. Esta entrevista se basa en la saturación del dato por lo que es recomendable la transcripción de cada una de las entrevistas previo a la realización de la siguiente (Mayan, 2001).

Los aspectos que se exploraron mediante la entrevista fueron: las formas de participación en el proceso, las percepciones y concepciones que orientaron la conducción del proyecto de reforma, las influencias recibidas en procesos formativos y la percepción respecto a las condiciones que se conjugaron para dar lugar al cambio.

Se realizó una entrevista a cada uno de los informantes de manera secuencial, es decir se transcribió cada entrevista antes de realizar la siguiente. Se efectuaron las entrevistas en un promedio de dos sesiones aproximadamente de una hora cada una, las cuales fueron acordadas con anticipación con cada informante. Las entrevistas fueron grabadas bajo el consentimiento de cada informante y posteriormente transcritas en procesador de textos.

Para el análisis de contenido de la información documental, se elaboró un esquema con cortes temporales para visualizar como se fue desplegando el proyecto de reforma y como se caracterizó el proceso y sus partes, para ello se definieron categorías de análisis, las cuales surgieron a partir de los datos, en las cuales se situaron eventos relativos al objeto de estudio (Anexo 1).

El análisis de datos de las entrevistas se realizó en un nivel descriptivo a partir de una codificación libre de segmentos de las transcripciones. Obteniéndose un listado de códigos con sus definiciones. A partir de ello se efectuó una segunda codificación que dio lugar al mapa de códigos que constituye el entramado de categorizaciones de las diferentes secciones del discurso con las que se analizó el problema de investigación (Anexo 2).

Esto permitió ubicar en el discurso de los informantes, las consistencias, variabilidad y expresiones extremas a fin de identificar las grandes ideas básicas, elaborar los conceptos compartidos colectivamente y a partir de esto definir conclusiones y posibles nuevas rutas de investigación en esta misma línea (Hernández, 1998; Sandelowski, 1995).

Para el procesamiento de la información se utilizó el programa ATLAS ti<sup>4</sup> (Muhr, 1991). Las categorías principales para el análisis que se derivaron fueron: a) los periodos de consecución de eventos; b) el poder académico institucional ejercido en cada periodo; c) las ideas y proyectos de reforma; d) las influencias sobre las ideas de reforma; e) las características del grupo reformador; f) las acciones y estrategias para la reforma; g) los factores del entorno universitario y de la FE como condiciones para la reforma y; h) la infraestructura.

El análisis de la información empírica permitió:

1. Establecer una etapa descriptiva que desglosa tipologías de opiniones, apreciaciones, interpretaciones o información que permiten señalar y distinguir claramente las semejanzas y diferencias entre las ideas propias y las de los informantes.

2. Establecer una etapa interpretativa con valoraciones que delimita claramente las ideas y opiniones con las que se coincide y con las que se difiere como investigador, con lo que se posibilitó el distanciamiento del objeto.

El seguimiento de los cambios y acciones, que caracterizan el proyecto de reforma y se evidencian en la información documental, se ubican en cinco periodos:

1. 1957-1982 Los antecedentes del proyecto de reforma
2. 1982 a 1988 Las acciones previas al proyecto de reforma
3. 1988-1992 Explicitación de la filosofía y líneas de trabajo y las primeras acciones
4. 1992-1996 Formalización de acciones en torno a la reforma
5. 1996-2000 La continuidad del proceso y los cambios en el proyecto

Los criterios para hacer esta delimitación temporal están basados en: a) los antecedentes de la incorporación de enfermeras a la planta docente, dado que a partir de entonces se generaron importantes cambios en los planes curriculares de la carrera de



enfermería y, b) los periodos marcados para las gestiones de dirección de la escuela, dado que dieron pauta a la continuidad de ciertas acciones y al replanteamiento de otras que se explicitan en los planes de desarrollo correspondientes a cada periodo de gestión.

### ESQUEMA CONCEPTUAL.

Una de las posturas en el análisis institucional es la que asume que las políticas entendidas como cursos de acción referidos por la autoridad, son capaces de generar reformas y cambios (Aguilar, 1996), las reformas provienen de la planificación de acciones que determinan en ciertos términos su alcance, ritmo y perfil (Levi, 1992). Los cambios desde esta postura vienen a ser las modificaciones tanto en el orden normativo como simbólico de las instituciones.

Otra postura plantea que las políticas pueden ser declaraciones, que carecen de suficiente claridad y detalle para preservarse por lo que auspician fenómenos de simulación con pocos cambios reales (Becher, 1995). Estas políticas que producen cambios o por el contrario que sólo propician la simulación, dejan fuera las relaciones que se suceden al interior de las instituciones, de un lado las políticas y demandas del entorno y del otro lado las posiciones proactivas existentes en su interior, lo que se traduce en la expresión de proyectos y en cambios.

Estudiar cómo cambian las instituciones (Álvarez y Rubi, 1997) requiere observar los diversos niveles de profundidad, los alcances y la temporalidad en la que se verifican los cambios. También exige observar el carácter, las lógicas y los mecanismos que los coordinan y las fuentes endógenas y exógenas que los desatan y por supuesto los actores principales. Así será posible determinar:

a) si los cambios ocurren en los individuos, las unidades académicas, los establecimientos, o las disciplinas;

- b) si son parciales, totales o focalizados;
- c) las condiciones en que inician y concluyen así como su durabilidad;
- d) si son drásticos o incrementales, si ocurren por eliminación, unificación o agregación de nuevas estructuras y su grado de visibilidad;
- e) si son adaptativos, innovativos, reactivos o sustantivos;
- f) las articulaciones entre los constreñimientos, demandas e incentivos externos y los factores internos que los impulsan;
- g) sus mecanismos de coordinación, como el mercado, el juego político y corporativo interno y las políticas públicas;
- h) los cambios en el peso de los actores (académicos, administradores, gremios, corporaciones profesionales, disciplinarias y sindicales, agencias evaluadoras y financiadoras estatales etc.).

Hay dos conceptos generales que ordenan la interpretación de este trabajo: a) el de cambio institucional y; b) el de cambio organizacional.

El cambio institucional es un proceso complejo dado que implica procesos de diferenciación estructural, que presupone no sólo la incorporación de nuevas normas, reglas y valores de actuación institucional, sino también de actores, intereses y conflictos en distintas esferas del desempeño institucional (Acosta, 1997).

Desde la perspectiva educativa, los cambios y reformas deben pretender el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas y la facilitación de las condiciones estructurales y organizativas. De esta manera la institución escolar puede decidir de manera autónoma y competente, y sin perder de vista sus finalidades educativas, las transformaciones que requiere la evolución del contexto (Fullan, 1993).

El cambio institucional hace referencia a cambios de orden normativo y simbólico de las organizaciones. Sin duda el orden simbólico en instituciones universitarias es más complejo que en organizaciones empresariales porque justamente la tarea de las universidades es trabajar con significados, conocimientos, saberes, ideologías, culturas, etcétera. Esto conlleva no sólo cambios en la estructura normativa sino también en el nivel del actuar de los sujetos.

La noción de cambio organizacional está situada en otro nivel de análisis, es el cambio en la estructura formal, la estructura organizacional y propósitos, programas o misión de la institución.

Con estos conceptos se hace una distinción acaso sutil, entre institución y organización. La institución según Levi (1992) constituye una serie de reglas relativamente formales y durables que adjudican recursos de autoridad y fuerzan las opciones de sus integrantes y poseen mecanismos internos de ejecución al externalizar las reglas jerárquicas del personal. Las instituciones representan concesiones de poder por un grupo de actores a fin de resolver conflictos mayores.

Es obvio que diferentes clases de instituciones poseen significativamente, diferentes acuerdos para monitorear y reforzar decisiones, luego entonces, requieren de mecanismos diferentes para la coordinación, el servicio y la ejecución.

La institución en general se caracteriza por acuerdos formales para la agregación de individuos, y para regular su conducta a través del uso de reglas explícitas o implícitas. Además de contar con procesos de decisión reforzados por un actor o serie de actores, reconocidos formalmente como poseedores del poder de decidir.

North (1993) considera que una institución se caracteriza por su capacidad de delimitar opciones y su posición de reforzar mecanismos. En ese sentido las instituciones

tienen un aspecto legal, confían en una estructura relativamente clara de ejercicio de autoridad y poseen una diferenciación formal del trabajo entre sus integrantes.

Una definición de institución como marco de reglas del juego, normas y valores tácitos y explícitos, formales e informales, legítimos e ilegítimos, deja fuera otras características que aluden más a procesos internos generados por el actuar de los sujetos de la institución, aquí es más explicativo el concepto de organización.

La organización se refiere a la estructura interna -en el caso de las entidades académicas- conformada por estructuras académicas, que incluye formas de ejercicio de poder, formas de organización del trabajo, formas de implementación de programas curriculares, carrera académica, roles de los sujetos (docentes), grupos de interés, infraestructura, estrategias de acceso a recursos, acciones y reacciones frente a las normas explícitas etcétera (Pérez, 1998).

En ese sentido, este estudio retoma particularmente el orden normativo del cambio, que incluye las normas legales de las diversas funciones y tareas académico administrativas. Como una delimitación del objeto de estudio, sin desconocer las implicaciones del orden valorativo que señalan algunos autores como Ball (1989) y Stenhouse (1991).

Se consideran los siguientes aspectos de orden normativo:

- La normatividad de contenidos profesionales (Planes curriculares).
- Las normas que regulan las atribuciones de la autoridad y los procesos de decisión (Plan Institucional de desarrollo PIDE de la Universidad y la Facultad, Plan anual de trabajo, informes, reglamentos, formas de organización administrativa y académica etcétera).

La implementación de dichas propuestas genera impacto sobre algunas estructuras organizativas de la FE, por ejemplo: la estructura organizacional, la estructura normativa; distribución de la planta académica y contratación de profesores; celeridad en la promoción de proyectos para obtención de recursos; formalización del trabajo colectivo y formas de toma de decisiones. Todo esto se generó, dadas las necesidades que imponía la apertura de nuevos programas curriculares.

### **CONTENIDO DEL TRABAJO.**

Este trabajo contempla cinco capítulos, en el primero denominado **Características formales del proyecto de reforma**, se presentan de manera general los antecedentes, acciones previas, filosofía y líneas de trabajo que caracterizan el proyecto de reforma que constituye una vía del cambio institucional en la FE.

En el capítulo dos **Factores del entorno como condiciones para la reforma** se delimita primero, el ámbito denominado entorno significativo que se circunscribe a los programas, proyectos, iniciativas y políticas al interior de la UASLP cuya promoción y aplicación generaron las condiciones político académicas propicias para generar e impulsar reformas en la FE. Se hace énfasis en el período 1996-2001 en que se refuerza la racionalización de las tareas de la Universidad además de la incorporación de políticas educativas y modelos de financiamiento que impactan en la docencia e investigación.

Por otra parte se hace referencia a la denominada alianza reformadora y las condiciones del entorno universitario y de la Facultad que favorecieron su conformación y reconfiguración, se refieren las acciones y estrategias académico administrativas que posibilitaron la consecución de una línea de trabajo y la forma en que contribuyeron en el proyecto de reforma.



## CAPITULO I

### CARACTERÍSTICAS FORMALES DEL PROYECTO DE REFORMA.

En este capítulo se presentan los antecedentes, acciones previas, filosofía y líneas de trabajo que caracterizan el proyecto de reforma, el cual constituye una vía del cambio institucional en la FE. Lo que permitirá situar cómo y porque surgió la idea de reforma y las estrategias de su consecución.

#### 1.1. El proyecto de reforma como vía del cambio.

La reforma es entendida como una planificación de acciones que determinan en ciertos términos su alcance, ritmo y perfil con el propósito de promover el desarrollo de la institución (Levi, 1992). En el caso de la FE la reforma alude a estrategias para generar iniciativas y concretar acciones de modernización o transformación académica.

El proyecto de reforma de la FE puesto en práctica desde 1989, posee una serie de atributos que es necesario describir y analizar. Dicho proyecto se gesta como un conjunto de ideas, perspectivas, concepciones y visiones respecto a la enfermería, la formación de enfermeras y enfermeros y consecuentemente del perfil profesional de los mismos, así como del papel de la FE como entidad formadora de profesionales.

Las características particulares del proyecto son:

- El sostenimiento a lo largo de 10 años -con ciertos matices propios del proceso de cambio- de una línea estratégica de trabajo que marcó los propósitos y las acciones a desarrollar, aun sobre los cambios de gobierno en la FE y la Universidad. Esta continuidad fue factible dada la confluencia de intereses académicos y políticos al

interior de la facultad, generados y sostenidos por un grupo de profesores con roles de dirección y liderazgo.

- Las tareas de un liderazgo académico para ofrecer propuestas de reforma para la formación de enfermeras, que confluyen con la gestión político administrativa de la dirección y conforman una alianza entre el grupo que propone la reforma y la dirección. Dicha alianza apoya los esfuerzos para llevar a cabo una reforma que ofrece una visión estratégica de desarrollo.

La confluencia de ideas e intereses entre la dirección y un grupo de profesores constituyó un marco de sentido y perspectivas. Este marco de ideas, aspiraciones y visiones respecto a la enfermería y la formación de enfermeras se fue consolidando en el trayecto hasta constituirse en acciones concretas, para configurar el denominado proyecto de reforma.

El proyecto a que da lugar la alianza reformadora adquirió en 1991 características formales, definió formas de planeación y concreción de propuestas y, estrategias académicas para el logro de objetivos y metas específicas y concibió un proceso continuo que involucraba:

- Cambios en la misión y sentidos académicos de la institución, los cuales se plasman en la filosofía del proyecto.
- Una estrategia de trabajo colegiado en la que participan gran parte de los docentes de la FE.
- Un proceso de reestructuración curricular de la carrera de Licenciatura en Enfermería.
- Un programa de apoyo a la formación docente.

En los siguientes capítulos se ampliarán cada uno de estos aspectos, por el momento solo se señala que las perspectivas de reforma quedaron establecidas en el plan institucional de 1988 – 1992. En dicho plan se plantearon las ideas centrales, aspiraciones y acciones en



torno a la reforma, las cuales se sostienen pese al cambio en la gestión administrativa en 1996, aunque en ciertos aspectos éstas se reconfiguran y matizan en una trayectoria de 10 años.

### **1.2. Antecedentes del proyecto de reforma.**

Es conveniente hacer referencia al pasado al aludir a una etapa de procesos de cambio. En este caso resulta necesario tomar en cuenta algunos antecedentes de la FE, los cuales están estrechamente vinculados a ciertos rasgos de la historia de la enfermería.

Los antecedentes a que se alude marcaron pautas de acción. Su análisis permite explicar de dónde surgieron las ideas y visiones de los profesores en torno a la reforma y el cambio, lo que explicita la manera en que la trayectoria del proyecto de reforma se fue gestando hasta concretarse en un cambio institucional.

Otra intención de este apartado, es reconocer el papel relevante de quienes fueron marcando una pauta de trabajo académico-administrativo, para reorientar el rumbo de la FE y dejaron como legado el permanente deseo y disposición para la búsqueda constante de la superación y el desarrollo académico, pretendiendo lograr con ello, una entidad formadora de profesionales en enfermería con reconocimiento local y nacional.

El proceso de evaluación y rediseño curricular al interior de la FE tiene antecedentes formales a partir de 1957. Este proceso se caracterizó por un trabajo más o menos sistematizado, puesto que la mayoría de los cambios que se realizaron a los diferentes planes de estudios a partir de 1957 y hasta 1982 parten de un diagnóstico. Posteriormente se plantea la filosofía de la escuela, sus propósitos, objetivos generales y el perfil profesional de sus egresados. Finalmente se elaboraron, el mapa curricular y los programas de las materias que conforman los respectivos planes de estudio.

No obstante, la implementación de los cambios en este periodo fue realizada sin tener definidos y explicitados los criterios para el diseño curricular y las estrategias de seguimiento y evaluación que permitieran corregir o reforzar el proceso.

La perspectiva utilizada por los involucrados en ese proceso para plantear cada uno de los cambios, traduce la orientación teórica y metodológica de la formación en enfermería y las políticas educativas del momento. También guarda la posición que en la formación de recursos humanos para la salud, tenían las instituciones que impartieron cursos para formación de profesores con el propósito de promover la superación de la educación de la enfermería en México, aspectos en los que se profundizará a continuación:

Las tendencias de la educación de la enfermería se centraban en la formación para la investigación, formación de docentes a nivel licenciatura y desarrollo de cursos de actualización en el área materno-infantil para personal docente y de servicio.

Las Instituciones y organismos responsables de promover esas tendencias fueron: el *Centro de Didáctica de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEDIUNAM)*; el *Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa en Salud (CLATES)* y; la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)*. Se estableció contacto con enfermeras representantes de esas Instituciones y Organismos, a través de la *Asociación Nacional de Escuelas de Enfermería (ANEE)*<sup>5</sup>. En consecuencia se impartieron en la FE cursos de actualización para capacitar a los docentes en la enseñanza de la enfermería, bajo las posturas de la tecnología educativa y la enseñanza por objetivos.

Es importante destacar que a partir de 1957 se incorporaron enfermeras a la planta docente, lo cual trajo consigo cambios sustanciales en el plan curricular y en la estructura institucional. Si se considera que desde 1877 la formación en enfermería había estado bajo la responsabilidad de los médicos:

Este hecho generó impacto al interior de la FE pues establecía condiciones para intentar romper desde el espacio educativo, con la tendencia histórica de formar enfermeras bajo la lógica médica, es decir centrada en la técnica y dependiente de la perspectiva de la medicina que se centra en la enfermedad (Hernández, 1995).

En ese sentido, el hecho de que las enfermeras tomaran las riendas respecto a su formación profesional implicó el impulso de cambios curriculares más orientados a la prestación de un servicio enfermero científico-social propio (Hernández, 1995). Como puede constatarse en el análisis del campo curricular de la FE (Anguiano, 1997).

La consigna, fue reorientar la enseñanza de la enfermería con una visión profesional propia y no desde la mirada de los médicos, con la cual se reproducía el estado de subordinación de la enfermería dentro de la división técnica del trabajo que rodea a la medicina.

Esta búsqueda de emancipación y de autonomía, guarda relación con el proceso que ha vivido la enfermería en otros países. La diversificación de la concepción del rol de la enfermera y su poco reconocimiento profesional han generado una preocupación por buscar la revalorización del rol de la enfermera y una identidad profesional. Al respecto Collière (1993) señala que para lograrlo las enfermeras intentan afirmarse profesionalmente procurando: a) desmarcarse de la influencia médica; b) adquirir el sello de una formación superior y; c) adoptar la imagen de marca de la investigación.

La demarcación de la influencia médica se plantea principalmente mediante la búsqueda de otros modelos de identificación, es así que se define la corriente de relación cuidador- persona cuidada (Collière, 1993; Duran, 1998) que exige la incorporación de conocimientos de otras disciplinas (sociología, psicología, antropología, administración entre otras) que no fueran sólo la ciencia médica.

Otras vías para lograr autonomía son: la adquisición del sello de una educación superior y el desarrollo de la investigación. Se prevé con esto que la enfermera se dará a conocer en otros espacios distintos de la cabecera del enfermo, (Collière, 1993) ocupando otros roles y posiciones con su consecuente reconocimiento.

Cabe señalar que si bien el proceso de profesionalización es más complejo como para romper desde el curriculum con la posición de subordinación de la enfermería, condición que además está mediada por problemas de género y clase social (Turner, 1999), se puede asumir que desde 1957 la búsqueda de autonomía en la formación de enfermería y en la práctica profesional y el deseo de lograr reconocimiento, son los motores que hasta la fecha impulsan las acciones tendientes a la reforma.

Posteriormente, a partir de 1969 se obtuvo el ejercicio del poder al ser nombrada la primera directora enfermera. Ello se debió a la condición estatutaria impuesta por la ANEE de que toda escuela que se incorporase a dicha asociación, debía tener en la dirección a una enfermera, a fin de obtener con ello beneficios en asesoría académica, financiamiento de proyectos y apoyo en infraestructura. Estas disposiciones estatutarias se sumaron a las iniciativas y promoción de las primeras docentes enfermeras, interesadas en tomar la conducción de la formación en enfermería.

A partir de la elección de la primera directora enfermera, se obtuvo un espacio de poder académico administrativo y declinó la hegemonía de los médicos en la formación de enfermeras que se había sostenido por muchos años. Desde la perspectiva médica, las enfermeras eran consideradas como auxiliares del médico, subordinadas a ejecutar simplemente las decisiones a las que llegaba éste. En ese sentido, la incorporación de una mujer profesional de la enfermería a la dirección de la escuela, posibilitó más aún, que los

cambios en el plan de estudios se reorientaran hacia enfoques y líneas socio profesionales propias de la práctica de la enfermería (Anguiano, 1997).<sup>6</sup>

Esto fue un gran logro. Se dio el paso que en otros países ya era un hecho (Hernández, 1995; Molina, 1973; Collière, 1993; Donahue, 1985), esto es cambiar la formación de enfermeras de una orientación centrada en la enfermedad y la técnica a una orientación centrada en el concepto holístico del hombre<sup>7</sup> y en proposiciones de carácter científico<sup>8</sup>, relacionadas con los cuidados de enfermería. Lo que dio énfasis al desarrollo de investigación y de metodologías específicas para el cuidado de enfermería.

Dichos enfoques y líneas de formación profesional se mantuvieron incluso en el cambio curricular de 1982 en el que se elevó la carrera a nivel de licenciatura y se hizo más evidente la influencia de las tendencias de profesionalización -traducidas en elevar el nivel de formación- y que provenían de las organizaciones de enfermería (colegios de enfermeras y asociaciones de escuelas de enfermería a nivel regional y nacional).

Elevar la formación de enfermeras a nivel licenciatura constituyó un gran avance para la profesión de la enfermería en México, misma que venía desempeñándose con un nivel de preparación técnica en las tres orientaciones prácticas que signan su desarrollo histórico en México:

- a) el de partera a partir de 1877, que declinó como práctica en 1962 al ser asumida por los médicos;
- b) el de enfermera sanitaria a partir de 1921, la cual se conserva como un enfoque y especialización en la formación y;
- c) el dominante, el de la enfermera hospitalaria (Martínez, 1985).

Dichas prácticas se ejercieron en San Luis Potosí inicialmente como oficio y después con una formación universitaria, la cual se da a partir de 1877 con la Carrera de Partera

dependiente de la escuela de medicina. Hasta 1920 surgió la Carrera de Enfermería, con un nivel de formación técnico y, en 1982 se instituye la Licenciatura en Enfermería.

Por otra parte, las tendencias y políticas en materia de salud que se perfilaron en ese tiempo planteaban exigencias para la orientación en la formación de enfermeras. Debido al avance científico y tecnológico que exigía una formación para la atención especializada al enfermo, en 1980 se impulsó una formación orientada hacia el desarrollo de la especialización en las carreras de la salud.

Asimismo, influyeron las tendencias internacionales y por consiguiente, nacionales de lograr "salud para todos" a través de estrategias de prevención primaria y salud comunitaria, en las que se involucraban a diferentes sectores sociales.

Estas tendencias implicaban una formación de recursos humanos para atender las necesidades de los grupos mayoritarios, con un enfoque más preventivo que curativo, más colectivo que individual, más generalista que especialista y más comunitario que hospitalario. El reto de la escuela de enfermería era atender una orientación dominante de atención hospitalaria pero también la tendencia emergente de la salud comunitaria.

Otra etapa en los procesos de reforma curricular se generó a partir de 1980, concretándose en 1982 la reforma curricular que dio lugar al plan de estudios de licenciatura en enfermería.

En concordancia con los entornos nacionales e internacionales de políticas hacia la educación y hacia la salud esta reforma curricular expresó una orientación teórica y metodológica sobre la formación y la docencia universitaria. En esos años fue determinante la postura de organismos como *la Organización Panamericana de la Salud (OPS)*, *Organización Mundial de la Salud (OMS)*, *Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA)* y *ANEE*.

Estos organismos planteaban la necesidad de formar recursos humanos en salud bajo las orientaciones de la atención primaria y el trabajo comunitario individual y grupal tomando como ejes el proceso salud-enfermedad y el ciclo vital del individuo. Proporcionaron asimismo asesoría para el rediseño curricular.

No obstante, es posible apreciar que pese a las intenciones y aspiraciones por lograr reformas curriculares trascendentes, en general la naturaleza de los cambios que se realizaron en el plan de estudios fueron más de forma que de fondo. Se hicieron cambios en la denominación de asignaturas, se incrementó el número de materias y de horas curriculares se reubicaron algunos contenidos, etcétera. Sin embargo, no se lograron cambios sustanciales en la estructura y organización de contenidos curriculares y, menos aún en la metodología de enseñanza-aprendizaje.

Se puede señalar que en ese momento no existían las condiciones para generar capacidades de cambio, que promovieran una reestructuración radical del plan de estudios, dado que los profesores involucrados no contaban con una formación en el campo de la educación, particularmente en aspectos curriculares y pedagógicos. Por tanto se adoptaron acriticamente los modelos de enseñanza y estructuración de contenidos sugeridos por organismos y profesores de escuelas de enfermería de Perú y Colombia.

Asimismo, se dificultaba romper con conocimientos asentados respecto al cuidado de enfermería, se le apostaba a una formación acorde a las políticas de salud, sin hacer una crítica a las contradicciones que dichas políticas incluyen y particularmente prevalecía la lucha por obtener autonomía dentro del marco universitario y social, principalmente frente al dominio de la lógica respecto a la formación de enfermeras, basada solo en la técnica, y centrada en la enfermedad y no en el individuo y su salud.

En las experiencias de cambios curriculares en la Escuela a partir de 1957 y hasta 1982 se identifican las siguientes características:

1. La elaboración de los proyectos a cargo de un reducido número de profesores.
2. La ausencia de una estrategia de sensibilización y preparación para el cambio de la planta docente responsable de su aplicación.
3. El proceso de elaboración fue eminentemente deductivo a partir de un diagnóstico de necesidades y bajo lineamientos y parámetros externos de calidad para la enseñanza superior y para la formación de recursos humanos en salud. Esto sin analizar la situación interna de la FE para establecer soluciones a problemas concretos y no para responder solo a demandas externas.
4. La indefinición de la estructura y reglamentación académica administrativa y del sistema de evaluación curricular<sup>9</sup>.

Sin duda, el sentido de búsqueda de un cambio trascendente que posibilitara el desarrollo académico de la escuela y que tuviera impacto en la profesión de enfermería. Fueron y siguen siendo los motores que han impulsado el trabajo para generar una transformación en el curriculum de la FE.

Con el propósito de trascender y generar impacto en el ámbito de la profesión de enfermería, para obtener un status más elevado y en consecuencia prestigio y autonomía. Esto se logró en el plano académico, al conformarse como carrera profesional independiente de la carrera de medicina, no obstante que en el plano de la práctica profesional la subordinación prevalece hasta la fecha.

Siguiendo a Larson (1999), se puede argumentar que el status y el poder de las profesiones depende de su habilidad para mantener una situación de mercado y el acceso a los clientes indicados. En una sociedad basada en el conocimiento, esta estrategia de mercado



dependerá a su vez, de manera significativa, de una educación universitaria como base para obtener certificación (Dinwall, 1985).

En el planteamiento de Larson, la profesionalización es vista como un proceso mediante el cual los productores de servicios han intentado constituir y manejar un mercado para su conocimiento experto, con miras a establecer un monopolio de conocimiento y habilidad.

Si consideramos a las profesiones como un campo en el que se debaten diferentes posiciones, es útil la definición de Bordieu (1995;1988) según la cual un campo es una red o configuración de relaciones objetivas entre dichas posiciones. Los motores de su funcionamiento y cambio son las luchas por la conservación o la transformación de la configuración de posiciones de fuerza. Para Bordieu la búsqueda de la distinción -que puede traducirse en prestigio y autonomía- es el principio de las prácticas culturales.

Esto explica que en enfermería, caracterizada como profesión subordinada a la profesión médica dentro de la división técnica del trabajo, se pretenda desde el ámbito de la formación universitaria ganar autonomía en su práctica, reconocimiento a su desempeño profesional y por consiguiente, prestigio.

### **1.3. Lineamientos y perspectivas explicitados en el Plan Institucional de la Facultad de Enfermería.**

En el Plan Institucional de Desarrollo PIDE 1988 – 1992 se definió la intención de generar un cambio en la FE, pero las acciones concretas no se pusieron en práctica sino hasta el período de 1994 a 1999. En esos años, se desarrollaron de manera formal una serie de acciones tendientes a una reforma curricular, que impactaron en toda la estructura académico administrativa.

En su línea de superación constante la FE a partir de 1988, inició un esfuerzo institucional sistemático dirigido a alcanzar un nivel de desarrollo que le posibilitara cumplir sus funciones de una manera más competente. Para lograrlo, el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) señaló tres acciones prioritarias con programas específicos de trabajo:

- a) el proceso de reestructuración curricular;
- b) la formación de profesores y;
- c) la estrategia de trabajo colegiado para lograr la participación y sensibilización de los docentes en lo que respecta a la reforma curricular.

Asimismo en dicho documento se explicitan conceptos e ideas básicas que sustentan las acciones señaladas y que podrían situarse como la perspectiva disciplinaria y la postura educativa del proyecto modernizador.

En lo referente a la perspectiva disciplinaria, se despliega una visión del profesional de enfermería dotado de un sentido de vinculación estrecha con el entorno. Esta visión, dicho en grandes trazos, consiste en formar profesionales altamente comprometidos con la problemática social de su entorno, con una concepción socio-histórica del fenómeno salud-enfermedad que les posibilite actuar desde una postura preventiva y holística. Esto es una perspectiva centrada en la conservación de la salud con un enfoque de cuidado integral y de reconocimiento del individuo como ser unitario y no en la atención a la enfermedad.

La imagen del profesional de la enfermería que esta perspectiva brinda es la de una persona calificada con conocimientos científicos, técnicos, culturales, humanistas, éticos y legales que le permiten ofrecer un cuidado integral al individuo sano o enfermo, quien es comprendido dentro de una familia o de un contexto institucional determinado.

Este profesional posee un sentido crítico y reflexivo a partir del perfeccionamiento de sus capacidades intelectuales y desarrolla un espíritu de búsqueda del conocimiento, una

actitud de liderazgo, de gestión y de toma de decisiones para asumir el compromiso y la responsabilidad en el ejercicio de su práctica.

Esta visión de profesional constituye una meta a lograr a partir de procesos de formación. Se puede decir que es el imaginario (Castoriadis, 1997) que convoca y promueve las diversas acciones que conforman el proyecto de reforma. Esa visión expresa el ideal de lograr un mayor status y prestigio para la profesión de enfermería.

En el PIDE 88-92 también se identifica una postura educativa desde donde se conciben: el currículum, la formación de profesionales, la práctica docente y la institución. Dicha postura marca los ejes prioritarios de acción del Plan Institucional como son: la reestructuración curricular, la formación docente y el trabajo colegiado; los cuales se mantienen en su carácter prioritario y en sus propósitos hasta la fecha, pese al cambio de gestión administrativa en 1996.

El sentido general de esa postura educativa, radica en la necesidad de resolver las deficiencias y problemas identificados en las experiencias previas sobre rediseño curricular y lograr una transformación no sólo de forma o de discurso formal, sino de fondo, que emane del cambio en las prácticas educativas de los docentes.

Diferente a lo que se ha seguido en ocasiones anteriores: previendo la posibilidad de generar una experiencia propia que nos lleve al perfeccionamiento o cambio curricular, no sólo en el terreno de lo formal es decir, del discurso oficial que lo explicita, sino también al mejoramiento y desarrollo de los autores responsables de llevarlo a cabo, en la búsqueda de mejorar la congruencia entre el proyecto y la realidad curricular (PIDE 88-92).

Se concibe al currículum académico institucional como la instancia que enmarca, orienta, delimita, sistematiza y crea expectativas en la acción educativa del docente. Como proceso, el currículum se constituye en un espacio de análisis y reflexión para el personal de la institución educativa y su perfeccionamiento o cambio será el resultado del desarrollo personal y profesional de los actores principales de dicho proceso.

En la medida en que el docente se apropie de los elementos teórico conceptuales que subyacen al hecho educativo en sus diferentes dimensiones y, aplique estos en el cuestionamiento de su práctica docente, tendrá mejores posibilidades de constituirse en un elemento transformador que dinamice el desarrollo del currículum (PIDE 88-92).

Vale la pena señalar que el pensar al currículum como espacio de reflexión y análisis de las prácticas educativas de los docentes constituyó un ideal, es decir, una intención idealizada que pretendía generar impacto en las prácticas educativas de los docentes. Si bien se reconoce la función de legitimación de las propuestas curriculares que cumplen las ideologías reformadoras del currículum. Cabe señalar que se aprecia una excesiva confianza en los poderes de la reforma curricular para cambiar concepciones, lograr participación y transformar prácticas académicas.

Ello evidencia una noción de cambio no solo a nivel normativo, sino la movilización de conceptos acerca de la enfermería y la docencia que se tradujeran en la transformación de prácticas docentes. La idea aunque lógica y bien intencionada, sitúa expectativas exacerbadas en un proceso que en su trayecto dependía de múltiples factores.

internos (formas de organización, dinámicas institucionales, características de los sujetos etc. ) y externos (demandas de políticas educativas por ejemplo). De ello se hablará con más detalle en el capítulo II.

Se puede decir que la relación no es directa, transformación curricular – transformación de prácticas, como todo proceso (Bevis and Watson, 2000) hay una multiplicidad de situaciones, condiciones y decisiones que hacen más compleja la relación.

Es claro que en la FE la visión en torno al curriculum y su transformación tal como se explicita en el PIDE no se concretó en la realidad. Pero al menos permitió establecer una estrategia de trabajo que involucró a buena parte de los docentes en el proceso de reestructuración curricular y facilitó el concretar una propuesta curricular con cambios de fondo.

La complejidad de los procesos de transformación curricular se asocia a que no se sigue –aunque se pretenda, como en este caso- una ideología particular en torno al curriculum (Bevis, 1989). Al involucrarse sujetos se ponen en juego, además de sus ideas y nociones particulares en torno al curriculum y a la enfermería, sus necesidades de adhesión a la propuesta -sea por convicción o por conveniencia- sus resistencias, sus dominios conceptuales y limitaciones disciplinares y docentes, y sus posiciones políticas y personales.

El idealismo de la reestructuración curricular que planteaba una transformación de fondo en las prácticas docentes, se concretó sólo en un plano de organización del trabajo, con la meta de estructurar un documento formal que vendría a ser, en todo caso, un detonador de múltiples cambios subsecuentes. Tanto en el ámbito estructural de la institución como de las prácticas docentes en el aula pero sin predeterminedar dichos cambios como exitosos o favorables a lo planteado en el curriculum formal.

Es importante señalar los componentes de la continuidad de los lineamientos y perspectivas explicitados en los tres planes de desarrollo que abarcan los periodos de dirección de 1988-1992; 1992-1996 y 1996-2000. El propósito y objetivos explicitados en 1988 se mantienen vigentes en su descripción y prioridad en los PIDE de las dos siguientes gestiones particularmente en los siguientes aspectos:

1. Replantear el proyecto curricular de la escuela como producto de un proceso de formación de profesores en el que se prevé la participación del mayor número posible de éstos.
2. Fortalecer la formación del personal docente para coadyuvar al proceso de desarrollo curricular y a la modificación de las prácticas educativas de la Escuela.
3. Desarrollar una estructura organizativa y un modelo de administración escolar para dar respuesta a las necesidades curriculares y de desarrollo de las funciones institucionales en el ámbito universitario y de la sociedad.
4. Contribuir a la superación académica del gremio de enfermería de tal manera que por la vía del curriculum se propicie el desarrollo de la disciplina y de la práctica profesional.

Sin embargo, las pretensiones se concretan en el sentido de consolidar una estrategia de trabajo colectivo que contempló eventos formativos para los docentes, el trabajo en academias de profesores y, el desarrollo de: a) foros de consulta a personal de enfermería de las instituciones asistenciales; b) foros de consulta estudiantil y; c) estudios de mercado ocupacional y seguimiento de egresados, para lograr la reestructuración del plan de estudios.

La visión de transformar prácticas educativas y por ende generar transformaciones en las prácticas profesionales es solo el ideario que promueve a los directamente responsables de la reestructuración curricular.

De ahí que la FE ha resaltado en todo este tiempo la formación de profesores principalmente en el campo de la educación, tal vez buscando con ello estrategias factibles para lograr las aspiraciones antes señaladas.

La formación de profesores en temas didácticos y pedagógicos ha sido durante varias décadas una forma de atender y remediar muchos problemas en torno al curriculum y las prácticas docentes. En el campo de la enfermería ha sido una forma de buscar escalar posiciones y transformar la enseñanza de la enfermería y el perfil de esta profesión (Collière, 1993).

Ahora bien ¿cuáles han sido los resultados? La experiencia indica que los problemas no se han resuelto con tanta facilidad y las pretensiones no se han alcanzado. Las razones son muchas, primero porque la relación formación de profesores-transformación de prácticas docentes y profesionales no es lineal, segundo porque se exalto la necesidad de formación docente por sobre la formación y actualización disciplinar y no se ha atendido el problema de la falta de dominio de contenidos y actualización profesional que tienen los docentes, ni de la imagen que guardan respecto a la práctica profesional de enfermería y la tarea docente.

En lo referido en este capítulo se plasma una trayectoria de más de 20 años de esfuerzos por transformar el curriculum de enfermería, inicialmente con estrategias poco claras y posteriormente con una línea de trabajo más continuo y sistemático que parte del establecimiento de un proyecto de reforma que define formas de planeación y concreción de acciones.

Dicho proyecto fue promovido por un grupo reducido de docentes e impulsado por una alianza estratégica entre el grupo reformador y la dirección de la FE. A lo largo de todo ese tiempo parece quedar claro ( a reserva de profundizar en este análisis en los siguientes capítulos) que las intenciones del cambio eran: establecer una nueva “visión de la enfermería” y una nueva forma de “enseñar la enfermería” con el propósito de generar impacto en la práctica profesional, para dejar de ser una profesión subordinada, ganar prestigio y reconocimiento como práctica profesional autónoma.



## CAPITULO II

### FACTORES DEL ENTORNO COMO CONDICIONES PARA LA REFORMA.

En este capítulo se delimita en primer lugar, el entorno significativo que generó las condiciones político-académicas propicias para promover e impulsar reformas en la FE. Este entorno está constituido por los programas, proyectos, iniciativas y políticas en la UASLP, los cuales responden en parte a políticas externas.

Se hace énfasis en el periodo 1996-2001, durante el cual se refuerza la racionalización de las tareas de la universidad y se incorporan políticas educativas y modelos de financiamiento que impactan en la docencia e investigación.

En segundo lugar, se hace referencia a la denominada alianza reformadora y las condiciones de la FE que favorecieron su conformación. Se alude a las acciones y estrategias académico administrativas identificadas como condiciones que permitieron la consecución de una línea de trabajo y, la forma en que contribuyeron al proyecto de reforma.

#### **2.1. El entorno como marco significativo de condiciones.**

En lo que respecta a las relaciones entre las instituciones y el contexto se plantean dos posturas: aquella que aprecia al contexto como sobredeterminante del acontecer en las instituciones y la que diluye ese poder de sobredeterminación y lo sitúa como una capacidad de influencia que marca ciertos lineamientos planteados como políticas, que no se ejercen de manera directa y lineal sobre los diferentes niveles de la organización al interior de las instituciones educativas.

En este estudio se asume la segunda postura, pues se reconoce que si bien las instituciones no son sobredeterminadas, tampoco se reproducen a sí mismas aisladas del

contexto. Son más bien, entidades con unos límites permeables que la ponen en relación con el entorno y, establece contacto no sólo con políticas formales sino además, con ciertos grupos de referencia y redes informales de las cuales toman ideas. Por lo que se reconfigura la forma en que las decisiones y políticas públicas le impactan.

Esto nos remite a señalar lo que se entiende por política, una política es la declaración de un curso de acción, es un conjunto o secuencia de decisiones relativas a la elección de fines y medios (Aguilar, 1996). También se entiende la política como un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo o causal, es más bien una acción con sentido. Es así que la política no es sólo el discurso de lo que se quiere y cómo se pretende lograr, sino también lo que realmente se hace y logra.

Al respecto De Vries (1998) señala que la distinción entre declaración de una política y la acción, implica que las políticas no son simplemente elaboradas por unos actores y adoptadas y ejecutadas por otros, más bien existe una tensión entre la intención formal de las políticas y las acciones consecuentes de personas e instituciones.

En este sentido, se asume que en toda institución educativa y particularmente las universidades públicas y sus entidades, no se aplican estrictamente las políticas gubernamentales, ni se reciben directamente las demandas sociales. La forma en que se operan y ponen en juego da margen para que en las entidades académicas, se generen y apliquen estrategias y cursos de acción que respondan a intereses, propósitos y misiones establecidas desde adentro.

Por ello se afirma que se aprovechan estratégicamente las políticas públicas y de la Universidad como oportunidades, como ventajas políticas y económicas para la consecución de propósitos específicos.

En la FE el marco de condiciones que sirvió de base para impulsar un proyecto de reforma pone en evidencia lo antes señalado. Particularmente la política de modernización para la educación superior, que incluye una marcada tendencia hacia la evaluación de las instituciones con intención de mejorar su eficiencia y calidad y el establecimiento de exigencias sobre planes específicos de acción y proyectos en torno a la oferta de programas educativos y la formación de profesores. Ello relacionado estrechamente con programas de financiamiento, como el Fondo de Apoyo a la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación de la ANUIES (FIUPEA) el cual se asigna a instituciones acreditadas y el programa de mejoramiento del profesorado (PROMEP).

Definitivamente la tendencia de otorgar recursos a las instituciones en función de la acreditación de las carreras<sup>10</sup> y, de la propuesta de proyectos y planes de trabajo específicos, convoca necesariamente a generar acciones para “mejorar” e “incrementar” la oferta de planes y programas de estudio y a planear y desarrollar proyectos a fin de presentarlos como vía para la obtención de recursos.

En ese sentido, se puede afirmar que las nuevas políticas de financiamiento para otorgar recursos bajo proyectos específicos, basados en una planeación a corto y largo plazo, en el caso de la UASLP y la FE, generaron la emergencia de estrategias diferentes de trabajo académico. Con características de colectividad y de proyección para promover e impulsar iniciativas académicas y atender además a problemas internos respecto a la formación de recursos humanos en enfermería.

Esto permite constatar, que no sólo se adoptó una postura reactiva con acciones simuladas en pro de obtener recursos, sino que se buscó resolver problemáticas específicas al interior de la FE.

## 2.2. El entorno universitario como espacio propicio para la gestión de cambios.

Hasta aquí se ha ubicado cómo el contexto general de las políticas públicas da pautas para generar cursos de acción en la Universidad y la FE. Sin embargo un proyecto de reforma como el que nos ocupa, además de las modalidades en que se va desarrollando o de su grado y formas de aplicación y de las motivaciones que impulsaron a quienes lo promovieron, posee otros rasgos básicos indispensables para su evolución, como son:

1. La disposición de las autoridades universitarias para generar oportunidades de formación de profesores, otorgar las facilidades para que profesores universitarios se inserten en programas específicos y otorgarles acceso a información a fin de que realizaran diagnósticos.
2. La voluntad o disposición política para apoyar las iniciativas de manera franca y abierta o simplemente dejar en libertad a la entidad para decidir y actuar. Esto se traduce en una flexibilización en la línea de toma de decisiones, permitiendo que al interior de la FE se decida la estructura curricular de sus planes y programas, el enfoque de éstos y la decisión sobre la ejecución de acciones y estrategias en torno a la reforma.
3. El ejercicio de un liderazgo que permitió converger hacia el interior de la FE a grupos diversos en una alianza estratégica entre profesores y autoridad para definir metas a alcanzar y acciones para cumplirlas.

En este caso, uno de los principales motores de la reforma, fue una condición del entorno universitario, que otorgó la libertad para ejercer un liderazgo interno que llevó a generar iniciativas y propuestas concretas que finalmente se formalizaron.

Ese espacio de libertad para que en la FE se decidiera el rumbo a seguir y la estrategia para lograrlo, se evidencia en el hecho de se promovió su consecución y aprobación pese a

francos desacuerdos que generaron conflicto entre niveles de autoridad burocrática, en relación con algunas propuestas emitidas respecto al plan de estudios de licenciatura y postgrados.

Lo antes señalado permite afirmar que el curso de acción de las entidades académicas no es determinado por la autoridad máxima y menos aún por políticas públicas. En ese sentido se ve a través de los resultados de este estudio que las políticas públicas que impactan a las universidades y las políticas internas de estas instituciones sólo vienen a ser condiciones que pueden favorecer u obstaculizar en cierta medida el desarrollo de reformas.

A fin de responder a los intereses y a la misión propuesta desde adentro, se asume como oportunidad la política de modernización de la educación superior emitida en 1990, política que apoya, preponderantemente durante al primera mitad de esa década, la reforma curricular de las instituciones, añadiéndose a esa iniciativa fondos financieros específicos, como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES). Esto genera la reacción de las universidades que enfatizan sus tareas de revisión curricular bajo el auspicio de ese programa.

En respuesta a la política general se genera una política institucional de fortalecer los procesos de desarrollo curricular. Pero con la particularidad de promover la revisión curricular, desde las problemáticas de las escuelas en parte apegadas a las políticas nacionales, en ese tenor, pero abriendo estrategias no marcadas desde arriba, a fin de dar margen de acción a cada entidad.

Así, la UASLP plantea desde la secretaría académica, un proyecto de desarrollo curricular que enfatiza la estrategia de trabajo desde las disciplinas. Es decir, se impulsó que las tareas de revisión curricular se realizaran desde el interior de cada una de las entidades académicas de la Universidad, partiendo del supuesto de que cada disciplina tenía

especificidades curriculares y problemáticas particulares. De esta manera, los procesos de desarrollo curricular sólo podían emerger de la problemática de la disciplina que se enseña, entonces, sólo cada escuela o facultad podía atender y decidir internamente lo concerniente a su curriculum.

Una de las informantes hace referencia a ese hecho:

...yo me acuerdo que en la secretaria académica, se empezaba a hablar de procesos de desarrollo curricular desde las escuelas, ya no que desde la autoridad académica se generaran las pautas, sino que diferentes escuelas y desde las problemáticas de las disciplinas, se establecieran sus propios procesos, pero de manera particular acá al interior de la escuela, a mí me parece que lo que se conjuntó a esto, fue que un grupo de gentes empezamos a pensar de manera diferente la educación en enfermería. Entrevista, Informante 2 (E,I2).

Esa política de desarrollo curricular coadyuvó a los intereses y visiones existentes en la FE lo que fue reconocido ampliamente por otra de las informantes, quien afirmó que las evaluaciones curriculares se desprendieron de las políticas provenientes de la secretaria académica.

... si no hubiese sido así nos hubiéramos quedado todas las carreras en nuestros laureles, copiando índices de libros y que eso fuera el plan de estudios. Entonces, viene desde lo global un movimiento general que también te llama o te mueve al cambio y no porque te vayas (o como le quieras llamar) que también te llaman a pensar en lo que estás haciendo. Yo creía al principio que era una iniciativa de

la Facultad, pues resulta que era como un movimiento. Mucha gente estaba en esa efervescencia, muchas facultades, (E.14).

Las oportunidades abiertas por las políticas públicas y el fomento de la secretaría académica a procesos internos de evaluación y reforma curricular fueron aprovechados por un grupo de profesores con una visión e intereses en torno a la enseñanza de la enfermería.

Esta oportunidad confluida con las perspectivas e inquietudes plasmados en el Plan Institucional de desarrollo de la FE, impulsa a que dos profesores se formen en el *Programa Nacional de Formación de Recursos Humanos para la Formación de Profesores* realizado bajo la coordinación de SESIC, DIGICSA y ANUIES, instancias que otorgaron beca a los participantes. Los profesores de la FE al incorporarse en ese programa, asumieron el compromiso de hacer un diagnóstico de la situación del currículum en la FE y proponer una estrategia para su reestructuración.

Lo anterior se sitúa como la primera estrategia para la reforma, de la cual se desprenden una secuencia de eventos en torno a la reforma curricular al considerar como uno de los ejes la formación docente, según lo explicita una profesora que tuvo un papel destacado y relevante en el proceso, por ser quien recibe formación especializada en desarrollo curricular y establece desde el inicio los lineamientos y ejes de acción para la reforma, los cuales se explicitan en el PIDE y a los cuales se hizo referencia en el capítulo I.

... bueno eso tiene que ver también con el contexto, porque en ese entonces había una política de generar procesos de desarrollo curricular en las diferentes universidades, entonces el énfasis que nosotros decidimos tomar o el rumbo que decidimos tomar L. y Yo, fue pensar la formación de profesores desde la perspectiva de desarrollo curricular, había ahí todo un planteamiento de detenerse a

pensar en quién dinamiza los cambios curriculares, quién genera los cambios curriculares más allá de una política, más allá de un proyecto político, pues los sujetos... (E,I2).

Aquí es claro que la lógica de seguir los lineamientos de políticas públicas como oportunidades es lo que le da al entorno el carácter de marco de condiciones y oportunidades. Se atiende a las políticas públicas, pero no de manera reactiva y adaptativa sino proactiva, es decir, a partir de sus lineamientos se generan acciones y estrategias para la consecución de metas proyectadas, de esta manera se obtienen los recursos necesarios para concretar acciones.

Esto permite ubicar a las condiciones como posibilidades para la reforma, si se explota el margen de negociación que se posee. Este grado de autonomía interna se promueve con mayor formalidad a partir de 1996, año en que se diseña el Plan Institucional de Desarrollo de la Universidad (PIDE-UASLP), al promover en todas las entidades su elaboración, con la libertad de proponer prioridades en función del diagnóstico de necesidades.

Al respecto es importante hacer referencia al papel que ejercieron los rectores. Principalmente se aprecia una marcada diferencia en el ejercicio del liderazgo por parte de rectores de los periodos 1988-1992 y 1992 -2004 observándose el cambio de un sentido evidentemente burocrático en el que la máxima autoridad decidía y los integrantes de la institución por niveles jerárquicos acataban. El ejercicio del poder máximo se ejercía por canales diversos: a) de negociación por adherencia política<sup>11</sup>; b) de adherencia afectiva y;c) por sometimiento a la autoridad.

A partir de 1996 el predominio del modelo burocrático adquiere otros matices, la autoridad no se ejerce de manera lineal, los canales de ejercicio de poder son: a) la



negociación académica entre grupos, b) la promoción de objetivos metas y acciones generales sobre las que trabajan diversos grupos para establecer metas y acciones particulares.

En ese sentido, se aprecia la conjunción de dos formas de liderazgo: 1) el burocrático, puesto que las decisiones generales se toman a nivel central y; 2) algunos rasgos del denominado modelo político de Balelrige (1971) que se centra en la los procesos de formación de políticas, entendidas éstas como cursos de acción, las cuales se generan a partir de líneas generales y cobran forma desde los grupos tanto en su explicitación como en su ejecución.

De ahí que a partir de 1996 en la Universidad, los intereses e inquietudes de orden académico son los que principalmente mueven las acciones. La figura del rector no se percibe por encima de los profesores, sino como el promotor de un trabajo de colaboración. Potenciando así un notable cambio académico en toda la Universidad.

En este periodo la Universidad se sustenta en el modelo de modernización de la educación superior (Levy, 1997) que ofrece diversas fuentes de financiamiento además de los subsidios estatales, el otorgamiento de recursos con base en la evaluación del desempeño por la presentación de proyectos como compromisos para el trabajo académico. Esto genera una entrada importante de recursos que se evidencia en la obtención de infraestructura. Principalmente el fortalecimiento del programa de actualización docente, con la implementación de la especialidad en docencia a profesores de la FE y la Maestría en Educación y Gestión Pedagógica realizada en la FE y dirigida a profesores de la UASLP bajo el financiamiento de FOMES. Así como el uso de recursos para obtener asesoría de expertos en materia educativa que coadyuvaron en el diseño curricular del plan de estudios de la licenciatura.

Por otra parte se enfatizan las acciones de evaluación promoviéndose acciones como: a) la evaluación interna del desempeño docente; b) las evaluaciones externas via Comités

Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES); c) la creación en la Universidad de fondos de apoyo interno para las acciones de docencia e investigación (Fondo de Apoyo a la Investigación FAI y Fondo de Apoyo a la Docencia FAD). Los cuales apoyan proyectos específicos de la FE que redundan en los procesos de desarrollo institucional. Todo lo mencionado anteriormente se consideran condiciones básicas para que el grupo reformador impulse el cambio.

La libertad para pensar y trabajar en propuestas desde dentro permite en la FE la consolidación de un liderazgo en pro de la reforma, el cual se ejerce basado en el desarrollo de un proyecto y en la negociación académica. Es decir, se establecen acciones y estrategias para convocar al trabajo académico en pro del desarrollo institucional.

A pesar de las divergencias sobre el proyecto, se promueve la colaboración en quienes aceptan participar. Se conjuga un modelo jerárquico o burocrático y un modelo colegial (Baletrige, 1971) en el que las decisiones son tomadas por un grupo reducido y promovidas para su adopción, pero las ideas para la toma de decisiones se toman del colectivo de profesores.

Aquí queda de manifiesto la relevancia de la organización académica a que hace referencia De Vries (1998) que se refiere a los esfuerzos colectivos de los académicos para llevar a cabo los procesos de enseñanza e investigación. Principalmente a las reglas explícitas o no que estipulan como llevar a cabo estos procesos, que dividen el trabajo y las responsabilidades y que indican el papel de diferentes participantes en el proceso.

Esta organización académica reduce considerablemente la racionalidad de las políticas y sus efectos directos y previsibles, en el espacio que pertenece a los profesores las decisiones de acción las toman ellos, esto en parte explica cómo el proyecto de reforma toma otros canales al ponerse en marcha.

### **2.3. Condiciones de la FE para la conformación de una alianza reformadora y la consecución de acciones de reforma.**

En la FE se conjuntan una serie de situaciones de orden académico y administrativo que dieron pauta para generar cursos de acción en torno a la reforma:

1. Principalmente un diagnóstico compartido sobre los problemas de la formación de enfermeras, a partir del cual se prevé la necesidad de formar a los docentes en el campo de la educación y particularmente desde el enfoque del desarrollo curricular. De ello se desprenden iniciativas para otorgar facilidades a profesores para realizar estudios de docencia lo cual propició el establecimiento de redes de influencia con expertos de los campos ya señalados.
2. A partir de dicha formación se impulsó por una parte la actividad de investigación en el campo de la educación. Por otra parte, se desarrollaron en los docentes capacidades en el orden intelectual que establecieron una plataforma para impulsar la reforma curricular vía el trabajo colectivo.
3. Del proceso de formación docente, emerge un grupo de profesoras interesadas en modernizar el curriculum de enfermería quienes ejercieron funciones de liderazgo para promover y dirigir la reforma. En la organización se estableció una meta, con estrategias consecuentes para promover el trabajo colectivo de profesores como eje para lograr la reforma.

Estas tres situaciones se sostuvieron en una serie de condiciones de orden administrativo como son:

- El otorgamiento de facilidades en tiempo y recursos para que un grupo de profesores se dedicara de manera exclusiva, al proceso de reforma curricular del plan de estudios de la carrera de licenciatura;

- Asignación de apoyo financiero para el desarrollo de eventos académicos, como cursos, talleres, foros, etcétera (inicialmente con apoyo FOMES y posteriormente con cargo al presupuesto interno de la FE). Con el propósito de formar, actualizar y sensibilizar a la mayor parte de los profesores para la reforma curricular vía el trabajo colectivo;
- Asignación de tiempo específico para el trabajo colectivo en academias de profesores con su reconocimiento correspondiente.

Las condiciones señaladas, establecen el ejercicio de una combinación de liderazgo académico y político: el primero otorgado por las competencias técnicas y conocimientos de los docentes que guiaron la reforma y el segundo ejercido en dos sentidos: uno por el papel que ejerce la autoridad en la toma de decisiones y otro por la articulación de intereses, visiones y acciones entre dicha autoridad y el grupo reformador, relación que se reconoce como alianza para la reforma.

El curso de acción del denominado proyecto de reforma, si bien es cierto se gestó y configuró a partir del impulso de un grupo de profesores, no es posible pensar que las decisiones se tomaron en sentido contrario a lo que usualmente ocurre en las organizaciones donde las líneas de acción se determinan y dirigen por la autoridad. Sin embargo tampoco se habla del extremo de que sean solo los integrantes de la organización quienes definan rumbos para la institución, pues las decisiones no operan como cursos de acción cuando emanan de los integrantes de la organización, sin considerar a la autoridad jerárquica.

La distinción entre el grupo que genera la iniciativa, impulsa y promueve la reforma y la autoridad que tiene la función de facilitar los procesos es señalado por los informantes.

...se ubica en el proceso al grupo que indicaba el camino de la

Facultad y mi intención de manera personal era participar...

...se ubicaba a la directora (del periodo 1988-1996) como la gente que ponía los recursos, o que facilitaba los procesos, pero no era ella por sí misma quien generaba y operaba nuevas ideas...(E.I4).

El establecimiento de una alianza como determinante para la reforma es señalada por los informantes y se reconoce como un hecho indispensable sin el cual la reforma no se hubiera concretado.

...yo creo que el estar en la gestión con capacidad de toma de decisiones creer en un proyecto es bueno porque obviamente tienes las condiciones más apropiadas que si se lucha contra los espacios en que se ejerce la toma de decisiones.(E.I2).

Por otra parte, colocó a la institución en condiciones de gestionar ante las autoridades centrales de la Universidad la formalización de dichas propuestas. Esa posición de defensa se fortalece porque las propuestas de reforma emanan de un grupo de profesores. Con la aprobación y apoyo de la dirección de la FE y no como iniciativas aisladas que pueden ser fácilmente contra argumentadas.

Vale la pena señalar que si bien en la Universidad priva la política de libertad en la toma de decisiones y una política general de promover el desarrollo curricular desde las entidades académicas que la conforman, en lo que se refiere al análisis y evaluación curricular sistemático, la Universidad carece de una propuesta formal y de un cuerpo colegiado responsable de dirigir ese proceso.

Esto dio lugar a que la propuesta emitida por la FE, no fuera aprobada inicialmente sino sometida a un proceso de revisión poco sistemático, que culminó en la búsqueda de apoyo, en una vía de legitimación alterna a la Secretaría Académica, que sirvió de puente

entre quienes proponían el plan curricular y quienes originalmente debían legitimarlo y aprobarlo.

Esta condición de negociación al exterior de la FE es referida reiteradamente por el grupo reformador:

No sé si recuerdes que cuando le presentábamos al Rector se le daban muchas largas al asunto, o sea después ya de mucho tiempo que se le presenta y todavía tuvo que pasar yo creo uno o dos años después de esa primera presentación porque pues había muchas dudas, nada convencía...(E.13).

...hasta que hubo una fuerza política con un poquito más de peso, se dieron las condiciones para que se pudiera aprobar este plan, no sé a lo mejor estoy siendo muy parcial al decir esto pero al menos eso es lo que yo puedo ver (E.14).

Yo pienso que aquí influye mucho no sólo la cuestión política formal sino mucho lo relacional y yo creo que un punto ya determinante fue el papel de una persona externa porque era alguien a quien el Rector le creyó, era alguien en quien él tuvo confianza. Esa situación relacional fue determinante. Al decir esa persona que la propuesta estaba bien, ya no hubo tanto cuestionamiento y se da el paso a formalizar la propuesta (E.15).

Es así que la alianza entre grupo reformador y dirección se aprecia como una estrategia que guarda dos sentidos:

Uno dirigido hacia las autoridades universitarias en donde el papel del director, su postura y disposición para impulsar iniciativas emitidas desde los docentes, es determinante para darle continuidad o para limitar o paralizar su desarrollo.

Otro sentido se concreta en el apoyo que brinda la Dirección al proceso de reforma dado que toda iniciativa para ser propuesta, amerita además de voluntad y disposición de los docentes, facilidades en tiempo y en recursos para concretarse en proyectos, programas y acciones:

Al respecto hay ideas reiteradas en lo expresado por miembros del grupo reformador:

Todo el proceso que hemos vivido sobre todo en estos últimos años nos pudimos dar cuenta que el puro argumento didáctico pedagógico que sustentaba los cambios que se estaban tratando respecto a la profesión, no movían a la gente gran cosa. no era suficiente argumento para que políticamente se le diera el respaldo al cambio... (E.14).

Idealmente uno quisiera pensar que el puro argumento y las buenas intenciones son suficientes pero la realidad es que esto debe estar acompañado de lo político y del poder, porque sino las mejores intenciones pueden quedar en el cajón, (E.14).

yo creo que al estar en la gestión de la escuela y creer en un proyecto eso es bueno verdad. Eso es bueno porque obviamente tienes las condiciones más adecuadas que si estas luchando contra los espacios en que se ejerce la toma de decisiones (E.12).

Se puede decir que al interior de la FE se desarrollaron capacidades endógenas en el orden académico con la formación docente, en el orden organizacional al establecer el trabajo

colectivo como eje para la reforma y en el orden político al generar cursos de acción interna fortalecidos por el ejercicio de una combinación de liderazgo académico y político y por la alianza del grupo reformador con la Dirección.

#### **2.4. Principales acciones y estrategias del grupo reformador.**

La alianza reformadora muy pronto puso en práctica diversas acciones y estrategias para impulsar la reforma. A corto plazo: a) una política amplia y orientada hacia lo educativo y áreas disciplinares afines a la enfermería, para la formación de profesores; b) realización de eventos para la sensibilización de profesores y; c) formación de grupos para el trabajo colectivo. Veamos con mayor detalle estas acciones.

1. En primer instancia, el desarrollo de una política de formación en la que la autoridad ofrece las condiciones para que los profesores participen en programas diversos y los docentes muestran el interés y disposición para formarse.

Concretándose dos acciones básicas:

- Salida de profesores a formarse en áreas diferentes a la enfermería, tanto a nivel de especialidad como maestría y doctorado.
- Promoción de programas de formación docente al interior de la Facultad.

La formación de profesores fue una política prioritaria para la reforma como una estrategia de reproducción de los agentes de un campo -el de la Enfermería-, pues se requiere la consolidación de un grupo de fuerza o capital en términos de Bourdieu (1995), que impulsara la conservación o la transformación de dicho campo.

Se explica la necesidad de reproducción de agentes del campo a partir de la formación en el entendido de lograr la reproducción de "nuevos profesionales" en este caso desde el espacio de la formación de enfermeras. Por tanto se consideró



indispensable formar a los docentes con nuevas perspectivas docentes y disciplinares con la idea de transformar el campo de la enfermería.

Esta fue una política amplia, abierta a promover la formación de los profesores inicialmente hacia aspectos de pedagogía, didáctica y curriculum, pero posteriormente con énfasis en áreas disciplinares afines a la enfermería a niveles de especialidad, maestría y doctorado. La convocatoria fue abierta para quienes reunieran los requisitos que demandara cada programa y quienes desearan continuar su formación.

2. Realización de múltiples eventos con propósitos de convocatoria al trabajo, y sensibilización al proyecto, a fin de afianzar el grupo reformador y promover el trabajo colectivo. Trabajo que más que caracterizarse en términos del modelo colegial, se ubicaría, siguiendo a Pérez (1998), como un intento por establecer una cultura de colaboración. Caracterizada por un debate intelectual que reconoce la diferencia lo cual obviamente no conduce al consenso, por lo que se ejerce una conjugación entre la colaboración y la autoridad burocrática del núcleo dirigente que marca pautas, direcciona discusiones y acciones, concreta productos explícitos y por supuesto decide y define la estructura formal de los productos a obtener, todos concernientes al plan de estudios.
3. Formalización de grupos de trabajo colectivo, denominados academias de profesores y comisiones.

La prevalencia del interés por el trabajo colectivo pareciera seguir un modelo colegial como se señala en los lineamientos generales del proyecto de reforma en 1989, dicho modelo es opuesto al trabajo individualista, en ese sentido cabe hacer mención, que si bien se plantea como línea de trabajo, dicho modelo no se aplica realmente.

En la facultad hay cierta tradición por trabajar en grupo y promover la toma de decisiones en algunos aspectos académicos de manera colectiva pero no en el sentido estricto del modelo colegial que sitúa a la organización como "cuerpo colegiado" en la cual la coordinación se efectúa no a través de una estructura jerárquica, sino a través de una dinámica de consenso.

No obstante, pese a que en cierta medida se da la discusión por colaboración en el seno de las academias de profesores, en el caso que nos ocupa, las decisiones no son por consenso. Más bien, por la prevalencia de un grupo sobre otro, sea porque reúne las competencias técnicas o por el ejercicio de competencias oficiales, en este caso, las academias proponen ideas, desarrollan acciones de planeación, pero una comisión recopila los aportes y decide, replantea y diseña la propuesta final.

Las decisiones en este caso no son ni mandatos burocráticos ni simple consenso, más bien se incluyen factores para consenso y necesidades de procesos burocráticos que pueden enfrentarse con estrategias para negociación, juegos de poder y manejo de conflictos.

En este caso, la búsqueda de algunas decisiones consensadas llevó desgaste y tiempo y se obtuvo poca concreción de acuerdos y propuestas, esto explica el que en un primer momento en 1992 se concretara un producto de reestructuración del plan de estudios de licenciatura, de manera individual.

Por otra parte, las formas de participación de los profesores en el proceso fueron diferenciadas, con posturas de apatía, resistencia, escepticismo, disposición al trabajo y colaboración, posturas siempre presentes en las dinámicas de las organizaciones y que el hablar de consenso las excluye.

La apatía, resistencia y escepticismo se expresaban a través de inasistencias de algunos profesores a las sesiones de trabajo en academias, otros que asistían con actitud pasiva, sólo a escuchar sin socializar sus opiniones o críticas, otros docentes con expresiones claras de inconformidad y desacuerdo con los planteamientos emitidos en torno a la reestructuración curricular. Algunos más manifestaban sus dudas, preocupaciones y miedos respecto a la pertinencia y validez de los cambios propuestos para el plan curricular por considerar que había poca articulación entre las propuestas y la realidad del campo profesional de la enfermería.

Dichas expresiones denotaban temor al cambio, por la incertidumbre que les producía la falta de claridad en el lenguaje de la pedagogía y del campo del currículum; temor a que el rediseño curricular eliminara contenidos o materias a las que se estaba asignado o con las que se estaba familiarizado; escepticismo en torno al logro de objetivos y metas propuestas en el nuevo plan curricular dadas las condiciones de infraestructura académico administrativa.

El proceso de toma de decisiones en la FE puede explicarse desde la lógica del modelo político de Balcerige (1971), que se centra en los procesos de formación de políticas entendidas como aquellas decisiones que tienen mayor impacto, aquellas que moldean el futuro de la organización, las políticas son decisiones críticas, no de rutina, que llegan a ser un punto importante de conflicto, una variante en la actividad organizacional. Desde esta lógica la articulación de intereses y las alianzas son un proceso fundamental para el cambio.

En síntesis, la conjunción de una serie de políticas externas a la FE las cuales se reconocen y adoptan como oportunidades para encauzar un proyecto pensado, diseñado e

impulsado desde adentro (Majone, 1997). Establecen condiciones exógenas para la planeación y organización de acciones de reforma en la FE.

Dichas condiciones externas se aprovechan para establecer condiciones endógenas que establecen la plataforma necesaria para el despegue de acciones y concreción de reformas.

Esto permite ver con claridad el juego de negociaciones que existe entre las instituciones y sus niveles jerárquicos. Y la importancia que tiene el que las organizaciones tengan clara su misión, sus proyectos y programas de acción así como sus estrategias para afrontar los retos y transformar los obstáculos en oportunidades para la consecución de lo que se persigue.

Es claro que todo proceso tiene sus beneficios, pero también sus costos, en los siguientes capítulos haré referencia al papel específico del grupo reformador y a algunos de los resultados de la puesta en marcha del proyecto de reforma.

### CAPITULO III

## IDEARIO Y PAPEL DEL GRUPO REFORMADOR COMO EJES DEL CAMBIO INSTITUCIONAL.

En este capítulo, se analiza el papel del grupo reformador así como sus características, competencias oficiales y técnicas y, funciones específicas en el proceso de reforma. Asimismo se señalan las fuentes del ideario reformista como conjunto de ideas, visiones, aspiraciones y posturas que los signa como grupo reformador.

### **3.1. El grupo reformador. Elemento fundamental del proyecto de reforma.**

El grupo reformador está constituido por profesores que comparten en diferentes formas y medidas, el interés por impulsar un proyecto de reforma que coincide de manera esencial, en una transformación de la enseñanza de la enfermería con la intención de producir un impacto en el perfil profesional y más ambiciosamente, sobre el reconocimiento social de la profesión.

Se integró dicho grupo por 7 profesoras y 1 profesor, todos ellos Licenciados en Enfermería, siete de los cuales cuentan con especialidad en el área educativa, cinco de ellos con estudios de maestría en áreas tales como Filosofía (1), Ciencias biomédicas (1), Psicología educativa (1) y educación (2).

Las instituciones de formación fueron: La Facultad de Enfermería de la UASLP, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Querétaro, el Tecnológico de Monterrey campus SLP y el CINVESTAV-IPN.

Al inicio del proceso de reforma las edades de los integrantes del grupo reformador se ubican entre los 25 y 37 años, los años de experiencia profesional entre 3 y 25 y experiencia

docente entre 7 y 13 años. Siete de los profesores son de tiempo completo, solo una profesora no tiene nombramiento de tiempo completo. Cinco de los integrantes del grupo reformador ocuparon puestos estratégicos en la estructura organizacional y todos desempeñaron un papel de liderazgo académico (centrado en el conocimiento), para establecer diversas formas de relación con la planta de profesores en general.

Dicho grupo marco pautas para conducir la toma de decisiones y el trabajo colectivo en alianza con una dirección abierta al desarrollo. Ello propicia la concreción de propuestas de transformación y diseño de planes curriculares y de la estructura organizativa de la FE, lo que dio lugar al cambio.

Para el estudio y caracterización del grupo reformador se contemplan los siguientes aspectos:

- a) La formación e influencias académicas y profesionales.
- b) Las influencias intelectuales y valorativas.
- c) Las ideas sobre el proyecto de reforma.
- d) El liderazgo para encabezar un cambio.
- e) Formas de relación para promover la reforma.

### **3.2. Influencias formativas del grupo reformista.**

Si se parte de entender a las entidades educativas como organizaciones complejas (Burton, 1992) con un núcleo duro, es decir con una dinámica que se mueve muy lentamente, pero con límites permeables en su relación con el entorno. Esto significa que la emergencia de liderazgos reformadores no es producto de la causalidad internalista de la organización, sino que resulta de cierto tipo de interacciones entre las personas que fungen como líderes y el entorno.

En ese sentido, las formas de conceptualizar y visualizar el futuro de la enfermería, la docencia, el currículum y la institución, no son obra de una visión introspectiva e iluminada de los profesores, sino producto de las relaciones de estos con otros marcos de referencia y redes informales.

El desarrollo del proyecto de reforma en la FE y la generación de cambios sustanciales a nivel institucional, no pudo ser producto sólo de la buena voluntad del grupo que lo promueve. Las ideas, las visiones, las aspiraciones, emergieron de fuentes diversas, en este caso se ubican como fuentes del ideario reformista.

Por una parte, fuentes de carácter formal por participar en procesos de formación, que ponen en contacto a los profesores con ciertas ideas sobre la enseñanza y la profesión a través de: la lectura de ciertos autores, el acceso a nuevas fuentes de información, interlocución con profesores que transmitieron valores y formas de percibir la práctica educativa y profesional. Todo ello se señala como influencias académicas, intelectuales y valorativas.

Por otra parte, las fuentes contextuales que se refieren a un conjunto de condiciones de la coyuntura que confluyeron en el proyecto de reforma y a las cuales se aludió con más detalle en el capítulo 2.

### **3.2.1. Influencias académicas y profesionales.**

En este apartado se describe como a través de la formación, se obtuvieron influencias académicas formales y profesionales, mediante el contacto con contenidos disciplinares de ciertas áreas del conocimiento fuera del campo disciplinar de la enfermería o bien dentro de este.

La influencia académica se centra en las experiencias de enfrentar otras formas de pensar y de abordar el conocimiento. El salirse del ámbito de la enfermería al parecer dio elementos para “verla de lejos” y replantear lo que se había hecho en ella hasta ese momento.

Así se genera la idea de romper esquemas que se sitúan como limitaciones para el desarrollo de este campo profesional.

Cuatro de los profesores integrantes del grupo reformador realizaron estudios de maestría en instituciones externas a la UASLP. Quienes realizaron estudios dentro de la FE, cursaron la especialidad en docencia y maestría en educación, en estos programas participaron como docentes, profesores externos a la UASLP, principalmente del Colegio de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM, Centro de Estudios superiores (CESU) de la UNAM, Colegio de Pedagogía de la UNAM, Universidad pedagógica Nacional (UPN), entre otros. Por lo que se estableció de cualquier forma interacción con personalidades externas a la enfermería y a la Universidad.

Respecto a las áreas de formación en el contexto de la enfermería en México y en otros países, entre los años 50's y 70's resultaba novedoso que las profesoras enfermeras se aproximaran al estudio de otras profesiones, como el caso de las áreas de educación y administración (Duran, 1998). Este acercamiento a otras disciplinas científicas marcó el comienzo de su desarrollo teórico, al fomentar la investigación y promover transformaciones curriculares.

En la FE se sigue esa tradición, pues las áreas de mayor expectativa para continuar estudios de postgrado entre los miembros del grupo dirigente, son precisamente el de la educación y la disciplina que se promueve para ofertar programas de postgrado es la administración aplicada a la enfermería. No obstante, el que dos profesoras hayan realizado su postgrado en áreas de las ciencias básicas o biomédicas y en filosofía, es una novedad en la tradición de la enfermería.

El tener contacto con otros campos de conocimiento y con otros profesionales abrió expectativas y permitió identificar necesidades en la enseñanza de la enfermería. Lo que dio



lugar a la formulación de la idea de un nuevo perfil profesional, con el deseo de alcanzar el status y reconocimiento que tienen otros campos profesionales.

Al respecto las informantes mencionan:

...mi formación fue un cambio radical para mí, pues en el tiempo que anduve por ahí aprendiendo y enfrentándome a esa experiencia, me llevo cada vez a abrir más y más y más mi mente, a romper estereotipos...hasta entonces esa forma de pensar, de ser, a mí me había permitido sobrevivir o mantenerme a flote en la carrera de enfermería, pero no me sirvió absolutamente de nada para estar en el postgrado de fisiología (E,11).

Para mí fue determinante, porque sí es cierto, de alguna manera el haber participado en un programa en Monterrey a mí me abrió mucha perspectiva desde lo educativo, desde lo multidisciplinar, en términos generales ese curso me abrió muchos horizontes, (E,12).

Esa tendencia por salir a formarse “fuera” de la facultad y del campo de la enfermería, además de seguir una tradición dentro de este campo, responde a dos circunstancias particulares,: a) la poca oferta de programas de maestría en enfermería y; b) la necesidad de romper con lo que sería un incesto académico, a lo que hace referencia una de las informantes, al señalar que el salir de la FE le permitió romper estereotipos, para más bien reproducir nuevas ideas y nuevas formas de ver a la profesión.

...también creo que el estar alejada, tener ese distanciamiento de la enfermería, me ayudo después a ver esta profesión de manera más objetiva, porque sí es cierto, mientras está uno metido en el ambiente

pues se escapan muchas cosas, no analizas a profundidad y si estas distanciado como que analizas las cosas con más claridad... (E,11).

Las experiencias formativas también contribuyeron a que el grupo reformador pudiera conocer otros ámbitos de desarrollo de la enfermería. Y apreciar lo que es la profesión en otros contextos, principalmente en el campo de la investigación científica y en el ejercicio de la práctica libre de la profesión en países como Estados Unidos, Canadá en Latinoamérica en países como Colombia y Brasil y en Europa principalmente España.

Esto fue diferente a lo que ocurrió con otros profesores que se formaron en el mismo campo de la enfermería, por eso es explicativo de la formación del grupo reformador.

El nuevo panorama de la enfermería, reforzó la idea de cambiar el estado actual de la profesión en México o por lo menos en el estado de SLP. Por la referencia comparativa de otros países, se buscaba un desarrollo con su correspondiente prestigio equiparable al de la enfermería en otros espacios.

La formación abre el horizonte para ver una enfermería nueva, pero no sólo en el imaginario<sup>12</sup> (Castoriadis, 1997) sino con base en el desarrollo de la profesión de otros países. luego entonces no es un idealismo, se pudiera explicar desde la noción de isomorfismo mimético (Di Maggio, 1983), como una especie de búsqueda de innovación o búsqueda de atributos a partir de un modelo a imitar, así en la FE se busca la reforma con el propósito de llegar a ser o llegar a tener el reconocimiento y prestigio que tiene la enfermería en otros países.

Ello es referido reiteradamente por las informantes:

... porque vamos como siempre rezagadas, cuando debiéramos estar en este momento a la par. Sino desarrollando el mismo tipo de programas y el mismo tipo de profesionales, por lo menos si estar en

sintonía y entender nuevas formas de pensar, o nosotros intentar nuevas formas de pensar la enfermería y trabajar con esas visiones, (E.II).

...pero al ubicar otros contextos y ver como se tiene considerado al profesional de enfermería, el valor que tiene el profesional de enfermería, eso motiva a buscar lo mismo... (E.I3).

... existía una concepción del nuevo lenguaje en Enfermería y yo todo eso lo descubrí, mientras yo más leía sobre lo que hacían otras enfermeras, como pensaban. Tenía el convencimiento de que en realidad nosotros estábamos... o estamos representando, unas enfermeras o una enfermería que para otros países es parte de su pasado, un pasado ya bastante lejano... (E.II).

Una estrategia más para ampliar los horizontes formativos de los profesores,

fue la formación del postgrado, lo cual permitiría socializarlos con ideas nuevas y reclutarlos al servicio de la reforma. Así, la apertura de postgrados en la FE se explica en un contexto nacional de auge de los programas de postgrado, pero en forma particular, como parte de una estrategia formativa de reclutamiento para el impulso de la reforma.

Este planteamiento se explicita en los Planes Institucionales de la FE, lo que conduce al diseño y planeación de las especialidad y maestrías en: Administración para la Atención de Enfermería en Educación, y Salud Pública, estas dos últimas de carácter multidisciplinario.

A partir de la especialidad en docencia 1989 se consolida el grupo reformador y surge en otros profesores la necesidad de irse a formar en lo pedagógico y didáctico, a fin de buscar respuestas y formas de entender lo que se proyectaba en la Facultad.

...creo que para mí y otros profesores fue importante la formación en lo didáctico y en lo pedagógico, de ahí nace yo creo la intención de varios de ir a hacer especialidades o maestrías, más bien maestrías en educación, para entender de que se nos hablaba y ver como hacíamos las cosas y si podíamos proponer algo... (E,14).

...me llamaban la atención las nuevas ideas que traía la gente que se había ido a formar, y luego los egresados de esa especialidad, eran diferentes, veía un impulso por cambiar ese status mental y actitudinal que teníamos en la Facultad, (E,13).

En ese sentido, la formación como fuente de ideas para la reforma tiene diferentes funciones y sentidos: a) La búsqueda de reconocimiento; b) la búsqueda de respuestas sobre como propiciar la reforma; c) fungir como estrategia para afiliar a los profesores al proyecto de reforma y; d) la reproducción de una "masa crítica" para consolidar el proyecto.

### **3.2.2. Influencias intelectuales y valorativas.**

Otra fuente que dio lugar a la emergencia de ideas para la reforma, es el conjunto de influencias intelectuales y valorativas,<sup>13</sup> que obtuvo el grupo reformador por referencias informales con interlocutores que de cierta forma, motivaron o provocaron la búsqueda de la transformación. Dichas influencias se expresan en dos sentidos: a) el contacto con intelectuales de otras áreas del conocimiento influyo en la forma de ver a la profesión y generó ideas para buscar cambios; b) el contacto con otros profesionales con una imagen poco favorable de la enfermería que refuerzan la idea de búsqueda de reconocimiento y prestigio.

...me toco interactuar mucho con una filosofa que tenia formación en literatura, para mí eso también fue muy determinante porque como que cambias de perspectiva, se tuvo contacto con gente de diferentes

disciplinas y de diferentes regiones, como que eso también abrió horizontes de repensar lo que haces...(E,I2).

Yo creo que, por un lado las opiniones que yo escuchaba acerca de los profesionales de enfermería y que no eran favorables, que eran vistas como personas no pensantes, gentes poco reflexivas. Eso lo escuche de mis profesores en el postgrado (E,I1).

Los integrantes del grupo reformador tuvieron contacto con profesores e investigadores de diversos institutos, en el campo de las ciencias biomédicas con investigadores del CINVESTAV IPN y de las ciencias humano sociales con investigadores del CRIM y CESU de la UNAM y del COLMEX. Asimismo el incorporarse a programas de postgrado multidisciplinarios promovió el contacto con profesionales de otros campos del conocimiento. Es evidente que la interacción con otros profesionales, el diálogo con gente de otras disciplinas, cambio la perspectiva de ver las cosas para la profesión de Enfermería.

Al respecto se identifica un fuerte vínculo con personalidades del campo de la educación y del curriculum, prueba de ello son los programas de especialidad y maestría en educación que emanan del mismo proyecto de reforma. El contacto con gente de la propia disciplina de enfermería empieza a ser un hecho hasta el último periodo de la reforma.

Otro campo que particularmente genera influencia sobre las ideas es el del área biomédica, particularmente uno de los tutores de una profesora al transmitir la perspectiva científica de las disciplinas del área de la salud, ese carácter científico otorgado por el peso de las disciplinas biomédicas (Anatomía, Fisiología, Histología, embriología, biología molecular etcétera).

Dicha influencia tiene impacto en el diseño del plan curricular ya que uno de los ejes fundamentales de la formación de enfermeras, se centra en la enseñanza de esas disciplinas.

Parece ser que desde la perspectiva de dominio científico de esa área se busca garantizar que el egresado tenga elementos para ejercer una práctica científica y que por consiguiente lograra ser reconocido.

Al respecto señalan las informantes:

...yo siempre le di mucho peso a las ciencias biomédicas, la formación que yo recibí en esta institución estaba muy dirigida hacia la patología, hacia esa atención al ser humano en el aspecto orgánico, en el aspecto biológico, entonces yo siempre ubiqué ese actuar de la enfermera y del enfermero con conocimiento de causa, y para eso requería tener esos elementos muy sólidos (E,I3).

...había redes de interlocución en torno a lo científico, a lo biomédico, en donde lo biomédico ya no era lo enciclopédico, en donde lo biomédico ya no era las pautas que daban los médicos a las enfermeras. Sino donde lo biomédico adquiría un sentido diferente, desde las formas de construir el conocimiento científico en lo biomédico ahí se dio otra pauta de disposición, se entró en contacto con otros discursos, con otras exigencias... (E,I2).

### **3.3. Ideas sobre el proyecto de reforma.**

En este apartado se hace referencia a las ideas que nutrieron el proyecto de reforma del grupo dirigente y que provienen de diversas concepciones, en buena medida marcadas por la pertenencia a una generación más joven y dinámica y por las influencias formativas adquiridas.

Los ámbitos en que se expresan esas concepciones son: a) el papel de los profesores como sujetos de la reforma; b) una noción más amplia y moderna sobre la profesión y su enseñanza y; c) una concepción ideal sobre la relevancia del trabajo colectivo.

### **3.3.1. Los profesores como sujetos de la reforma.**

El surgimiento de una nueva generación de profesores en la FE es un elemento esencial para impulsar el proyecto de reforma, ello se evidencia en la generación de espacios de formación, como eje estratégico para la reforma (especialidad en docencia) en donde se manifiesta esa diferencia generacional por una parte y por otra, la lucha de dos grupos con ideas totalmente divergentes respecto al desarrollo y transformación de la Facultad y de la enfermería.

...se manifestaron mucho en la especialidad las brechas generacionales, porque había gente tanto de generaciones (egresadas de la FE y de edad) muy anteriores, como de generaciones nuevas. Esa es una reflexión que me dejó el curso de la especialidad, que no se lograron resolver esas brechas generacionales en aras de construir proyecto ¿porque?, por no reconocer que había un proyecto de por medio en ese curso solamente porque quien lo planteaba era de una generación diferente... (E.12.).

La idea de proyecto como vía del cambio es fuerte en el grupo reformador, se expresa en un conjunto de ideas que iban marcando pautas de acción estratégica para generar procesos de cambio.

...yo siempre parto de que si tienes proyecto y hay condiciones, se amarran procesos, pero pueden haber condiciones y no haber.

proyecto y pues los procesos no amarran, puedes hacer muchas cosas pero sin la idea de proyecto... (E.12).

Se le apuesta al profesor como eje del proyecto y del cambio, por eso se hace referencia continua en el plan institucional y en la especialidad de docencia a la transformación de las prácticas educativas. Las ideas de reforma se expresan en dos sentidos: como ideales o aspiraciones de lo que se espera e Ideas sobre acciones concretas para la reforma.

Para el cambio se precisa de un ideario de reformas, de deseos, aspiraciones intereses y además se requiere de la explicitación de objetivos, metas y acciones consecutivas planeadas, eso sería el proyecto, pero esto solo surge desde los sujetos y por otra parte quienes lo operacionalizan, es decir quienes lo convierten en acción son ellos mismos, esto refuerza la idea de los profesores como sujetos de la reforma.

Así lo refieren los informantes:

...ese fue su momento de gestación del proyecto o sea apostarle a los profesores como sujetos intelectuales. Y entender lo intelectual como capacidad de desarrollar propuestas... (E.12).

Yo pienso incluso que esa comisión, como que se caracterizó un poco por abrirte a los diferentes ámbitos a lo biomédico, lo social, lo humanístico, lo técnico instrumental desde el campo de la profesión, como que desde ahí se empezaron a entretelar esas visiones de cada una de las gentes que conformamos la comisión, y desde ahí pues empezamos a jugar con el futuro, con la prospectiva de a donde queríamos llegar...



...cuando tu como profesor abres esa perspectiva, esos horizontes de cómo pensar y practicar la educación y la formación de enfermeras, pues se te abren más horizontes en cualquier plano, hasta generar grandes proyectos como procesos de largo alcance, pero para empezar, el que cambies de mirada, de horizonte, abrirte a otras posibilidades hasta materializarlas. (E.12).

### **3.3.2. Las nociones de una nueva enfermería.**

Los intereses, deseos y aspiraciones dieron lugar a una dinámica de iniciativas por presentar propuestas de reforma, y promover la toma de decisiones hacia la planeación, aprobación y desarrollo de dichas propuestas.

Lo que impulsa a sumar esfuerzos por un interés común y que le da perspectiva a la acción voluntaria de los sujetos que participaron en el proceso, es la conjunción de imágenes de una enfermería “diferente”, de un perfil profesional “diferente” y, para lograr que ese imaginario sea una realidad, se plantea una forma “diferente” de formar enfermeras y enfermeros.

El sentido de búsqueda de lo “diferente” se expresa reiteradamente por los informantes quienes asocian las ideas sobre enfermería, con las ideas sobre el perfil profesional y las ideas sobre el proyecto de reforma esto permite ubicar en el grupo reformador básicamente tres ideas centrales:

- a) La convicción de la necesidad de transformar el estado actual de la profesión de enfermería.

Hay que romper con la idea de que “la enfermería en su debe ser” que nos ha venido limitando desde tiempos inmemorables...” (E.14).

yo pienso en el hecho de no sujetarse a ver a la enfermería como procedimientos... (E.15).

b) La idea de transformar el perfil del egresado y en consecuencia el perfil profesional y lograr trascender como profesión.

...siempre se habló de un cambio en la actuación del profesional de enfermería... a mi me gustaría que esos egresados de los programas de aquí de la Facultad, egresen con otras potencialidades, con otras expectativas y perspectivas...es mi sueño, que aquí, también se le de valor al profesional de Enfermería, porqué, por su sapiencia, por sus habilidades, por su calidad humana, por todo lo que conlleva un buen profesional de Enfermería, (E.13).

c) La inquietud y disposición para pensar, proponer y planear de manera más sólida y fundamentada la formación de enfermeras, al respecto, refiere una de las informantes:

...se va generando cierta idea de proyecto en la cuestión de vincular lo educativo con lo disciplinar, como que se me abrió el panorama de repensar a la enfermería pero desde el ámbito de lo educativo.  
...el proyecto curricular se enmarca en un proyecto más amplio porque para que enseñes lo que enseñas sino es para pensar en un futuro en donde se va a insertar el egresado, como se va a insertar, eso fortalece la idea de ya no informar sino formar, esto es fuertísimo y complicadísimo, pero ya lo asumimos... (E.12).

### 3.4. El liderazgo para encabezar el cambio.

La formación del grupo reformador con sus consecuentes redes de relación e influencias y la conformación de un ideario común en torno a la reforma, establecieron la plataforma para la ejecución de un papel de liderazgo que impulsó el cambio.

Si bien la emergencia de las ideas de reforma y el impulso de ciertas acciones es tarea del grupo reformador, la generación de iniciativas, la toma de decisiones, la planeación de estrategias, la conducción de acciones y además el establecimiento de condiciones para que lo proyectado se concretara en cambios, requiere de otros elementos que en el caso que nos ocupa se identifican como: el ejercicio de un liderazgo para encabezar un cambio y el establecimiento de alianzas con la autoridad.

El liderazgo viene a ser el conjunto de acciones que hacen converger a grupos diversos (Levy, 1997) y que se ejerce de manera jerárquica o colegial. Para ello es indispensable que quienes lo ejercen, posean las competencias técnicas y oficiales para organizar y conducir procesos.

Las competencias técnicas se basan en lo que se sabe y se puede hacer, con lo cual se ejerce influencia dependiente de conocimientos y habilidades sobre otros a quienes se conduce. La competencia oficial está basada en la posición oficial jerárquica (Baletrige, 1971).

En la FE se ejerció un liderazgo circunstancial es decir, el grupo reformador asumió tareas de conducción desde una postura jerárquica cuando había que tomar decisiones finales y, una posición colegial cuando había que promover el trabajo colectivo y obtener ideas e insumos de los profesores en torno al rediseño del plan curricular.

Ello implicó que dentro del grupo reformador algunos integrantes ejercieran y aprovecharan sus roles jerárquicos dada su posición dentro de la estructura organizativa de la

EE y otros aprovecharan sus competencias técnicas, que les otorgaba reconocimiento entre los profesores:

Respecto a la posición y funciones del grupo reformador, se sitúa el papel de un núcleo dirigente -que conduce a otros- al asumir tres papeles fundamentales: a) un papel pedagógico; b) un papel de mediación y; c) un papel decisorio para ejecutar acciones.

a) El papel pedagógico, que consistió en enseñar el camino a seguir, entender conceptos, aclarar ideas, elaborar instrumentos y guías que contribuyeran al diseño del plan curricular:

Al respecto algunas informantes señalan:

...había personas o profesores a los que sí podía "seguir" y no a los profesores que no querían salir de su espacio de confort, porque se mueven muchas cosas y ellos primero muertos que entrarle al trabajo... (E.14).

...creo que alguien que me ayudó a traducir los conceptos fue M. porque cuando ella entró a formar parte de la comisión y los aterriza en cosas más accesibles para mí, entonces decía yo, voy entendiendo, aunque no manejara los conceptos así tal cual, creo que los entendía, por donde iban ustedes, y eso me animaba más a seguir trabajando, (E.15).

b) El papel de mediación y puente por un lado, entre las autoridades y los profesores. Por otro lado entre los mismos docentes participantes, para propiciar que tanto los representantes de las fuerzas por el cambio (grupo reformador), como aquellos que se resistían tuvieran responsabilidad activa por su postura. Fuera para regular la tensión

entre los que apoyaban el proyecto y los que se resistían abiertamente, o para convocar a la participación a quienes asumieron una actitud indiferente.

...tiene que darse el juego por fuerza y entonces las personas que nos toco lidiar con la concreción final pues fuimos más bien como mediadores entre los que sí creían y los que no creían. los que estaban inciertos, los que pedían; convénceme porque si quiero trabajar pero necesito estar convencido, me llamo mucho la atención el impulso y la proactividad que se tenía... (E.14).

c) El papel fundamental de tomar decisiones para ejecutar acciones en torno al diseño y propuesta de planes curriculares, determinar la estructura del plan de licenciatura y planear y realizar eventos académicos que coadyuvaran al proceso de reestructuración curricular. Este papel del grupo dirigente sólo podía ser ejercido con el respaldo de la autoridad para lo cual se establecieron alianzas.

En ese sentido, el papel del núcleo dirigente se circunscribe a las siguientes funciones:

- a) Mantener el puente de comunicación entre las autoridades, el grupo reformador y la planta de profesores en general, es decir promover alianzas para la consecución de metas.
- b) Contribuir a mantener el diálogo a pesar de las tensiones que se suscitaron, y que en ocasiones fueron intensas.
- c) Presentar iniciativas y estrategias de trabajo para su desarrollo.
- d) Convocar a la participación colectiva en la planeación de programas.
- e) Organizar diversos eventos en torno a las tareas de reforma.

- f) Influir en la organización para que se formalizaran espacios para el trabajo colectivo
- g) En alianza con la autoridad, tomar decisiones en torno a planes y programas por desarrollar lo que pudiera señalarse como decisiones políticas (Balelrigé 1971) por ser aquellas que tienen mayor impacto, que moldean el futuro de la organización. En general puede decirse que el núcleo dirigente en alianza con la dirección establecen políticas entendidas como cursos de acción para la Institución.

### **3.5. Formas de relación para promover la reforma.**

En este apartado se describen las estrategias a seguir por el grupo reformador para plantear propuestas ante la autoridad, lograr el apoyo para impulsarlas y promover su consecución.

Como se ha mencionado en otros apartados, en la FE las decisiones son tomadas por un grupo que plantea una reforma, pero sustentadas en una alianza con la autoridad que afianza las formas de relación con todos los miembros de la institución a fin de concretar cambios.

Las formas de relación entre el grupo dirigente y las autoridades por una parte y los profesores por otra se identifican como un proceso de translación-negociación (Balelrigé, 1971). Que se explica al situar a las universidades como instituciones en las que no existe un modelo jerárquico puro. Es decir las decisiones no las toma la autoridad y las acatan los subordinados, en la dinámica institucional están presentes además de las decisiones de la autoridad las decisiones y acciones de diversos grupos (Capano, 1996).

En la FE se entrecruzan las decisiones de la autoridad máxima, las de un grupo con ideas reformistas reconocido por otro grupo que los sigue, pero está presente también el grupo con ideas diferenciadas, con resistencias hacia el proyecto de reforma. Por ello para concretar acciones era indispensable que el grupo reformador mediara y trasladara las decisiones de la

autoridad máxima y las suyas a los profesores, en términos que convencieran y convocaran a la coparticipación.

Así mismo había que establecer negociaciones entre las decisiones asumidas por el grupo reformador y las ideas emanadas por los profesores que contravinieran la visión de lo planeado en torno al rediseño curricular. Es decir, se tenía que ceder en algunas decisiones sustentadas en el ideario del grupo reformador, para dar cabida a ideas emanadas por los docentes. Pero siempre con una conducción y orientación en lo que expresaba en las deliberaciones y los acuerdos entre profesores.

Por otra parte, el grupo reformador tenía que negociar con la autoridad el obtener apoyo para eventos académicos y para establecer condiciones necesarias para que los profesores trabajaran en forma colectiva. De esta forma se genera la fuerza y el compromiso político necesario para impulsar la reforma.

En ese sentido se puede hablar de una alianza estratégica, que empleó la combinación de recursos de negociación a través del liderazgo académico y del ejercicio de competencias oficiales (basadas en la posición jerárquica) para lograr el cambio. Esto según Levi (1992) es una lógica que funge como fuente del cambio en las instituciones.

El grupo reformador establece acuerdos explícitos e implícitos con la dirección respecto al proceso de reforma curricular, afiliándose algunos integrantes de manera política y otros en el sentido académico convocados por la convicción del proyecto a participar de manera activa en la consecución de acciones y estrategias de reforma.

En síntesis se puede decir que para la consecución de un proyecto como vía del cambio, que se perfiló e impulsó por un grupo reducido, se precisa del ejercicio de liderazgo a través del saber y la capacidad de convocatoria para lograr la colaboración de otros profesores.

la interacción personalizada y la puesta en práctica de acciones concretas. Tendientes a la sensibilización y formación de aquellos que coparticiparan en la reforma.

Algunas de esas acciones fueron: innovaciones didácticas, trabajo colegiado, intervenciones asertivas y pertinentes en situaciones académicas y políticas relacionadas con la propuesta e implementación de programas curriculares.

Dichas acciones emanan de un ideario y competencias desarrolladas por el grupo reformador constituyéndose en actores dirigentes por adquirir un peso importante en la arena de decisiones concernientes al rumbo y sentidos del desarrollo institucional de la FE, posición reforzada por su inserción en puestos académicos que además les otorgaba autoridad y reconocimiento institucional.



## CAPTULO IV

### CONCRECIÓN DE PROPUESTAS DE REFORMA.

En este capítulo se hace una reseña acerca de cada una de las propuestas curriculares que se presentaron y aprobaron en el marco del proyecto de reforma. Que contemplan dos de nivel licenciatura (una de ellas como curso de nivelación) y cuatro de postgrado.

Se hace referencia a las generalidades de cada programa, las ideas centrales que justifican su diseño e implementación, su estructura curricular, así como el proceso de aprobación al que fueron sometidas. Para esta descripción se tomaron como referente los siguientes documentos:

- 1) Plan de estudios de Licenciatura, el eje de la reforma.
- 2) Plan de estudios del complementario de Licenciatura en Enfermería
- 3) Plan de estudios de la maestría y especialidad en administración de la atención de enfermería.
- 4) Plan de estudios de la maestría en salud pública.
- 5) Plan de estudios de la maestría en educación y gestión pedagógica.

La referencia que se hace en este apartado sobre algunos rasgos y planteamientos de cada programa, se circunscriben al nivel formal del curriculum, es decir, a la propuesta explicitada en los documentos aprobados, sin considerar que en el proceso de su implementación se han presentado eventos y situaciones que los enriquecen, los obstaculizan o los empobrecen<sup>14</sup>.

## 4.1. PLAN DE ESTUDIOS DE LICENCIATURA.

### EL EJE DE LA REFORMA.

#### 4.1.1. Propósitos, justificación y fundamentos.

Del diseño a la aprobación de este plan de estudios transcurrieron 10 años, planteándose inicialmente la perspectiva de trabajo y los propósitos que se perseguían con su reestructuración, aspectos que se han abordado en capítulos anteriores. En el transcurso de esos años se impulsó y consolidó el trabajo en academias de profesores, concretándose al final la propuesta que se describe a continuación.

Este plan de estudios plantea como premisa central lograr la formación del estudiante de la carrera de Licenciatura en Enfermería, lo que comprende la adquisición de saberes prescriptivos, científicos y de habilidades para el saber hacer, pero por sobre todo incluye la formación del espíritu universal.

En ese sentido se plantea la formación de enfermeras y enfermeros en tres dimensiones: a) técnico instrumental; b) desarrollo del razonamiento y; c) formación actitudinal y axiológica.

En el plan de estudios se describe ampliamente un perfil de egreso que desglosa los saberes que se pretenden desarrollar en los estudiantes, así como la descripción del campo profesional, con las funciones de asistencia, administración, investigación y docencia que serán capaces de desempeñar los egresados. Se señalan asimismo, las actividades generales y específicas a desarrollar en diversos ámbitos del ejercicio profesional de enfermería, (hospitales, instituciones educativas, industria, comunidad, y en el ejercicio libre de la profesión).

Para el desarrollo de las actitudes, habilidades y, cuerpo de conocimientos que se explicitan como características del egresado, se recupera en este plan de estudios como

fundamento, el planteamiento de la UNESCO respecto a los cuatro principios o pilares de la educación para el siglo XXI, como base para la formación profesional a partir de saberes (DELORS, 1997): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos y aprender a ser.

La formación profesional sustentada en estos cuatro pilares formativos se propone para responder a los grandes desafíos que impone el siglo XXI para la formación de profesionales. En este siglo se ofrecen recursos sin precedentes tanto para la circulación y almacenamiento de información como para la comunicación. Se ofrece también un desarrollo científico y tecnológico y un deterioro e incertidumbre económica, social y ambiental (Orozco, 1998).

En este sentido, las respuestas actuales de la formación profesional universitaria y del dispositivo de la certificación de los estudios, surgen en un contexto de globalización económica, cultural, y educativa, al mismo tiempo de un proceso de transformación de los procesos productivos, de servicios y de las relaciones de trabajo en el mundo, todo ello modifica el modo de hacer de las prácticas profesionales (Orozco, 1998).

Este enfoque y sentido propuesto para la formación de profesionales se considera pertinente para la formación de enfermeras. Por ello las enfermeras requieren de una formación humana sólida, del desarrollo de habilidades cognitivas e intelectuales para enfrentar las demandas sociales de competitividad, desarrollo científico y tecnológico y cambios acelerados en los servicios de salud y en las formas de enfermar y morir de la población. (Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Enfermería, 1999)

Para lograr dicha formación se plantea un currículum caracterizado por la interdisciplinariedad, la flexibilidad y la integración. La propuesta curricular de carácter integrado trata de crear las condiciones necesarias para favorecer la motivación por el

aprendizaje, pues permite a los alumnos poner en uso metodologías, estructuras conceptuales y experiencias, para solucionar problemas de la vida real.

Como señala Torres (1994) el curriculum integrado facilita atender al crecimiento psicológico del individuo, el desarrollo de las estructuras cognitivas de los alumnos, de sus dimensiones afectivas y de relación social, así como también adquirir aquellos marcos teóricos y conceptuales y las metodologías que facilitan para analizar, revisar y contribuir al avance y crecimiento de los distintos ámbitos del saber de la sociedad concreta. Los estudiantes se preparan de ese modo, para hacer frente a los problemas cotidianos en los que se ve envuelto, así como a los que le aguardan en un futuro próximo.

Se diseña un Plan Curricular con énfasis en la integración, que se logra mediante una estructura flexible -para interrelacionar campos de conocimiento de diferentes disciplinas- que favorece la relación e integración de ciclos y núcleos en los que subyacen los procesos de Salud-Enfermedad, Interacción Humana, Desarrollo Humano y Práctica Profesional de Enfermería. Por esto el mapa curricular rompe con una estructura plana y estática que impide la integración de contenidos teóricos y saberes prácticos.

Así mismo, el pensar en un individuo con las características señaladas en el perfil de egreso, requiere de una práctica pedagógica concebida de manera dinámica que promueva continuamente la vinculación del ser con el pensar y el hacer, es decir, recuperar el quehacer instrumental y los procesos cognitivos como fuentes potenciales del conocimiento, en una práctica específica de constante reflexión que conlleve la transformación del profesional y su práctica.

Por otra parte se recibió influencia a través de redes informales que permitieron visualizar nuevos escenarios de desarrollo profesional, destacando en ellos el rol de enfermería en el cuidado a la salud, en el ámbito escolar, industrial, la medicina del deporte, la

rehabilitación, el desarrollo de nuevas estrategias de asistencia ambulatoria, así como el impulso a nivel nacional para promover la práctica libre de la profesión (OPS-OMS,1994).

#### **4.1.2. Estructura curricular.**

La estructura y organización curricular que comprende este plan de estudios, es una estructura integradora que organiza los contenidos a partir de ciclos, núcleos, y categorías conceptuales, con el propósito de facilitar la integración de los aportes disciplinarios de diferentes campos del conocimiento (biomédico, humano-social etc.) a la Enfermería y favorecer la integración teoría práctica.

Bajo esa perspectiva sustentada tanto en la problemática educativa de la formación en Enfermería como en las intenciones y sentidos educativos en los que los docentes coinciden para la formación profesional de enfermeras y enfermeros se propone una estructura y organización de contenidos distinta a la tradicional, en la que se pretende articular los contenidos interdisciplinarios con base en procesos integradores organizándolos por ciclos y núcleos, con la pretensión de facilitar su integración tanto para docentes como para alumnos.

Organización Curricular por ciclos, núcleos y categorías conceptuales.

La intencionalidad de la organización curricular por ciclos, núcleos y estructuras conceptuales pretende como señala Coll (1991) facilitar la apropiación y construcción de conocimientos a partir de una estructura y organización de contenidos que responda a la estructura cognitiva de los estudiantes y no sólo a la propia estructura interna del contenido de enseñanza, lo que permite organizar los bloques de contenido para facilitar su aprehensión por los alumnos. Aprehender la estructura de un conocimiento quiere decir comprenderlo y relacionarlo significativamente con otros conocimientos.

En ese sentido se propone la organización por ciclos conformados a su vez por núcleos y estos estructurados a partir de categorías conceptuales.

El Ciclo es una estructura de organización de la formación del estudiante que marca su temporalidad, es decir que divide el proceso formativo en tres etapas: ciclo básico, ciclo intermedio y ciclo avanzado. Cada ciclo es un sistema que integra desde el punto de vista constructivista del conocimiento y el aprendizaje, contenidos teóricos y prácticos y sus interrelaciones. Mediante las cuales se busca que el estudiante adquiera determinados dominios conceptuales, metodológicos actitudinales y técnico-instrumentales indicados por los objetivos de cada ciclo.

En el enfoque de este plan de estudios se identifica una fuerte influencia de la teoría curricular y pedagógico-didáctica desde la corriente crítica y desde algunos elementos del socioconstructivismo (Coll, 1991; Talizina, 2000) influencia recibida en procesos de formación en espacios externos a la UASLP y en espacios de formación docente desarrollados internamente con el propósito de reproducir y consolidar esos enfoques para la reestructuración curricular.

Los núcleos constituyen subsistemas conceptuales que incluyen contenidos curriculares de carácter interdisciplinario organizados a partir de estructuras conceptuales y se diferencian en: básicos e integradores.

- Básicos.- Estos integran los aportes disciplinarios de las ciencias biomédicas, humano-sociales y metodológicas al campo científico técnico de la enfermería.
- Integradores.- Los cuales recuperan los aportes multi e interdisciplinarios para su integración en el planteamiento y resolución de problemas relacionados con la práctica profesional de enfermería, el énfasis está puesto en los saberes prácticos por lo que se les asigna mayor número de hrs. práctica que a los núcleos básicos.

Las categorías conceptuales constituyen conjuntos incluyentes de contenidos curriculares articulados interdisciplinariamente, que guardan una determinada relación de

acuerdo a principios cognitivos del aprendizaje y que posibilitan correlacionar información para el planteamiento y la resolución de problemas .

Los contenidos organizados a partir de categorías se ubican en un sentido progresivo e interrelacionado conformando relaciones de verticalidad, horizontalidad y redes de integración <sup>15</sup>, derivándose de los denominados procesos integradores, los cuales fungen como líneas rectoras de la diversidad de contenidos tanto propios de enfermería como de otros de carácter interdisciplinarios.

#### **4.1.3. Descripción del mapa curricular.**

El plan de estudios (Anexo 3) tiene una duración de 8 semestres y un año de servicio social. Comprende 13 núcleos básicos y ocho núcleos integradores organizados en tres ciclos, así mismo incluye un curso introductorio al inicio de la carrera, dos cursos talleres y seis estancias clínicas intersemestrales.

El plan curricular inicia con un curso introductorio el cual tiene una duración de cuatro semanas, con dicho curso se pretende abordar dos grupos de actividades con las cuales lograr una mejor ubicación del estudiante en el contexto de la educación superior y de la carrera de enfermería y así facilitar su desempeño escolar a lo largo del proceso de formación que inicia.

En general, se trata de un programa encaminado al fortalecimiento y recuperación específica del bagaje teórico-conceptual y metodológico que de alguna manera ha recogido en su educación previa, mediante una revisión de contenidos necesarios y suficientes que han sido seleccionados tomando en consideración las exigencias teórico-metodológicas que deberá enfrentar a lo largo del plan de estudios de la carrera de Licenciado en Enfermería.

El primer ciclo denominado básico, abarca los semestres I y II y comprende cuatro núcleos básicos y dos núcleos integradores, a través de los cuales se abordarán planos

conceptuales a nivel fundamental que sirvan de base para el abordaje de otros contenidos subsecuentes.

Las macrosecuencias en los contenidos de este ciclo se establecen a partir de puntos de articulación desde los procesos integradores<sup>16</sup>, es así que los contenidos siguen la lógica del desarrollo humano, abordándose, desde un enfoque eminentemente biológico en el núcleo estructura y función del organismo humano. **El desarrollo humano e interacción humana** desde un enfoque sociocultural que permite entender al hombre como ser social en estrecha interrelación con su contexto sentido que se aborda en el núcleo denominado "El Ser Humano y su Contexto".

El Ciclo Intermedio comprende los semestres III y IV y se estructura a partir de tres núcleos básicos y dos núcleos integradores. En ellos se puede apreciar la continuidad que se da a las áreas de las ciencias biomédicas, humano-sociales, metodológicas y se da inicio al área técnico-instrumental de la profesión.

En cada núcleo se organiza el conocimiento a partir de categorías conceptuales, tal como se puede apreciar en el núcleo V en donde la organización gira alrededor de la categoría: relación hombre-ambiente, la cual se alimenta de los contenidos que explican al ambiente: de como el ser humano gracias a su estructura y función se relaciona con ese ambiente. Al respecto, en las ciencias biomédicas se estudian los componentes estructurales y funcionales como elementos de autoconservación o adaptación con sus componentes sistémicos, como elementos de relación individuo/individuo e individuo/medioambiente.

El Ciclo Avanzado cubre los semestres V, VI, VII y VIII y está conformado por cinco núcleos básicos y cuatro núcleos integradores. Los núcleos VIII y X, abordan contenidos y actividades didácticas en torno a la categoría conceptual salud y productividad y para comprender dicha categoría se complementan con los mecanismos fisiopatológicos II, en



donde se revisan contenidos a través de casos, con base en el perfil epidemiológico, en donde se estudiarán las respuestas específicas e integradas del ser humano, ante el disturbio, para que posteriormente se comprenda como el proceso del trabajo participa en la determinación de la salud o enfermedad del individuo. Otra subcategoría conceptual es el proceso de Senectud, considerando que el sujeto en ésta etapa aún es productivo, pero que sin embargo, vive el proceso de involución física y cambios psicosociales particulares.

Este ciclo avanzado trata de consolidar el perfil del futuro profesional de enfermería a partir de recuperar e implementar los conocimientos, valores, principios y actitudes, que le posibiliten la incursión crítica y reflexiva de su práctica a fin de que le dé sentido a ésta, dando énfasis en la investigación como elemento fundamental para ir construyendo el conocimiento de enfermería y a su vez cumpla con las funciones que como profesional de enfermería le competen, en los diversos ámbitos donde se desarrolle profesionalmente, cabe destacar que para que el estudiante ejercite esas funciones básicas requiere de la comunicación como elemento indispensable en la interacción con las personas que solicitan su cuidado:

#### **4.1.4. Dinámica de aprobación.**

El plan de estudios se concreta a partir del trabajo colectivo de profesores y conducido por la comisión de reestructuración curricular CRC. Paralelamente a la actividades de las academias de profesores se realizan múltiples eventos académicos como cursos, talleres, foros, de los cuales emanan ideas y propuestas que fueron tomando forma a partir de la labor de la CRC.

En 1992 se concreta una propuesta de plan de estudios elaborada y presentada por el entonces secretario académico, la cual se analizó por el colectivo de profesores y en una plenaria los profesores asistentes deciden no promover su revisión y aprobación por otras

instancias, sino dar continuidad a la propuesta de trabajo colectivo planteada inicialmente para participar de manera más activa en su diseño.

En 1997 se presenta a las instancias de la Universidad, no obstante dado el enfoque de la propuesta y sus marcadas diferencias en comparación con la generalidad de planes de estudio de las carreras de la UASLP se ve la necesidad de “traducir” la propuesta en términos que las autoridades entiendan (Secretaría académica de la UASLP y Consejo Directivo Universitario). Con el apoyo y asesoría externa y la interlocución con una persona designada por Rectoría la propuesta se concreta y se aprueba en junio de 1999.

## **4.2. PLAN DE ESTUDIOS DEL CURSO COMPLEMENTARIO DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA**

### **4.2.1. Propósitos, justificación y fundamentos.**

A partir de 1980 se inician en la FE los cursos complementarios de Licenciatura en Enfermería con el propósito de elevar el nivel de formación de Enfermeras (as) de nivel técnico a profesional, a partir de ese año y hasta 1992 se realizaron 5 cursos, el VI curso inicio en ese último año posterior a un proceso de evaluación y reestructuración curricular obteniéndose el programa del que a continuación se hacen algunas referencias.

El interés por promover e impulsar este tipo de cursos se desprende por una parte de la necesidad de atender al problema del incipiente desarrollo profesional, que genera la diversificación de niveles de formación en enfermería. Por otra parte se atiende a la demanda cada vez mayor de enfermeras y enfermeros de nivel técnico, por elevar su nivel académico dada la visión prospectiva de que las instituciones asistenciales reconocerán el nivel de licenciatura en el personal de enfermería, situación que a la fecha se ha concretado como una realidad sólo en algunas instituciones privadas y de seguridad social.

En 1992 tras una evaluación, se ve la necesidad de reestructurar el plan de estudios de dicho curso, dadas las cinco experiencias previas que guardaron un enfoque eminentemente instrumentalista en el programa. Al tratar de responder a las necesidades de formación del personal de enfermería sin lograr una diferenciación en el reconocimiento a la profesión, además de la ubicación de debilidades en la enfermería como gremio desprovisto de elementos políticos sociales e ideológicos que la conduzcan hacia proyectos colectivos para obtener mejores opciones de actuación profesional. (Programa Complementario, 1992).

En otras palabras se plantea con la reestructuración de este programa, formar profesionales con una visión distinta de la práctica profesional de enfermería, con capacidades y habilidades para el desarrollo de proyectos académicos o políticos que promuevan el reconocimiento profesional de la enfermería.

Situación que en parte se ha logrado al ubicar en un primer acercamiento al estudio de egresados de este programa, que algunos egresados del mismo participan activamente en puestos decisorios en la estructura ocupacional de las instituciones asistenciales o como representantes de sindicatos o asociaciones, con papeles de gestión y promoción de iniciativas para lograr el reconocimiento del nivel licenciatura.

Así mismo la política académica de la escuela apoyada en su proyecto institucional, pugna por extender sus funciones educativas al gremio de enfermería, sosteniendo la visión de impacto a la práctica profesional de este campo desde el ámbito de la formación.

Se promueve en ese sentido el planteamiento de una propuesta curricular, que supere el enfoque de organización de contenidos predominantemente biologicistas y tendientes a la especialización de la práctica médica, y el enfoque educativo centrado en la información de contenidos acabados más que en la formación desde el desarrollo de habilidades de pensamiento, actitudes y valores profesionales:

La propuesta de aprendizaje de este programa pretende desde una visión global de la profesión, una formación alternativa y multidimensionada que contempla líneas curriculares de carácter cultural-humanista, teórico – metodológico y epistemológico disciplinar con lo cual se pretende formar a los participantes para que generen e impulsen proyectos de actuación hacia y desde la enfermería.

#### **4.2.2. Estructura curricular.**

La estructura curricular propone a lo largo del proceso educativo una matriz de contenidos que aportan diversas disciplinas al campo de la enfermería (ciencias de la enfermería, ciencias biomédicas y ciencias humano sociales) y de reflexión teórica que bajo el supuesto de que orienta el desarrollo de la actividad crítica del participante.

La estructura curricular (Anexo 4) esta conformada por cuatro núcleos de aprendizaje:

1. núcleo introductorio; 2. Enfermería y Epistemología; 3. Enfermería y sociedad y; 4.

Enfermería y campo disciplinario (tabla no. 4). Los núcleos comprenden diferentes eventos académicos, como talleres, seminarios, conferencias que propician a lo largo del proceso el abordaje teórico de los contenidos temáticos.

Los elementos temáticos en relación a los cuales gira el proceso enseñanza aprendizaje son los siguientes:

1. Conformación histórico-epistemológica de la enfermería,
2. Elementos teórico-metodológicos
  - Proceso salud-enfermedad
  - Proceso de cuidado de enfermería
  - Educación para la salud
  - Desarrollo humano
3. Elementos científico-técnicos de la enfermería

- La salud-enfermedad un proceso humano- biológico
- Los saberes teóricos y prácticos de la Enfermería como ciencia aplicada
- Objetos disciplinarios de la Enfermería; Salud y ecología, salud y reproducción, salud y productividad.

El programa señala como herramientas didáctico-pedagógicas el aprendizaje grupal y la autoeducatividad entendida como la capacidad de generar actividad para el auto estudio y el autoaprendizaje en el participante.

#### **4.2.3. Dinámica de aprobación.**

En general el proceso de revisión y aprobación de este programa se agilizó dada la participación de una persona de secretaría académica quien entendió y aprobó el enfoque y tendencias del programa, cabe señalar que justo esta persona funge como interlocutor para la aprobación del plan básico de Licenciatura en 1999 el cual se describió anteriormente.

El programa se presenta ante Consejo Directivo Universitario y se aprueba el 31 de Marzo de 1992. Bajo la revisión de la Secretaría académica, sin presentar mayores dificultades para su revisión y aprobación correspondiente.

### **4.3. PROGRAMAS DE ESPECIALIDAD Y MAESTRIA EN ADMINISTRACIÓN DE LA ATENCIÓN DE ENFERMERÍA**

#### **4.3.1. Propósito, justificación y fundamentos.**

A partir de 1995 se plantea la iniciativa por parte de una profesora egresada de la maestría en administración de los servicios de salud en el Instituto nacional de Salud Pública, de diseñar un programa de especialidad y otro de maestría en Administración de la Atención de Enfermería (EAAE) y (MAAE), con la finalidad de ofertar a los profesionales del gremio programas que eleven su nivel académico. Principalmente porque a nivel nacional la oferta de programas de postgrado era y sigue siendo mínima, prevaleciendo los cursos posttécnicos en

áreas de especialización médica, por lo que se consideró la imperante necesidad de ofrecer programas de calidad que promovieran la superación académica del gremio y por consiguiente el desarrollo de la profesión.

Dichos programas (EAAE y MAAE) atienden a las políticas de educación superior que plantean exigencias de calidad y excelencia académica a las instituciones, por lo que se considero el desarrollo de postgrados como estrategia para alcanzar esas cualidades, aunque quedaria a discusión si el solo hecho de ofrecer programas de postgrado atiende a ello, dadas las limitaciones principalmente en recursos humanos formados en el campo de la investigación que le dieran solidez calidad al postgrado.

Así mismo en la justificación de los programas se hace referencia a una visión de desarrollo profesional al pretender responder a las exigencias de certificación profesional que se avizoran para la profesión de enfermería.

Es así que se proponen estos programas como instrumento de planeación estratégica para promover el desarrollo de la enfermería como profesión; al involucrarse los egresados de maestría en tareas de docencia y principalmente de investigación, promoviendo la generación de conocimientos en enfermería, y los de especialidad en dirigir o brindar atención de calidad.

En ese sentido, se plantea la propuesta de formar profesionales de alta calidad que apliquen la fundamentación teórico metodológica para brindar atención de enfermería con mayor calidad, al aplicar el proceso administrativo en la atención. Desde el nivel operativo de atención directa, hasta el directivo.

Se pretende así formar un profesional que ejerza: funciones asistenciales, al aplicar el proceso administrativo en la atención directa a paciente o cliente; funciones de docencia en la formación o actualización de recursos humanos en enfermería y; funciones de Investigación

con impacto en la generación de servicios de salud concernientes al profesional de enfermería, más eficaces.

Por otra parte, a través de la incorporación del postgrado y de este programa en particular la FE busca el reconocimiento profesional al formar profesionales capaces de brindar atención de calidad en las tres fuentes primarias del sistema de salud: a) asistencia pública; b) seguridad social y; c) iniciativa privada. Se pretende además fortalecer la planta académica de la propia institución (FE) al elevar el nivel académico de los profesores participantes en este programa y al promover su formación en aspectos de docencia e investigación.

Existen diferencias entre los perfiles de egresado de la especialidad y maestría, principalmente en cuanto al ámbito de ejercicio profesional y el plano de ejercicio de las funciones que les corresponde. Es así que se explicita como campo profesional del especialista, las instituciones de salud y el ejercicio libre de la profesión, espacios en los que desarrollará principalmente funciones asistenciales aplicando el proceso administrativo a la atención directa al paciente y desarrollar en algunos casos funciones directivas para organizar, y evaluar la atención de enfermería.

En el caso del egresado de maestría se plantea que tendrá capacidades para diseñar modelos, políticas y sistemas de acción aplicando el proceso administrativo en las prácticas de atención de enfermería. Tendrá habilidades para ejercer la docencia y la investigación en diversos ámbitos del ejercicio profesional tales como: instituciones educativas y de investigación, instituciones de salud, empresas productivas y de servicios y en el ejercicio libre de la profesión. Fungiendo como líder o directivo en proyectos y programas que redunden en el mejoramiento de la calidad de la atención de enfermería.

### 4.3.2. Estructura curricular.

Este programa presenta una estructura curricular organizada por módulos que contemplan a su vez diversos cursos, talleres y seminarios integrados por cuatro líneas curriculares (Anexo 5): 1) El marco contextual del suprasistema de atención de enfermería, 2) la administración como disciplina que apoya la atención de enfermería; 3) la atención de enfermería y; 4) la investigación. En el caso de la especialidad únicamente se abordan las tres primeras líneas curriculares.

La organización curricular tiene un enfoque mixto integrado por las líneas curriculares ya señaladas y por los niveles de formación: a) conceptual, b) metodológico; c) instrumental y; d) de integración.

Las áreas de conocimiento se delimitan a través de cuatro módulos que integran el contexto de la atención de enfermería hasta la dirección y control de la misma en el caso de la especialidad. Para la maestría se contemplan además de los anteriores otros cuatro módulos sobre metodología de la investigación.

Los programas se presentan de manera global incorporando los niveles de especialidad y maestría, marca las diferencias en la estructura curricular en la que se especifica una duración de un año con cuatro módulos que contemplan aspectos teóricos y prácticos respecto a la aplicación del proceso administrativo en la atención de enfermería. En tanto que la maestría tiene una duración de dos años que equivale a ocho módulos coincidiendo en los cuatro primeros con algunos cursos de la especialidad y el resto contemplando contenidos de investigación y docencia.



### **4.3.3. Dinámica de aprobación.**

Para su aprobación, el programa fue sometido a revisión por la Secretaría Académica de la Universidad y se evaluó y dictaminó su pertinencia por personalidades del Instituto Nacional de Salud pública.

Fue aprobado en febrero de 1995. Cabe señalar que el programa se implementa con un fuerte apoyo externo para la asesoría de tesis dada la debilidad de la Facultad en el desarrollo de líneas de investigación.

Este programa conjuntamente con el de maestría en educación y gestión pedagógica implementados en 1996 dan lugar al desarrollo del postgrado en la escuela que es elevada a rango de Facultad en 1995 al aprobarse la implementación de esta maestría.

## **4.4. MAESTRÍA EN SALUD PÚBLICA**

### **4.4.1. Propósito, la justificación y los fundamentos.**

La propuesta de este programa se fundamenta principalmente en la trayectoria de trabajo de la FE en el campo de la salud pública, expresado en dos sentidos: uno en la marcada tendencia por la formación desde un enfoque preventivo, más que curativo, al explicitar en los programas de licenciatura, las estrategias de atención primaria y extensión de cobertura como los ejes principales de formación de enfermeras. Otra es a través del desarrollo de proyectos interinstitucionales de trabajo comunitario y proyectos de vinculación con los sectores social y productivo.

Se parte de la perspectiva de atención a la salud y no a la enfermedad asumida por los profesores que diseñan la propuesta, quienes cuentan con formación a nivel de maestría en Salud Pública, Medicina social y Enfermería Comunitaria. Estos profesores guardan y sostienen un enfoque histórico social respecto al proceso salud-enfermedad y la asistencia a la

salud, y además comparten la visión de generar impacto en las prácticas de atención en los servicios de salud para transformar el enfoque curativo que poseen.

Ello mediante la formación de profesionales de la salud pública que den respuestas pertinentes a los problemas de salud poblacional y de la organización de los servicios del sector salud.

El plan de estudios plantea ir de lo general a lo particular y de lo conceptual a lo operativo. Se pretende aplicar el proceso enseñanza aprendizaje en el análisis de la situación de salud de la población, en la detección y priorización de problemas sobre la base de riesgo y daño, en el mejoramiento de la capacidad gerencial de los profesionales del equipo de salud.

En el programa es relevante la idea de formar profesionales tanto en el área de la docencia como de los servicios, como una alternativa para la solución de algunos problemas de salud pública de la región. (Ags. Qro, Tamps, Ver, Hgo, Nvo León, Gto y SLP)

Una pretensión fundamental del programa es fortalecer la formación de la planta académica de la institución UASLP y FE y apoyar el desarrollo de trabajo académico de los profesores tanto para actividades de investigación como de docencia.

Este programa se inscribe en el marco de la política educativa de la FE que plantea proyectos de desarrollo que pretenden el dominio y la extensión del conocimiento de las distintas áreas relacionadas con la salud individual y colectiva. Además de ampliar la visión de la práctica profesional de las áreas de la salud que se centra en la perspectiva de atención curativa y se circunscribe a la práctica dominante en el II nivel de atención.

En ese sentido este programa pretende ofrecer al profesional de la salud la oportunidad de conocer y explorar diferentes campos de práctica y ámbitos de desempeño profesional en los que el humanismo y la cultura de la atención primaria privan por sobre las tendencias

individualistas y curativas, centrándose en la conservación de la salud y no en la atención a la enfermedad.

#### **4.4.2. Estructura curricular.**

El programa se conforma por cuatro semestres que integran las líneas curriculares siguientes (Anexo.6):

- 1) Marco contextual de la salud
- 2) La salud como proceso social
- 3) Gestión de los servicios de salud
- 4) La investigación como estrategia para mejorar la situación de salud de la población

Así mismo el plan curricular ubica cuatro ejes que señalan el dominio de contenidos por parte de los participantes estos son:

- 1) Eje conceptual
- 2) Eje metodológico
- 3) Eje instrumental
- 4) Eje de integración

Estos ejes comprenden 35 materias, 14 correspondientes al eje conceptual, 12 al eje metodológico, cinco al eje instrumental y cuatro al eje de integración.

Las materias se distribuyen en cuatro semestres correspondiendo cada semestre a una línea curricular.

Las líneas de investigación que sustentan el programa se caracterizan por su orientación en el planteamiento de las prácticas profesionales en salud y las determinantes del proceso salud-enfermedad colectiva. Estas son:

- 1) Práctica profesional
- 2) Determinantes del proceso salud-enfermedad

- 3) Políticas de salud
- 4) Formación de recursos humanos para la salud
- 5) Gestión en salud

#### **4.4.3. Dinámica de aprobación.**

Este programa se aprueba en enero de 1999. A dicha aprobación antecede un periodo de casi cuatro años, dado que la primera iniciativa de este programa se presentó en 1995. Sometiéndose a una rigurosa evaluación y a partir de las críticas y propuestas de cambios de fondo al programa se ve la necesidad de elaborar un estudio de factibilidad regional y la revisión comparativa de los programas de salud pública y medicina social en México. A partir de estos estudios se fundamentó y justificó el programa.

Es importante destacar que el enfoque multidisciplinario del programa fue criticado por las autoridades que consideraban que la FE no era la entidad idónea para implementar este programa, desconociendo su trayectoria en el campo de la salud comunitaria.

No obstante se reconoce que si bien el trabajo comunitario en la FE ha sido ampliamente desarrollado, no así el trabajo de investigación, esta situación se resolvió con convenios con el Instituto Nacional de Salud Pública, la Secretaría de Salud en SLP, y la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia en Colombia. Instituciones de las que participaron investigadores como profesores invitados para la docencia y la asesoría de tesis. El programa es aprobado en enero de 1999.

### **4.5. MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN PEDAGÓGICA.**

#### **4.5.1. Propósito, justificación y fundamentos.**

Esta propuesta se sustenta por una parte en la política de modernización de la educación superior que señala como prioritarias las tareas de: actualización curricular, el mejoramiento de la calidad de los profesionales, la formación de profesores, y la formación de

investigadores. Por otra parte en las necesidades de impulsar un postgrado que respondiera a las necesidades de docentes y profesionales de diversas áreas que demandaban al campo de la educación y la gestión pedagógica, respuestas y soluciones a su problemática docente.

La propuesta surgió del interés de elevar el nivel académico del personal docente de la FE, para coadyuvar el proceso de desarrollo curricular y a la modificación de la práctica educativa y, de la orientación de la formación de profesores como estrategia central para la profesionalización de la docencia.

Los propósitos se centran en innovar la práctica y los procesos de enseñanza aprendizaje, promover la cultura de la reflexión y comprensión de la problemática de la formación mediante el desarrollo de una actitud científica y de la práctica de la investigación.

Asimismo se plantea como tareas de este programa, la búsqueda por reconocer la particularidad de las disciplinas que se enseñan y las prácticas concretas de quienes promueven y generan el proceso de formación y, conformar una especie de reflexión acción que guíe el diseño de estrategias y proyectos de intervención y reactivación en el ámbito en donde cada participante desarrolla su práctica docente.

#### **4.5.2. Estructura curricular.**

La estructura curricular de este programa (Anexo 7) tiene como eje el proceso formativo en tres niveles:

1. - Plano teórico, parte del campo del conocimiento de la Pedagogía, Filosofía, Sociología, Psicología, Teoría Curricular y Antropología.
2. - Un plano Epistemológico que considera como eje de análisis la realidad educativa en distintas dimensiones, social, política, disciplinar y técnico.
3. - Plano metodológico que vincula el análisis de la práctica cotidiana del profesor participante con la investigación.

La intencionalidad del programa es ubicar la problemática del campo educativo a partir de un proceso pedagógico que estructura diversos niveles de análisis y elementos de formación los cuales se plantean como núcleos:

La propuesta curricular establece cuatro niveles con problemáticas que son los que se trata de intervenir a través del proceso de formación.

1. Investigación Educativa
2. Formación docente
3. Innovación de prácticas educativas
4. Gestión Pedagógica

El plan de estudios se integra por 13 seminarios y 5 cursos o talleres, a cursar en 4 semestres.

#### **4.5.3. Dinámica de aprobación.**

El programa se propuso originalmente para la formación de educadores en Enfermería, posteriormente se planea como un programa para formar profesores en el área de la salud.

Se presenta ante autoridades Universitarias, Rectoría y Secretaría Académica, quienes cuestionan el hecho de que la Facultad Enfermería presentara una propuesta de formación docente cuando ese campo se identifica como atribución directa de instancias como: Facultad de Psicología e Instituto de Ciencias Educativas ICE de la propia Universidad. No obstante, por considerarlo una buena propuesta, y dada la necesidad de formación docente a nivel maestría. El programa se somete a revisión, se solicita su reestructuración a fin de que se abra a profesores de distintas áreas del conocimiento y finalmente se aprueba en 1996.

Posteriormente se define en cada escuela y facultad de la UASLP, la participación de un docente, quien estaría becado para cursar la maestría. El programa se financió con recursos FOMES.

## CAPITULO V

### CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo fue conocer la naturaleza y sentidos del proceso de cambio en la FE, e identificar las situaciones, condiciones y papel de los actores que configuraron su trayectoria. Para ello partimos del concepto de cambio institucional propuesto por Di Maggio (1993), que se refiere específicamente a un cambio en las estructuras formales: propósitos, programas, misión, reglamentación. Los procesos de cambio incluyen la secuencia de acciones, la trayectoria, los dinamismos y matices que le dan forma y características específicas a los cambios en cada institución en particular.

Con frecuencia la idea de cambio es interpretada bajo una lógica evolutiva de transcurso de procesos, que finalizan con una transformación positiva de superación y desarrollo de la institución. No obstante es importante considerar que el cambio observable sea normativo u operativo no guarda un único sentido.

En las organizaciones académicas se puede hablar de cambios orientados a un continuo, que va de la innovación y transformación del discurso formal, a la transformación de prácticas en los actores que son quienes operan el cambio. En ese transcurso de lo formal a lo cotidiano el cambio toma matices distintos. Se puede decir que en la FE el cambio se generó a partir de un proyecto de reforma que perfilaba como propósitos, la transformación de prácticas docentes y profesionales.

A fin de recapitular la trayectoria del cambio y extraer ideas para futuras investigaciones, en este apartado se hará referencia a:

1. Los momentos de la trayectoria del cambio.
2. Las características del proceso de cambio.
3. Los cambios previstos y los cambios reales.
4. La perspectiva a futuro.

### **5.1. Los momentos de la trayectoria del cambio.**

Aquí se propone una interpretación y algunas conclusiones sobre lo ocurrido en cada uno de los momentos del cambio. Específicamente en el conjunto de procesos y fenómenos implicados en la cadena de acciones que dieron lugar al cambio. Los momentos que se identifican son: a) el momento de la proyección; b) el momento de la transición y; c) el momento de la concreción de los cambios.

**a) El momento de la proyección** se ubica en el periodo de 1989 a 1992, que incluye las nociones iniciales de la reforma y el planteamiento del proyecto. En este momento se distingue la confluencia de ideas, aspiraciones y deseos compartidos por un grupo de docentes, la cual da lugar a un plan de trabajo a largo plazo y a una experiencia formativa para los docentes, que buscaba reclutar a los profesores para la causa de la reforma.

Es relevante la claridad y congruencia entre lo que se pensaba y lo que se plasmó formalmente como proyecto. Había claridad y acuerdos comunes entre lo que se deseaba y las posibles estrategias y acciones a desarrollar. No obstante no fue del todo claro, cómo es que debía darse la articulación entre los propósitos y las estrategias para lograrlos. Ya que el proyecto no propició una forma de trabajo que implicara menos tiempo y desgaste de energía y recursos, como ocurrió en realidad si se considera que la trayectoria del cambio fue de más de 10 años.

Se ambicionaba transformar prácticas sociales, tanto en el ámbito de la docencia como de la práctica profesional de enfermería, sin embargo el cambio radical en la forma de actuar



de las y los docentes de la FE tuvo una connotación idealista. Se dio por sentado que había una relación directa entre la formación de profesores, la reestructuración curricular y la transformación en las formas de enseñar de los docentes en el aula.

Esto dio lugar al desarrollo de acciones y eventos que pretendían incluir a todos los profesores de la FE o al menos a una gran mayoría, en el proyecto de reforma. Se le apostó al hecho de que la participación directa en la reestructuración curricular, garantizaría un cambio de fondo no sólo en el discurso sino en las prácticas. Esto conllevó a un trabajo exhaustivo, sustentado en un ideal que sirvió mucho para la inspiración y para planear acciones pero poco para la implantación de estrategias a corto plazo.

No se tuvo una visión clara para marcar etapas: una en la que se trabajara en el diseño y planeación de un nuevo plan curricular, con la participación de una mínima parte de los docentes y otra etapa de sensibilización, en la que se involucrara y preparara a gran parte de ellos para implicarlos en la implementación de la propuesta.

La proyección es sin duda un momento indispensable en cualquier proceso de cambio que se pretende promover por la vía de la reforma. No obstante se precisa reconocer las dinámicas internas de las instituciones, que abarcan ciertas condiciones de política interna (grupos de interés) intereses necesidades y expectativas personales de los profesores. Esto permite definir estrategias concretas, factibles de desarrollarse optimizando tiempo y energía. Es importante tener en cuenta que los móviles del cambio se concentran en aspectos intuitivos, emotivos y valorativos de los involucrados, como son: sus aspiraciones, deseos, y expectativas. Estos elementos en el trayecto de la reforma también cambian y se agregan circunstancias no previstas, lo que hace predecible sólo una parte de los cambios.

**b) El momento de la transición** se ubica en el periodo comprendido de 1992 a 1996.

El paso del plano intuitivo al racional en el que se concretaron acciones pensadas, planeadas y

acordes a la reforma llevo un lapso de tiempo prolongado, en el cual se desarrollaron alianzas acuerdos, compromisos entre la dirección el grupo reformador y los profesores. Ello situó a la FE en un proceso de transición, un periodo de continuidades y discontinuidades, de regularidades y rupturas, estados de crisis y horizontes en construcción, un momento de tensiones entre propuestas al cambio y resistencias al mismo,

Establecidas las metas y las estrategias para alcanzarlas, se da lugar a ciertas líneas de trabajo racional que producen reacciones y tensiones por la alteración de la dinámica institucional. Los profesores son convocados a formarse y a trabajar colectivamente en pro de la reforma curricular, tareas a las cuales no estaban habituados y que exigen trabajo adicional sin remuneración alguna. Se requiere de establecer discusiones académicas y tomar acuerdos de grupo, pese a las marcadas diferencias en las formas de pensar y avizorar los campos de la enfermería y la docencia.

Esto produjo diversas necesidades que con fines analíticos, se pueden agrupar en cinco rubros: a) trabajo colegiado; b) generación de información; c) formación de profesores; d) asignación presupuestaria y; e) organización del trabajo.

En cuanto a la vida colegiada, el grupo reformador en alianza con la dirección ve la necesidad de sistematizar el trabajo colectivo, reglamentar acciones tales como la participación en academias, promover formas de incentivar a quienes participaran en el proceso de reestructuración curricular y, formalizar el trabajo de comisiones (comisión de reestructuración curricular, comisión de normatividad, comisiones de diseño y planeación de postgrados), que condujeran la concreción de productos tales como planes, programas y, reglamentos entre otros.

Se requirió obtener información acerca de los antecedentes de desarrollo curricular de la FE, su situación académica (índices de deserción, reprobación, seguimiento de egresados,

estrategias didácticas empleadas por los docentes, perspectiva de empleadores y profesionales de la enfermería y, perspectivas de los estudiantes respecto a su formación, a fin de fundamentar la necesidad del cambio curricular, para ello, se organizaron y coordinaron eventos como foros de consulta.

Además se organizaron cursos de formación de profesores en el campo de la educación y el curriculum, para promover el desarrollo de investigaciones para obtener información y aumentar los conocimientos de los docentes en aspectos didáctico-pedagógicos.

En lo que respecta a la asignación presupuestaria se designan recursos importantes a rubros que apoyarían la reforma, como la investigación y la formación docente.

En lo que toca a la organización del trabajo, cambió la forma de las relaciones organizativas: la toma de las decisiones en torno a la reestructuración curricular no fue competencia sólo de la autoridad, por el contrario se promovió la participación de los profesores en las decisiones en torno al curriculum.

En el momento de la transición se establecen los primeros cambios concretos en el orden normativo. Es el momento del traslado del idealismo de la proyección a las primeras acciones de reforma, un momento que se puede apreciar como necesario cuando se desarrollan proyectos de reforma de gran magnitud que involucren a diferentes actores.

**e) El momento de la concreción de los cambios** se ubica entre los años de 1996 a 1999. La necesidad de los involucrados de concluir un extenuante proceso y el que los participantes asumieran finalmente sus formas de participación, facilitaron la concreción de propuestas curriculares, tanto la de licenciatura que constituía el eje de la reforma como otras de postgrado. Se concluye la propuesta del reglamento interno de la FE y los programas formales que orientan el trabajo colectivo de profesores y la formación docente.

La traducción de la reforma en cambios concretos implica un proceso de asimilación por parte del docente de aquello que cambia, poco a poco los profesores se adaptaron al proceso de cambio ya sea para favorecerlo o frenarlo.

Las propuestas curriculares en las que se concentra el cambio institucional suponen muchas operaciones que raramente siguen una secuencia lineal. Tales como negociaciones, alianzas, compromisos, debates, discusiones de razones a favor o en contra de proposiciones particulares, ponderación de alternativas y una consideración cuidadosa de las consecuencias de las decisiones. Esto corresponde, en términos de Stenhouse (1991) a un proceso de deliberación que supone poner en relación a distintos sujetos y distintas perspectivas.

Desde este enfoque deliberativo no existe un único modo de promover cambios institucionales siguiendo pasos y procedimientos prefijados sino que se requiere del establecimiento de una plataforma, -que en este caso sería el proyecto de reforma y las estrategias para adherir a los profesores de la FE a éste-, para promover las acciones y generar cambios.

## **5.2. Las características del proceso de cambio.**

En este apartado se señalarán sintéticamente los tres principales rasgos que caracterizaron el proceso: a) el aprovechamiento de políticas como condiciones para el cambio, lo que lo situaría como un cambio proactivo, más que reactivo, con ciertos matices de innovación; b) el sostenimiento de una línea de trabajo a partir del ejercicio del liderazgo y el establecimiento de una alianza y; c) el papel de la formación de profesores en el proceso de cambio.

### **a) El aprovechamiento de políticas como condiciones para el cambio**

En la FE se desarrollaron formas de organización y procesos operativos necesarios para generar cadenas de acciones que se concretaran en cambios.

Una forma particular de organización fue la alianza del grupo reformador con la autoridad. Esto generó dos condiciones esenciales: 1) obtener apoyo financiero y político – entendido en el sentido del beneficio de la gestión de recursos en apoyo al proyecto– por parte de la universidad y, 2) poder vincular las líneas de trabajo planteadas en el proyecto con las políticas externas para a educación superior.

Hubo una respuesta a los requerimientos de las políticas pero atendiendo necesidades y visiones propias de la FE por lo que se aprovecharon los recursos otorgados por programas gubernamentales para formar profesores, financiar un proyecto costoso y prolongado e incentivar a los docentes a la participación, mediante programas Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (FOMES), Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), y beca al desempeño académico entre otros.

#### **b) Liderazgo y alianza.**

Esta es una característica que llama la atención, dado que no es común que los procesos de cambio se prolonguen por mucho tiempo y se sostengan en las ideas y líneas de trabajo iniciales. Esto se explica por el papel del grupo reformador que se sostiene en el ejercicio del liderazgo tanto por posición como por reconocimiento.

Algo que caracteriza este cambio institucional es la presencia de una forma de gestión integrada por la alianza entre un grupo reformador y la autoridad que apoya actividades bajo objetivos y metas preestablecidas y compartidas. Esto constituye una fortaleza para el impulso del cambio. La debilidad radica en que los objetivos y metas en un inicio se presentaron en términos idealistas y poco factibles de lograrse. Posteriormente los propósitos de la reforma tomaron una forma más acorde a la realidad institucional, aunque este proceso se dio en un trayecto bastante prolongado.

### **c) El papel de la formación en el proceso de cambio.**

Sin duda la formación fue detonante de las ideas en torno al proyecto de reforma. Más aún, fue la estrategia indispensable para afiliar a los profesores al mismo y para ejecutar las acciones. El grupo líder en alianza con la dirección sostuvieron durante todo el proceso, la convicción de la pertinencia de la formación como fuente del cambio. En ese sentido se hace evidente que la formación distinguió al grupo reformista al establecer diferencias entre quienes se formaron en áreas fuera de la enfermería y quienes lo hicieron dentro del campo. No obstante vale la pena puntualizar que si bien la formación fuera del campo de la enfermería fue en un primer momento fuente de las ideas para el cambio, posteriormente se apreció la necesidad de volver hacia la disciplina.

### **5.3 Los cambios previstos y los cambios reales.**

Aquí se señalará lo que se esperaba y lo que ocurrió en términos de las implicaciones en el desarrollo de la FE. Las perspectivas de cambio vs. los cambios normativos y los procesos generados en los actores.

Sin duda en todo proceso de cambio hay una distancia entre lo que se pretende cambiar y lo que realmente cambia, se puede decir que en el nivel normativo los cambios suelen ser más fácilmente predecibles, no así en el plano de la acción de los actores involucrados.

En el caso que nos ocupa se planeó y logró un cambio normativo a gran escala que contemplo principalmente el rediseño del plan curricular de licenciatura sustentado en un enfoque socioconstructivista del aprendizaje, con una estructura curricular poco común, estructurada por ciclos y núcleos, a la cual se hizo referencia con detalle en el capítulo anterior.

Este cambio fue en contra de las normas implícitas y prácticas prevalecientes entre los docentes, puesto que requería de más trabajo intelectual para elaborar programas específicos, planes de clase, protocolos de prácticas, materiales de apoyo didáctico, estrategias de evaluación etcétera, tareas a las cuales los profesores a pesar de sus capacidades no estaban habituados.

En ese sentido se puede decir que el cambio tiene un carácter sustantivo con rasgos de innovación, ya que imprime formas nuevas de entender y asumir la práctica docente y la formación en enfermería. A fin de que los deseos y los proyectos se vuelvan hechos efectivos se precisa de la conducción organización y sistematización del trabajo. En este caso esas fueron las responsabilidades del grupo reformador en alianza con la dirección.

No obstante, aunque se tenga precisado un proyecto, las líneas de acción, las formas y las estrategias para hacerlo efectivo, cabe recordar que en las instituciones subsisten formas de autoridad y de organización entre los profesores (Green, 1997) quienes en el plano de la ejecución de propuestas -por muy pensadas, estructuradas y controladas que estén- serán los que decidan y actúen para materializarlas. Esto permite explicar el porqué de la distancia entre los cambios que se preveían en el proyecto de reforma y los cambios reales.

El cambio no siempre traduce logros o transformaciones positivas, incluye aquellas modificaciones que se producen por situaciones emergentes o por circunstancias no previstas. En el caso de la FE ocurrieron cambios no como producto de previsiones sino como consecuencia de ciertas circunstancias propiciadas por la reforma curricular.

Un ejemplo de esto es el cambio en los procedimientos de la organización escolar (registros de calificaciones, reporte de calificaciones, ejecución de exámenes de admisión, exámenes parciales y profesionales) lo que precisó de la elaboración de un manual de organización y un reglamento de exámenes acorde a las exigencias de la nueva propuesta

curricular. Se requirió la reorganización de tiempos y horarios de profesores y la contratación de más personal por la demanda de profesores al abrir los programas de postgrado. Fue necesario establecer programas, manuales y reglamentos para regular y controlar acciones que antes no se realizaban o bien se desarrollaban bajo lineamientos implícitos.

Lo que se aprecia al finalizar este recorrido en la trayectoria del cambio en la FE es un proceso de cambio incremental con ciertos rasgos de innovación, conducido por un grupo líder e influido por dinámicas no regularizadas que promovieron la discusión académica, el trabajo colectivo formalizado, la confluencia de intereses y tareas de los docentes en torno al diseño y rediseño de propuestas curriculares. Las cuales una vez implementadas generaron cambios en las formas regulares de operar de la institución.

Hasta aquí se ha hecho referencia a cambios en el proceso, los resultados serán motivos de otros estudios dado que aún no egresa la primera generación del plan de Licenciatura.

#### **5.4. La perspectiva a futuro.**

En este apartado se hará referencia a las posibles nuevas direcciones hacia donde este cambio puede conducir a la institución y cuál sería su impacto en el desarrollo de la enfermería.

La serie de cambios que ocurrieron en la FE durante la última década impusieron a la institución nuevas exigencias. Por una parte, el establecimiento de estrategias y acciones que se tradujeron en cambios para consolidar las propuestas curriculares, impusieron la necesidad de mantener la continuidad en la formación docente, pero con la perspectiva de actualizar a los docentes en el campo de la disciplina y la práctica profesional y formar cuadros de investigadores para fortalecer a los postgrados.



De ahí que se promueve entre los profesores la formación a nivel maestría y doctorado en el campo de la enfermería, se reconoce y asume la necesidad de establecer un equilibrio entre los que se forman fuera de la enfermería y los que lo hacen dentro de este campo de conocimiento. Se promueve el desarrollo de estancias de profesores en los ámbitos de práctica profesional, principalmente el hospitalario.

Queda de manifiesto el interés de la FE por responder a las demandas de los profesionales de la enfermería por continuar su desarrollo académico al ofertar programas de postgrado. No obstante también es evidente el reto que tiene ahora la FE por ofertar nuevos programas de postgrado de tipo profesionalizante, más acordes a la realidad del campo profesional y de mayor calidad.

Será necesario trabajar para contar con un cuerpo académico compuesto por investigadores de primer nivel y por profesionales ampliamente reconocidos por su práctica externa y capacidad de enseñanza.

El largo y desgastante proceso de esta experiencia dejó ver con claridad que hay vías más cortas y productivas para proyectar, promover y concretar cambios cuando las pretensiones son más realistas y menos idealistas, y cuando se forman cuadros para que las propuestas y los cambios sean fuertes y de calidad. También es necesario dirigir esfuerzos y recursos sólo a ciertas acciones y programas. Pretender hacer múltiples propuestas curriculares, transformar y reformar muchas cosas de manera drástica causa desgaste, pérdida de energía y recursos necesarios para sostener los cambios.

En síntesis, el cambio fue racional (a partir de la segunda etapa), pero generó cambios subsidiarios no planeados, un exceso de tareas y muchas resistencias, lo que implicó una enorme cantidad de objetivos que generaron actividades superpuestas. Ello propició un gran desgaste y pérdida de energía, particularmente en el grupo reformador que al iniciar la

implementación de la propuesta curricular no tuvo la suficiente fuerza para conducirla y consolidarla.

Los resultados de este estudio abren la perspectiva a nueva vetas para explorar, por ejemplo.

- a) los posibles cambios que se presentaron en las prácticas de enseñanza y la percepción que los docentes tienen de ellos.
- b) los cambios en los estudiantes respecto a sus prácticas de estudio y aprendizaje, sus expectativas respecto de la profesión, sus cambios en el desarrollo de habilidades cognitivas, técnicas y en sus valores profesionales. Como lo describe el perfil del egresado en la propuesta curricular.

A partir de este trabajo espero haber contribuido con algunas bases para abordar los aspectos antes señalados, o para precisar las nuevas visiones y proyectos que se perfilan para la FE y las estrategias para reorientar los rumbos o consolidar el que hasta ahora se ha seguido.

## REFERENCIAS

- Acosta, S.(1997). Estado Políticas y Universidades en un periodo de transición (1982-1994) Análisis de tres experiencias Institucionales en México. Tesis Doctoral.
- Aguilar, L.(1996). Estudio Introductorio en: Aguilar, Luis F. La Hechura de Las Políticas. 2º ed, Miguel Ángel Porrúa, México.
- Álvarez, G; Rubí, M. (1997). Las Políticas de Educación Superior y el Cambio Institucional. DIE-CINVESTAV-IPN
- Anguiano, H; Nieto, L. (1997). Análisis del Desarrollo Curricular de la facultad de Enfermería 1957-1982, documento inédito.
- Baletrige,J. (1971). Building a Political Model in: Power and Conflict intro University. Research in the Sociology of Complex Organizations. New York, John Wiley.
- Ball, S. (1989). La Micropolítica de la escuela. Paidós Ediciones, Madrid, España.
- Becher, T. (1995). Las internalidades de la educación superior, Diario Europeo de Educación vol 30; no 4, die 1995.
- Bevis,O. (1989) Curriculum Building in Nursing a Process. Third Edition Jones and Bartlett Publishers Toronto C.
- Bevis, O; Watson, J. (2000). Toward a Carín Curriculum. Jones and Bartlett Publisher Toronto-Canada. p. 72-74
- Bourdieu, P. (1995). La lógica de los campos en:: Respuestas para una Antropología Reflexiva. ed. Grijalbo. México.
- Bourdieu, P. (1988). Homo Academicus. trad Collier Peter. Stanford University Press. Stanford, California.

- Burton, C. (1992). El sistema de Educación Superior, Una visión comparativa de la organización del sistema. Trad. Rollin Kent, Ed. Nueva Imagen, UAM A, México
- Burton, C. (1997). Las Universidades modernas: espacios de investigación y docencia. Coordinación de humanidades, UNAM.
- Capano, G. (1996). Political Science and the Comparative Study of Political Change in Higher Education, en: Higher Education, vol 31; pp. 263-282
- Castoriadis, C. (1997) Imaginación, Imaginario, Reflexión, en: Castoriadis Cornelius Hecho y por hacer, pensar la imaginación. Eucleba, Buenos Aires, Argentina.
- Castro, R. (1997). En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo, en: Sajz L. Comprender la subjetividad.- El Colegio de México, México, DF. pp 57-85
- Coll, C. (1991). Los Componentes del Currículum, en: Psicología y Currículum, Piados, México.
- Collière, F. (1993). Promover la vida, De la Práctica de las mujeres cuidadoras a los cuidados de enfermería. Mc Graw Hill España.
- DELORS (1997). Los cuatro pilares de la educación, en: La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO. Comisión Internacional Sobre la Educación para El Siglo XXI.
- De Vries, W. (1998) El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de políticas públicas sobre el trabajo académico. Tesis doctoral.
- Denzin and Lincoln (2000) Handbook of Qualitative Research. Second edition Sage Publications, Thousand London New Deli.

- Dingwall, R; Lewis, P. (1985). The sociology of the professions. The Macmillan Press Limited.
- DiMaggio, P; Powell, W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields, in: American Sociological Review, vol. 48, pp.147-160.
- Donahue, M. (1985). Historia de la Enfermería. HARCOURT Doyma España.
- Duran, M. (1998). Enfermería Desarrollo Teórico e Investigativo. Universidad nacional de Colombia, Medellin Colombia.
- Fullan, M. (1993). Probing the Depths of educational Reform. Londres, Falmer Press.
- Gail, I. (2000). Relationship of organizational Culture and readiness for Change to Employee Commitment to the Organization. JONA Vol 30; No1; January.
- Gonzalez, F. (2000) Investigación Cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos. International Thomson Editores, México.
- Green, M. (1997). Leadership and institutional change: a comparative review. Higher Education Management July, vol 9, No 2.
- Hernández, J. (1995). Historia de la Enfermería. Un análisis histórico de los cuidados de enfermería. Ed. Interamericana Mc GRAW HILL, Madrid, España.
- Hernández, E. (1998). Una aproximación al análisis cualitativo. Enseñanza e Investigación en Pedagogía Vol. 3 No. 2 julio-diciembre 1998.
- Lincoln y Guba, (1985). Naturalistic Inquiry. Sage Beverley Hills, California.
- Larson, S. (1999). Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo. Revista de Educación "Los usos de la comparación en ciencias sociales y en educación", núm. extraordinario, Madrid, España.

- Levi, M. (1992). A logic of institutional change. en Schaweers Cook, K. y M. Levi. The limits of rationality. The University of Chicago Press.
- Levy, D. (1997). El liderazgo institucional y su papel en la reforma de la educación superior. Revista mexicana de investigación educativa julio-diciembre 1997, vol 2 num 4 pp 206-221.
- Molina, T. (1973) Historia de la Enfermería. Segunda edición Intermédica. Buenos Aires, Argentina. p. 119-163.
- Majone, G. (1997). Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas. México, Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, B. (1985) Sociología de una profesión. El caso de Enfermería. Ed. Nuevo Mar México.
- Mayan, M. (2001) An Introduction to Qualitative Methods. International Institute for Qualitative Methodology, Alberta, Canadá.
- Muhr, T. (1991) ATLAS ti --- A Prototype for the Support of Text Interpretation. Qualitative Sociology, vol.14 No. 4, 1991.
- Murphy, R; Dinwall; Greatbach; Parker; Watson. (1998) Qualitative Research. Methods in Health Technology Assessment. A review of literature. Health Technology Assessment NHS R&D HTA Programme, Vol.2.No.16, p,89.
- Navarro, M. (1998) Lenguaje Ideología y Administración Educativa. ANUIES Univ. de Guadalajara, México.
- North, D. (1994) Una teoría del cambio institucional y de la historia económica del mundo occidental. en: Estructura y cambio en la historia económica. México. Alianza Universidad.

North, D. (1993). Instituciones, cambio institucional y desempeño económico. México,

Fondo de Cultura Económica

OPS-OMS La enfermera mas allá del año 2000, Centro de Información técnica de la

OPS 1994

Orozco, B. (1998). De lo Profesional a la Formación en Competencias: Giros

conceptuales en la Noción de Formación Universitaria. CESU-UNAM (en revisión).

Orozco, B. (1998). Flexibilidad Curricular: Reflexiones sobre un concepto Emergente

y Rasgos Experienciales. Ponencia presentada en el Simposio: "El Diseño Curricular Flexible

como Modelo Alternativo. Reflexiones Académicas e Implicaciones Académicas". ENEP

Acatlan - UNAM.

Pérez, A. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ed. Morata Madrid

España.

Polit, D. (2000). Investigación Científica en Ciencias de la salud. sexta ed. Mc Graw-

Hill Interamericana México p206.

Polit, D. (1999). Nursing Research Principles and Methods. 6º Ed. Lippincott

Philadelphia.

Sandelowski, M. (1995). Qualitative Analisis: what it is and how to begin. Research in

Nursing & Health;18: 371-375.

Stenhouse, L. (1991) Investigación y Desarrollo del Curriculum. Tercera ed. Morata,

España.

Scott, R. (1998). Organizations, Rational, Natural and Open Systems. fourth edition.

New Jersey, , Prentice-Hall.

Taylor, S. y R. Bogdam (1986) Introducción a los métodos cualitativos de

investigación. PAIDOS Baeclona, Buenos Aires, México. pp19-27

Torres, J. (1994). Las Razones del Currículum Integrado, en: Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado. Madrid: Ediciones Morata.

Turner, B. (1999). Profesiones, Conocimiento y Poder, en: Salud y Enfermedad. Lecturas básicas en sociología de la medicina. De la Cuesta Benjumea C. Universidad de Antioquia.

Yin, R. (1994) Case Study Research. Design and Methods. 2°ed. Thousandas Oks, CA: Sage.

### **OTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS**

Plan de Desarrollo Institucional 1988-1992 Facultad de Enfermería UASLP.

Programa de Trabajo de Dirección 1989-1990 Facultad de Enfermería de la UASLP.

Plan Institucional de Desarrollo 1992-1996 Facultad de Enfermería de la UASLP.

Visión y Logros informe de la gestión 1988 – 1996 Facultad de Enfermería UASLP

1996.

Reseña del curso taller “currículum y perfil profesional elementos para su conformación” Facultad de Enfermería, UASLP. FOMES 1993.

Reseña del curso taller “plan de estudios criterios de organización y estructura de contenidos” Facultad de Enfermería, UASLP. FOMES 1994.

Elementos filosóficos que apoyan la formación del profesional de enfermería.

Comisión de Reestructuración Curricular Facultad de Enfermería UASLP 1995.

Perfiles de ingreso y egreso de la carrera de licenciatura en enfermería.

Comisión de Reestructuración Curricular Facultad de Enfermería UASLP 1995.

Diagnostico de la Escuela de Enfermería. Auditoria de Calidad basada en ISO 9004-2

Facultad de Enfermería UASLP 1996.



Estrategia grupal para el proceso de reestructuración curricular.

Comisión de Reestructuración curricular Facultad de Enfermería, UASLP 1996.

Auto evaluación Diagnostica. Facultad de Enfermería de la UASLP. 1997

Plan Institucional de Desarrollo de la FE 1997- 2007. Facultad de Enfermería

UASLP 1997.

Plan de Trabajo gestión 2000-2004 Facultad de Enfermería UASLP.

Plan Institucional de Desarrollo de la UASLP 1997-2007 UASLP.

Plan de Estudios de la Maestría y Especialidad en administración de la atención de enfermería. Facultad de Enfermería de la UASLP 1996.

Plan de Estudios de la Maestría en Educación y Gestión Pedagógica. Facultad de Enfermería de la UASLP 1996.

Plan de Estudios de la Maestría en Salud Pública. Facultad de Enfermería de la UASLP 1998.

Plan Curricular de la Carrera de Licenciatura en Enfermería. Facultad de Enfermería de la UASLP 1999.

Informes de Rectoría 1996 – 1997, 1997- 1998, 1998 – 1999, 1999 – 2000, 2000 – 2001 UASLP.

## NOTAS

1. Esta misma autora refiere la tipología del currículum expuesta por teóricos como Eisner 1985 que plantea la existencia del **currículum explícito**, formal o legítimo, el cual es reconocido y avalado por la institución. **El currículum informal** entendido como el conjunto de prácticas académico administrativas que no están explicitadas ni avaladas oficialmente. **El currículum oculto o implícito** que hace referencia a lo que subyace en las prácticas como valores e ideologías que son transmitidas y socializadas entre profesores y alumnos. **El currículum nulo** que alude a aquello que se piensa y se dice retóricamente del currículum pero no es en realidad.
2. En el entendido de que este tipo de estudios parte de la idea de que una interpretación, es una explicación posible, más no acabada del fenómeno que se estudia.
3. En el entendido de que este tipo de estudios parte de la idea de que una interpretación, es una explicación posible, más no acabada del fenómeno que se estudia.
4. ATLAS ti es un programa de ayuda para la interpretación de textos, es un paquete que permite la administración de datos y la construcción teórica. Los elementos con que se trabaja en ATLAS ti son: a) documentos primarios; b) segmentos; c) códigos y ; d) memos. Dado que este paquete es una herramienta para el análisis, es indispensable tener claros y definidas las unidades de análisis. A través del programa se trabaja en varios niveles de análisis: a) nivel organizativo. Incluye la preparación de datos y organización de archivos; b) nivel textual codificación y recuperación de segmentos; c) nivel conceptual, trabajo con memos y; d) redes jerárquicas de conceptos.
5. Actualmente denominada Federación Mexicana de Asociaciones de Facultades y Escuelas de Enfermería (FEMAFEE). Es una asociación civil integrada por diez asociaciones. Es un organismo con personalidad moral y jurídica, legalmente constituida y registrada. Los objetivos para los cuales fue formada son: a) vigilar la formación en enfermería; b) coadyuvar en el aseguramiento de la calidad en la formación de enfermería; c) Representar a las instituciones de educación en enfermería del país; d) conformar el sistema nacional de acreditación de la educación en enfermería.(SINAEE).
6. Anguiano y Nieto realizan un análisis de los planes curriculares de las diferentes carreras que oferta la Escuela de Enfermería, desde el programa de parteras en 1877, hasta el de 1982 en que se aprueba el plan de licenciatura en enfermería.

7. Tendencia que percibe al hombre como ser constituido por dimensiones biológica, psicológica y social, considerándolo como ser unitario.
8. Es decir ya no centradas solo en saberes técnicos y procedimentales sino con fundamentación científica tanto de aportes de diversas disciplinas como de la propia enfermería dado su desarrollo teórico e investigativo.
9. Características que se señalan en el diagnóstico situacional sobre las experiencias de desarrollo curricular elaborado para la estructuración del PIDE 1988-1992.
10. La acreditación a las carreras universitarias se efectúa por parte de asociaciones conformadas por integrantes de la profesión, las cuales establecen los estándares de evaluación para acreditarlas. Dichas asociaciones son reconocidas por la ANUIES como organismos acreditadores.
11. Se habla de política como el conjunto de acciones al interior de la Universidad tendientes a resguardar el dominio de un grupo en particular.
12. Imaginario entendido como significaciones sociales imaginarias que crean un mundo propio para un grupo en particular (Castoriadis, 1997).
13. Entendidas como aquellas que generan deseos, aspiraciones y actitudes específicas hacia lo que es y lo que se espera de la enfermería, la docencia, la institución.
14. Cabe hacer mención que el estudio se delimitó a la parte normativa del cambio, dada la complejidad metodológica de abordar la realidad del "currículum vivido" sin tener un primer acercamiento a los cambios en el orden normativo.
15. Se presenta otro juego de relaciones entre contenidos no solo de verticalidad y horizontalidad sino de redes de integración. El plan curricular rompe la concepción de un mapa plano y estático, es por ello que se presenta como una red de integración de ciclos, núcleos, categorías conceptuales. En congruencia con las características de interdisciplinariedad, flexibilidad e integración de la propuesta curricular.

16. Referidos anteriormente como práctica profesional, interacción humana, desarrollo humano y proceso salud-enfermedad.

## Anexo 1

## Periodización de eventos.

## ANTECEDENTES DEL PROYECTO DE REFORMA 1957 – 1982

PODER ACADÉMICO INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>*1957 – 1963 poder a cargo de médicos.</li> <li>*1968 se obtiene el ejercicio del poder por la primera directora enfermera que permaneció hasta 1978.</li> <li>*1980-1984 Gestión de la tercer directora enfermera.</li> </ul>
IDEAS Y PROYECTOS DE REFORMA Y PERFIL DE LA PROFESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Crítica a la concepción de la Enfermería centrada en la enfermedad y la ejecución de técnicas.</li> <li>*Tendencia del concepto de Enfermería centrada en el concepto holístico del hombre y en proposiciones de carácter científico relacionados con los cuidados de Enfermería.</li> </ul>
INFLUENCIAS SOBRE LAS IDEAS Y PROYECTOS DE REFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Formación a nivel licenciatura.</li> <li>*Formación en investigación.</li> <li>*Primeros cursos de formación didáctica.</li> <li>*Visualización del desarrollo de Enfermería en otros países.</li> <li>*Convenios con otras escuelas de Enfría del país a través de la Asociación Nacional de Escuelas de Enfría ANEE.</li> <li>* Contacto con enfermeras de OPS y de Universidades de Latinoamérica.</li> <li>* Coordinación con organismos nacionales e internacionales para recibir asesoría para la reestructuración del plan de estudios.</li> </ul>
CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO REFORMADOR Y OTROS PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Contratación de tres enfermeras de tiempo completo e incremento a 5 profesoras hasta 1970.</li> <li>*Formación específica en Enfermería.</li> </ul>
ACCIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA REFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Cambios en planes de estudio con enfoque desde la Enfermería.</li> <li>*Coordinación con organismos nacionales e internacionales.</li> <li>*Elevación de la formación de las profesoras a Licenciatura.</li> <li>*Inicio del programa complementario de licenciatura (1980).</li> </ul>
FACTORES DEL ENTORNO COMO CONDICIONES PARA LA REFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*1957 Para pertenecer a la ANEE era requisito que la directora fuese enfermera y así recibir beneficios de asesoría académica y apoyo en infraestructura.</li> <li>*Apoyo de rectoría para obtener la independencia como escuela.</li> </ul>
FACTORES INSTITUCIONALES COMO CONDICIONES PARA LA REFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Incorporación de enfermeras a la planta docente.</li> <li>*Ejercicio del poder académico y administrativo por una enfermera.</li> </ul>
CONDICIONES DE INFRAESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Se compartían algunas instalaciones con la Escuela de Medicina, y Hospital Central.</li> <li>*1969 cuenta la escuela con instalaciones propias compartiendo algunos laboratorios con la Escuela de Medicina. 1980 Se construye parte del edificio que ocupa actualmente la Facultad.</li> </ul>

## Anexo 1

## Periodización de eventos.

## ACCIONES PREVIAS AL PROYECTO DE REFORMA 1982-1988

PODER ACADÉMICO INSTITUCIONAL	*Toma posesión la tercer directora de la escuela.
IDEAS Y PROYECTOS DE REFORMA Y PERFIL DE LA PROFESIÓN	*Tendencia a la formación de enfermeras con énfasis en la investigación y metodología para la atención de enfermería.
INFLUENCIAS SOBRE LAS IDEAS Y PROYECTOS DE REFORMA	*Asesoría de organismos en materia de salud en la reestructuración de plan de estudios. *Asesoría de docentes de escuelas de Enfermería en Latinoamérica. *Perspectivas de atención primaria y salud comunitaria. *Tendencias del avance científico y tecnológico hacia la atención especializada del enfermo.
CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO REFORMADOR Y OTROS PARTICIPANTES	*Búsqueda de autonomía y prestigio.
ACCIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA REFORMA	* Salida de profesoras a postgrados en enfermería. *Salida de 2 profesores a formarse en especialidad en área educativa. *Salida de una profesora a formarse en área biomédica. * Realización de 3 foros de análisis curricular.
FACTORES DEL ENTORNO COMO CONDICIONES PARA LA REFORMA	
FACTORES INSTITUCIONALES COMO CONDICIONES PARA LA REFORMA	*Incremento en la contratación de profesores enfermeras y enfermeros recién egresados. *Facilidades de descarga completa para realizar estudios de nivelación en enfermería, especialidades y maestrías en áreas de enfermería, educativa y biomédica.
CONDICIONES DE INFRAESTRUCTURA	

## Anexo 1

## Periodización de eventos.

## LA EXPLICITACIÓN DE LA FILOSOFÍA Y LÍNEAS DE TRABAJO Y LAS PRIMERAS ACCIONES 1988 - 1992

PODER ACADÉMICO INSTITUCIONAL	*Ejercido por la directora y un grupo de profesores integrantes del equipo de trabajo de la dirección.
IDEAS Y PROYECTOS DE REFORMA Y PERFIL DE LA PROFESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Visión del profesional de Enfermería altamente comprometido con la problemática social del entorno con un enfoque preventivo y holístico.</li> <li>*Imagen de un profesional calificado para brindar un cuidado integral al individuo sano y enfermo..</li> <li>* Perspectiva socio-histórica del fenómeno salud enfermedad.</li> <li>*Una postura educativa de resolver deficiencias y problemas de rediseños curriculares previos..</li> <li>*Idea de una transformación curricular de fondo y no solo de forma..</li> <li>*Aspiración de lograr la transformación de las prácticas educativas de los docentes.</li> <li>*Idea de aplicación de un modelo colegial para el proceso de reestructuración curricular.</li> </ul>
INFLUENCIAS SOBRE LAS IDEAS Y PROYECTOS DE REFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Formación de 19 profesores de la FE en la especialidad de docencia en Enfermería.</li> <li>*Contacto con expertos en curriculum, pedagogía y didáctica. (grupos de referencia).</li> <li>*Acceso a fuentes de información acerca del desarrollo científico y profesional de la Enfermería en otros países.</li> </ul>
CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO REFORMADOR Y OTROS PARTICIPANTES	*Búsqueda de autonomía y prestigio.
ACCIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA REFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Implementación de la especialidad de docencia en enfermería como base de formación e investigación para la reestructuración curricular..</li> <li>*Inicio incipiente del trabajo en academias.</li> <li>*Conformación de equipos de trabajo para el desarrollo de programas académicos, de extensión y administrativos.</li> <li>*En 1992 se plantea formalmente la estrategia de trabajo colectivo de docentes para la reestructuración curricular.</li> </ul>
FACTORES DEL ENTORNO COMO CONDICIONES PARA LA REFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Fuerte apoyo de rectoría para el desarrollo de iniciativas.</li> <li>*Política universitaria de secretaría académica para generar procesos de reestructuración curricular en diferentes entidades de la Universidad.</li> <li>*Apoyo financiero de FOMES a proyectos de reestructuración curricular y formación docente.</li> </ul>
FACTORES INSTITUCIONALES COMO CONDICIONES PARA LA REFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Facilidades en tiempo para que 19 profesores de la FE cursaran la especialidad en docencia.</li> <li>*Apoyo económico a 3 profesores para cursar ese programa.</li> <li>*Desarrollo de 6 investigaciones a partir de la especialidad via la reestructuración curricular.</li> <li>*Continuidad en el apoyo a profesores para nivelarse a licenciatura, se cumple la meta del 100% en 1993.</li> <li>*Asignación de definitividades en 3 plazas de tiempo completo, 18 horas.</li> <li>plazas de 20 hrs clase, 6 plazas de hora clase para profesores de materias de apoyo</li> <li>3 plazas de medio tiempo. (30 en total).</li> <li>*Elaboración del plan de desarrollo y programas de trabajo por equipos de docentes.</li> </ul>
CONDICIONES DE INFRAESTRUCTURA	*Construcción de instalaciones, 1 laboratorio de área biomédica, 1 laboratorio de computó 2aulas 1 sala de maestros 2 baños 2 almacenes.

## Anexo 1

## Periodización de eventos.

---

**FORMALIZACIÓN DE ACCIONES EN TORNO A LA REFORMA Y EL CAMBIO DE DIRECCIÓN 1992 - 1996**


---

PODER ACADÉMICO INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Reelección de la directora para un segundo periodo de gestión.</li> <li>*Conformación de comisiones.</li> <li>*Comisión de reestructuración curricular.</li> <li>*Comisión de normatividad.</li> <li>*Comisiones de diseño y planeación de postgrados.</li> </ul>
IDEAS Y PROYECTOS DE REFORMA Y PERFIL DE LA PROFESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Continuidad en las concepciones y expectativas en torno a la formación de enfermeras y a la profesión.</li> <li>*Visión de consolidación profesional a través de los postgrados.</li> <li>*Elevar el nivel académico del personal docente para coadyuvar al proceso de desarrollo curricular.</li> <li>*Búsqueda de prestigio y reconocimiento a través del cambio curricular del plan de estudios y de la implementación de postgrados.</li> </ul>
INFLUENCIAS SOBRE LAS IDEAS Y PROYECTOS DE REFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Interlocución con expertos en curriculum didáctica y pedagogía.</li> <li>*Redes con expertos del CESU UNAM, y Colegio de México.</li> <li>*Salida de profesores a formarse a nivel maestría: Psicología educativa 1, Tecnología educativa 1, Desarrollo Cognitivo 1, Fisiología 1, Filosofía 1, Medicina social 1, Enfermería 1, Administración 3, Biología Molecular 1</li> <li>*Salida de 2 profesores a iniciar estudios de doctorado: Fisiología 1, Psicología en salud.</li> </ul>
CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO REFORMADOR Y OTROS PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Búsqueda de autonomía y prestigio.</li> </ul>
ACCIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA REFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Se plantea el programa de desarrollo académico-advo. Y el programa de mejoramiento de infraestructura.</li> <li>*Realización un foros de consulta para el rediseño curricular con profesores de la escuela.</li> <li>*Se efectúan 3 cursos talleres con temáticas en el área educativa para fortalecer el proceso de rediseño curricular</li> <li>* Realización de un foro de consulta para el rediseño curricular con profesores de la escuela.</li> <li>*Se efectúan 3 cursos talleres con temáticas en el área educativa para fortalecer el proceso de rediseño curricular</li> <li>*Análisis del documento del plan de estudios elaborado por el secretario académico (1994)</li> </ul>
FACTORES DEL ENTORNO COMO CONDICIONES PARA LA REFORMA	
FACTORES INSTITUCIONALES COMO CONDICIONES PARA LA REFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Apoyo al grupo de responsables del proyecto de reestructuración curricular con tiempo de dedicación exclusiva para su participación.</li> <li>*Gestión ante CAPCE y FOMES para obtención de recursos en espacios físicos y equipamiento</li> </ul>
CONDICIONES DE INFRAESTRUCTURA	



## Anexo 1

## Periodización de eventos.

---

**LA CONTINUIDAD DEL PROCESO Y LOS CAMBIOS EN EL PROYECTO.**  
**1996 – 2001**


---

PODER ACADÉMICO INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Cambio de dirección.</li> <li>*Continuidad de la comisión de reestructuración curricular integrada solo por tres personas.</li> <li>*Conformación de la comisión de desarrollo curricular.</li> </ul>
IDEAS Y PROYECTOS DE REFORMA Y PERFIL DE LA PROFESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Además de continuidad en las anteriores.</li> <li>*Idea de fortalecimiento de la investigación.</li> <li>*Búsqueda de autonomía y reconocimiento a través del postgrado y la investigación.</li> </ul>
INFLUENCIAS SOBRE LAS IDEAS Y PROYECTOS DE REFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Contacto con expertos del área de pedagogía que fungen como asesores.</li> <li>*Contacto con enfermeras de otros países. Contacto con otros profesionales que realizan investigación en salud.</li> <li>*Participación en postgrado de enfermera Colombiana.</li> <li>*Relaciones de colaboración interinstitucional.</li> <li>*Participación en estudios de doctorado en Ciencias de la Salud pública por una profesora.</li> <li>*2 profesoras cursan estudios de maestría en medicina del trabajo en la UAM X.</li> <li>*1 profesor hace estudios de Medicina Social en UAM X.</li> <li>*4 profesoras participan en la maestría en Educación y gestión en la FE.</li> <li>*5 profesoras cursan estudios de maestría en Educación fuera de la Universidad.</li> <li>*2 profesora obtienen el grado de maestría en Psicología en salud en el Instituto superior de Ciencias Médicas de la Habana.</li> <li>*Una profesora obtiene el grado de maestría en Informática en salud en la Habana Cuba.</li> </ul>
CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO REFORMADOR Y OTROS PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Participación en programas de maestría.</li> <li>*Participación en programas de doctorado.</li> <li>*Escisiones en la perspectivas respecto a las formas de implementación del plan curricular.</li> <li>*Salida de profesores y alumnos a estancias cortas en Universidades extranjeras.</li> </ul>
ACCIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA REFORMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Implementación de diplomado en investigación en coordinación con COLSAN.</li> <li>*Realización de diplomado y cursos de actualización en cuidado crítico.</li> <li>*Realización de 3 diplomados en ciencias biomédica.</li> <li>*Incorporación de profesores de otras áreas al proceso de reestructuración curricular.</li> <li>*Explicitación y formalización del plan general de trabajo en academias y de la estrategia de trabajo grupal.</li> <li>*Realización de un estudio exploratorio del campo profesional de Enfermería en ámbitos no hospitalarios.</li> <li>*1 Foro de consulta estudiantil.</li> <li>*Cuatro foros de vinculación docencia-servicio.</li> <li>*Realización de 3 cursos taller con enfoque didáctico pedagógico.</li> <li>*Implementación de tres programas de postgrado a nivel maestría y uno de especialidad.</li> <li>*Conformación de comisión para planeación y diseño de otras dos maestrías y 1 especialidad.</li> <li>*Conformación oficial de 6 grupos de academias por áreas de conocimiento.</li> <li>*Agosto 1996 reestructuración de la Comisión de reestructuración curricular.</li> </ul> <hr/>

**Anexo 1****Periodización de eventos.**

1995 RESEÑA DEL CURSO TALLER "PLAN DE ESTUDIOS CRITERIOS DE ORGANIZACION Y ESTRUCTURA DE CONTENIDOS" FAC. ENF. UASLP. FOMES 94

1995 ELEMENTOS FILOSÓFICOS QUE APOYAN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE ENFERMERÍA COMISION DE REESTRUCTURACION CURRICULAR

1995 PERFILES DE INGRESO Y EGRESO DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA COMISION DE REESTRUCTURACION CURRICULAR

1996 DIAGNOSTICO DE LA ESCUELA DE ENFERMERIA AUDITORIA DE CALIDAD- BASADA EN ISO-9004-2

1996 ESTRATEGIA GRUPAL PARA EL PROCESO DE REESTRUCTURACION CURRICULAR COMISION DE REESTRUCTURACION CURRICULAR FAC. ENF. UASLP.

1997 AUTOEVALUACION DIAGNOSTICA FACULTAD DE ENFERMERIA DE LA UASLP.

1997 PLAN INSTITUCIONAL DE DESARROLLO DELA FE. 1997-2007  
FACULTAD DE ENFERMERIA UASLP  
PLAN DE TRTABAJO GESTIÓN: 2000-2004  
FACULTAD DE ENFERMERIA UASLP.

1997 PLAN INSTITUCIONAL DE DESARROLLO DE LA UASLP 1997-2007  
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI

1996 PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA Y ESPECIALIDAD EN ADMINISTRACIÓN DE LA ATENCIÓN DE ENFERMERÍA  
FACULTAD DE ENFERMERÍA DE LA UASLP.

1996 PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y GESTION PEDAGÓGICA  
FACULTAD DE ENFERMERÍA DE LA UASLP.

1998 PLAN DE ESTUDIOS DE LA MAESTRÍA EN SALUD PUBLICA  
FACULTAD DE ENFERMERÍA DE LA UASLP.

1999 PLAN CURRICULAR DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA  
FACULTAD DE ENFERMERIA DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI

INFORMES DE RECTORÍA 1996 – 1997, 1997- 1998, 1998 – 1999, 1999 – 2000, 2000 - 2001-12-17  
UASLP.

REGISTROS DEL DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS DE LA UASLP.

REGISTROS DE LA SECRETARÍA ADMINISTRATIVA DE LA FAC. ENF.

ENTREVISTA A LA LIC. ENF. HORTENSIA ANGUIANO HERNÁNDEZ.

## ESQUEMA DE CODIFICACIÓN

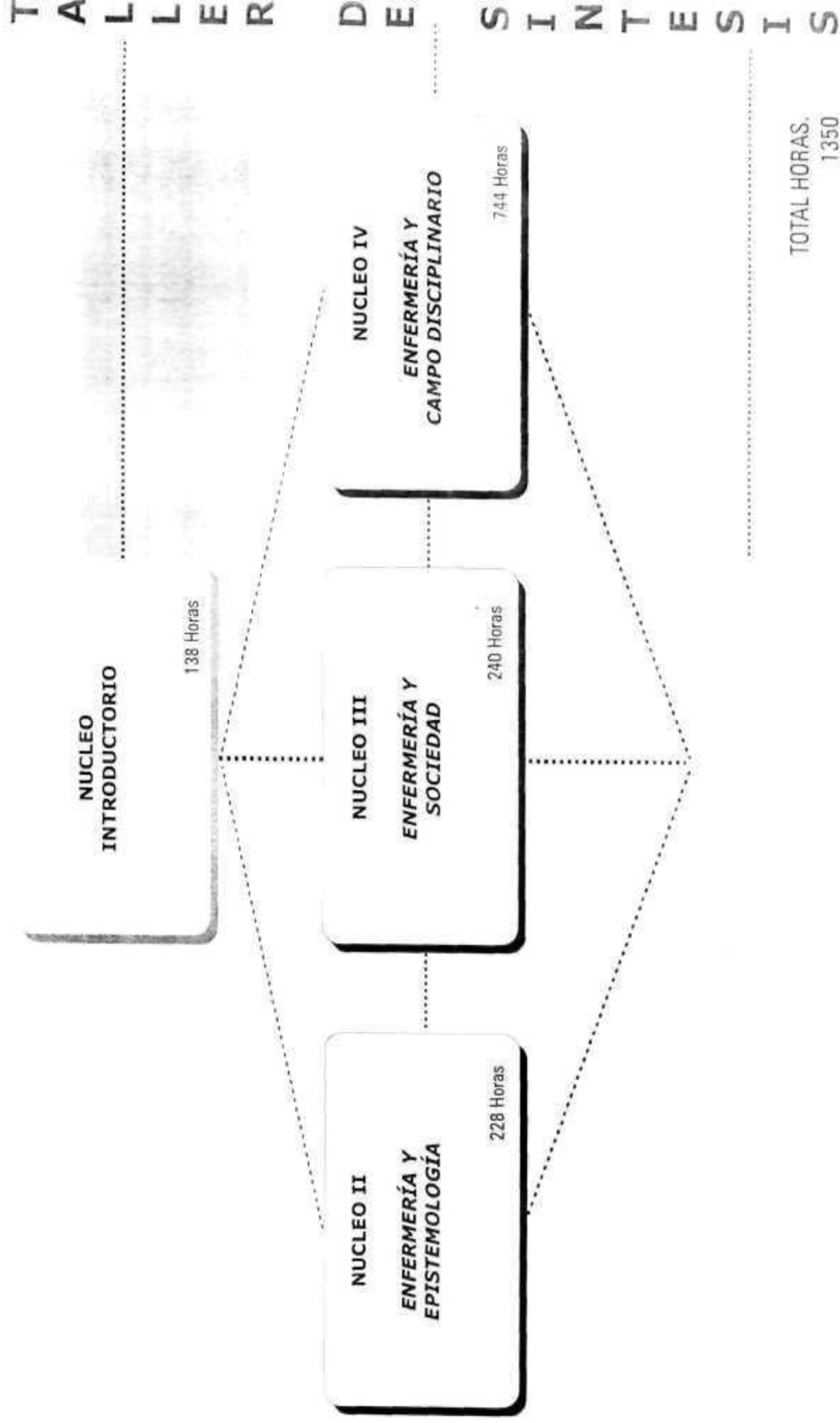
## Anexo 2

EVENTOS	PODER ACADÉMICO INSTITUCIONAL PAI	IDEAS Y PROYECTOS DE REFORMA IPR	INFLUENCIAS SOBRE LAS IDEAS INF	CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO REFORMADOR CGR	ACCIONES Y ESTRATEGIAS PARA LA REFORMA AER	FACTORES DEL ENTORNO COMO CONDICIONES PARA LA REFORMA FER
ANTECEDENTES 1957 - 1982 ANT	DI DIRECCIÓN Pgr GRUPOS DE INTERES ACADÉMICO	Ie IDEAS SOBRE ENF. Ipp IDEAS SOBRE PERFIL PROFESIONAL Ipr IDEAS SOBRE PROYECTO DE REFORMA Icp IDEAS DE CONTINUIDAD DEL PROYECTO	Ih INFLUENCIAS ACADÉMICAS Ih INFLUENCIAS POR REDES INFORMALES Iic INFLUENCIAS POR REFERENCIAS EXTERNAS	Cfo FORMACIÓN Ccf COMPETEN CIAS Y FUNCIONES Cti TAREAS Y FUNCIONES Cia INTERESES ASPIRACIONES Ctc POLITICAS Y TIPOS DE CONTRATACIÓN Ctp POSTURAS ANTE EL PROYECTO DE REFORMA	Fa FACTORES DE APOYO AL PROYECTO DE REFORMA Fv VINCULACIONES EXTERNAS Fef FACTORES ADVERSOS A LA REFORMA	FACTORES DEL ENTORNO COMO CONDICIONES PARA LA REFORMA FER
ACCIONES PREVIAS 1982 - 1988 AP						
EXPLICACIÓN DE LA FILOSOFIA 1988 - 1992 PEF						
FORMALIZACIÓN DE ACCIONES 1992 - 1996 PFA						
CONTINUIDAD Y CAMBIOS EN EL PROCESO 1996 - 2001 PCC				Cgo CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO MUTANZA Cgi CARACTERÍSTICAS GRUPOS DE INTERES		



# CURSO COMPLEMENTARIO DE LICENCIATURA

## MAPA CURRICULAR



MAPA CURRICULAR

Módulos	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Ejes curriculares y Niveles de formación	Contexto de Administración de la Atención de Enfermería	El Proceso Administrativo como base para la Atención	Diagnóstico administrativo de la Atención de Enfermería	Dirección y Control de la Atención de Enfermería	Investigación I.	Investigación II	Investigación III	Investigación IV
Conceptual	-Sistema Nacional de Salud 32 hrs / 4 cred. -Sociedad y salud 32 hrs / 4 cred. -Economía de la salud 32 hrs / 4 cred. -Legislación / Trabajo de Libre Dominio 32 hrs / 4 cred.	-Teorías de la Administración 32 hrs / 4 cred. -Planeación y Organización 32 hrs / 4 cred. -Calidad de Atención de Enfermería 32 / 4	-Filosofía y Ética de la Profesión. 32 hrs / 4 cred. -Teorías y Modelos de Atención de Enfermería. 32 hrs / 4 cred. -Teorías de Toma de Decisiones. 32 hrs / 4 cred.	-Desarrollo de Habilidades Gerenciales 32 / 4 -Tendencias y Perspectivas en Enfermería. 32 / 4 -Teorías de Toma de Decisiones. 32 hrs / 4 cred.	-Desarrollo Organizacional 32 / 4 -Encuestas y muestreo 32 / 4	Oferta y Demanda de Servicios de Salud. 32 / 4 Sistemas de información. 32 / 4 Materia optativa 32 / 4	-Sociología de la Profesión. 32 / 4 -Administración de Proyectos. 32 / 4	
Metodológico	-Epidemiología y Atención de Necesidades de Salud 32 hrs / 4 cred. -Computación I 16 hrs / 2 cred.	-Metodología de la Investigación I 32 hrs / 4 cred. -Bioestadística I 32 hrs / 4 cred.	Proceso de Atención de Enfermería. 32 / 4 Metodología de la Investigación II 32 / 4	-Control y Evaluación de la Atención de Enfermería. 32 hrs / 4 cred. Metodología de Investigación II 32 / 4	-Bioestadística II 32 / 4	Bioestadística III. 32 / 4	-Metodología de la Enseñanza. 32 / 4	
Instrumental	-Computación I 16 hrs / 2 cred.		Computación II. 16 hrs / 2 cred.	Seminario de Investigación I 32 / 2	Computación III. 16 / 2			
De integración	-Foro de Estado de Salud en México y el mundo de Enfermería 16 hrs / 4 cred.	Análisis de las Teorías de Administración aplicadas en Organizaciones de Salud. 16 / 4	Residencia de campo I. 80 / 5		Seminario de Investigación II. 60 / 4	Seminario de Investigación III. 60 / 4	Tesis I. 90 / 6	Tesis II. 90 / 6
Especialidad	192 / 23	176 / 21	224 / 23	203 / 21				
Horas y Créditos por módulo				<b>TOTAL 795 / 88</b>				
Especialidad Horas/Créditos				192 / 23	204 / 22	156 / 16	186 / 18	90 / 6
Maestría Horas/ créditos				764/89				636 / 62

MAESTRIA TOTAL HORAS / CREDITOS 1420 / 151

Materias del tronco común de la Maestría y la Especialidad

Materias Específicas de la Especialidad

Materias específicas de la Maestría

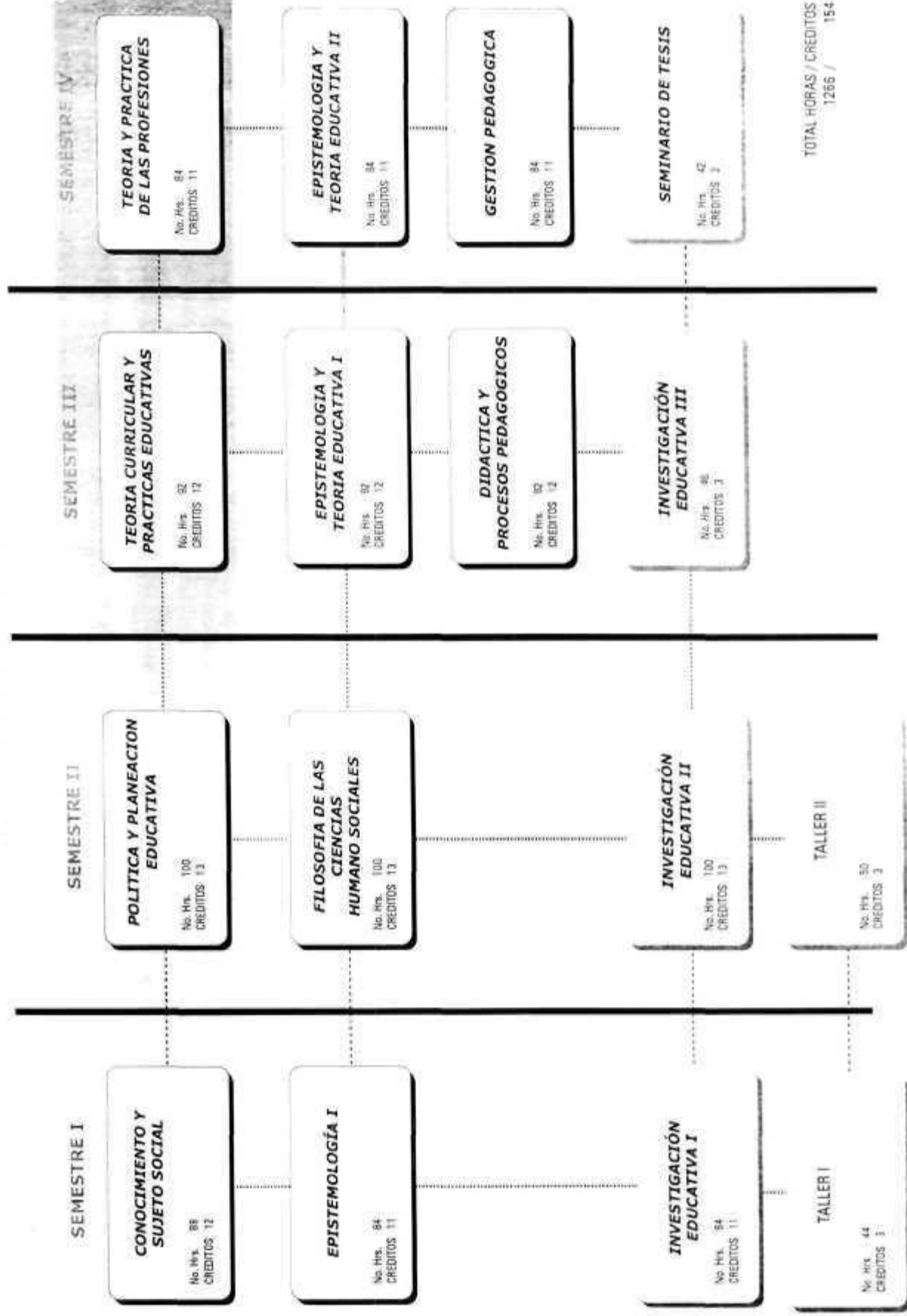
## MAPA CURRICULAR DE MAESTRÍA EN SALUD PÚBLICA

Anexo 6

EJE CURRICULAR	I SEMESTRE			II SEMESTRE			III SEMESTRE			IV SEMESTRE						
	MARCO CONTEXTUAL DE SALUD	C	H	CR	LA SALUD COMO PORCESO SOCIAL	C	H	CR	GESTION DE LOS SERVICIO DE SALUD	C	H	CR	INVESTIGACION	C	H	CR
<b>CONCEPTUAL</b>	• Sociedad y Salud (T)	133	22	3	• Economía de la Salud (T)	144	32	4	• Sistema Nacional de Salud (T)	154	32	4	• Calidad de la Atención en Salud Pública (T)	161	16	1
	• Salud Pública I	134	32	2	• Antropología y Salud (T)	145	32	4	• Planificación y Gestión de los Servicio de Salud (TP)	155	32	3				
	• Políticas y Sistemas de Salud (T)	135	32	2	• Psicología de la Salud (T)	146	32	4	• Evaluación en Salud (T)	156	32	4				
	• Legislación en Salud (T)	136	32	2	• Salud Pública II (TP)	147	48	3								
<b>METODOLOGICO</b>	• Demografía (T)	137	32	4	• Educación para la Salud I (TP)	148	32	3								
	• Epidemiología	138	32	3	• Tratado de Libre Comercio y Salud (T)	149	32	2								
	• Metodología de la Investigación I (TP)	139	32	3	• Metodología de la Investigación II (P)	150	22	2	• Seminario de Tesis I (TP)	157	38	3	• Seminario de Tesis II (TP)	162	128	12
	• Bioestadística (TP)	140	32	3	• Residencia I (P)	151	32	2	• Residencia II (P)	158	80	5	• Estadísticas en Salud Pública (T)	163	16	2
<b>INSTRUMENTAL</b>	• Computación EPI-INFO (P)	141	16	1	• Residencia I (P)	152	32	2	• Educación para la Salud II (TP)	159	48	4	• Residencia III (P)	164	96	6
	• Indicadores Macroeconómicos (P)	142	10	1	• Técnicas de Investigación Social (P)	153	10	1	• Paquete Computacional Especifico / Proyecto de Tesis (P)	160	10	1	• Paquete Computacional Especifico / Proyecto de Tesis II (P)	165	10	1
<b>INTEGRACION</b>	• Elaboración de ensayo sobre determinantes de la salud en la región centro (P)	143	16	1	• Estudio de Comunidad (P)	153	16	1	• Presentación y Autorización del protocolo por CAP (Primer Seminario de Tesis) informe del avance de investigación. (25%)				• Informe de Avance de la Tesis (75%)			
<b>TOTAL HORAS/ CREDITOS</b>			288	25		289	26				272	24			256	22

# MAESTRIA EN EDUCACION Y GESTION PEDAGOGICA

## MAPA CURRICULAR





## **CURRICULUM VITAE**

### **1. DATOS PERSONALES :**

**NOMBRE.-**LUZ MARIA ANTONIA TEJADA TAYABAS

**EDAD.-** 38 AÑOS

**FECHA DE NAC.-** 25 ABRIL 1964

**LUGAR.-** SAN LUIS POTOSI S.L.P.

**DIRECCIÓN.-** PRIV. MEZQUITEZ NO 110 FRACC TECNOLOGICO

**ESTADO CIVIL.-** CASADA

**NACIONALIDAD.-** MEXICANA

### **2. FORMACIÓN ACADÉMICA**

LICENCIATURA ESCUELA DE ENFERMERÍA  
EN ENFERMERÍA U.A.S.L.P.

ESPECIALIDAD ESCUELA DE ENFERMERIA  
EN DOCENCIA. U.A.S.L.P.  
1989 – 1991

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN FACULTAD DE ENFERMERÍA  
Y GESTIÓN PEDAGÓGICA

#### **2.1.CURSOS DE ACTUALIZACION**

DIPLOMADO EN “TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN  
COLEGIO DE SAN LUIS, UASLP, UPN.  
18 SEPTIEMBRE DE 1998 AL 17 DE ABRIL DE 1999  
DURACIÓN. 225 HRS.

CURSO TALLER “EXCEL 97” DURACIÓN 30 HRS.  
11-22 DE ENERO DE 1999

CURSO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN SALUD  
DEL 31 DE ENERO AL 4 DE FEBRERO DEL 2000  
DURACIÓN 40 HRS. UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN SALUD 40 HRS  
CREDITO DEL 2 DE MARZO AL 3 DE AGOSTO DEL 2000 UNIVERSIDAD DE  
GUADALAJARA.

SEMINARIO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE  
INSTITUTO DE CIENCIAS EDUCATIVAS  
30 HRS DEL 19 AL 30 DE JUNIO DEL 2000

CURSO "ORGANIZACIÓN E IMPLANTACIÓN DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE TUTORÍA  
ANUIES 20 HRS DEL 13 AL 15 DE JULIO DEL 2000

CURSO "INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN ENFERMEDADES CRÓNICAS"  
30 HRS DEL 30 DE OCTUBRE AL 3 DE NOVIEMBRE DEL 2000  
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CURSO SOBRE "GRUPOS FOCALES"  
20 HRS DEL 5 AL 7 DE ABRIL DEL 2001  
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

CURSO "ANÁLISIS CUALITATIVO ASISTIDO POR COMPUTADORA"  
20 HRS DEL 14 AL 16 DE JUNIO DEL 2001 UASLP

DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN SALUD  
DEL 26 DE MARZO AL 26 DE OCTUBRE DEL 2001 CON UNA DURACIÓN DE 210 HRS

CURSO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN SALUD  
25 HRS DEL 3 AL 7 DE DICIEMBRE DEL 2001  
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

### **3. DATOS LABORALES**

PROFESOR INVESTIGADOR NIVEL V  
ADSCRITO A LA FACULTAD DE ENFERMERÍA

#### **3.1. CARGOS ACADÉMICOS**

**A) SECRETARIO ACADEMICO DE LA FACULTAD DE ENFERMERIA SEPTIEMBRE 1995 A LA FECHA**

**B) COMISIONES Y TAREAS INTERNAS A LA UNIVERSIDAD**

PARTICIPANTE EN LA COMISION DE PLANEACION Y DISEÑO DE LA MAESTRÍA EN ENFERMERIA . ENERO 2003.

INTEGRANTE DE LA ACADEMIA DE ENFERMERIA Y SOCIEDAD DESDE JULIO DE 1999 A OCTUBRE DEL 2001.

INTEGRANTE DE LA SUBCOMISIÓN PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE AGOSTO DE 1999 A LA FECHA.

PARTICIPACION EN LA COMISION INSTITUCIONAL DE LA DOCENCIA ABRIL 1996 A LA FECHA.

MIEMBRO DE LA COMISION DE DESARROLLO CURRICULAR DE LA FACULTAD DE ENFERMERIA DESDE JUNIO DE 1999 A LA FECHA.

PARTICIPACIÓN EN LA COMISION DICTAMINADORA DEL FONDO DE APOYO A LA DOCENCIA DESDE 1998 A LA FECHA.

PARTICIPACIÓN EN LOS TRABAJOS PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN INSTITUCIONAL DE DESARROLLO DE LA UASLP 1997-2007.

#### **C) ELABORACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO**

PARTICIPACION EN EL DISEÑO DEL PROGRAMA CURRICULAR DEL POSGRADO "MAESTRIA EN EDUCACION Y GESTIÓN PEDAGOGICA". APROBADO EL 11 DE DICIEMBRE DE 1995 POR EL CONSEJO DIRECTIVO UNIVERSITARIO

RESPONSABLE EN LAS TAREAS ENCAMINADAS A CONCRETAR EL REDISEÑO CURRICULAR DEL NIVEL BASICO DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA. APROBADO EL 18 DE JUNIO DE 1999 POR EL CONSEJO DIRECTIVO UNIVERSITARIO.

RESPONSABLE DE LA ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS CURRICULARES "CAMPO DISCIPLINARIO DE ENFERMERÍA" Y "EL SER HUMANO Y SU CONTEXTO" APROBADOS EL 18 DE JUNIO DE 1999 POR EL CONSEJO DIRECTIVO UNIVERSITARIO. CTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

#### **4. FUNCIONES DE INVESTIGACIÓN**

RESPONSABLE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN "EFECTIVIDAD DE LA EDUCACIÓN EN DIABETES"  
AGOSTO 2000 DICIEMBRE 2001

PROYECTO APOYADO POR EL FONDO DE APOYO A LA INVESTIGACIÓN FAI UASLP.  
Publicación en proceso

PARTICIPACIÓN EN EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN QUE DESARROLLA EL PROYECTO "LA ATENCIÓN A LA ENFERMEDAD CRÓNICA EN LOS SERVICIO PUBLICOS DE SALUD UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA MULTICENTRICA"  
PROYECTO FINANCIADO POR CONACYT.

## **5. PARTICIPACIÓN EN EVENTOS ACADÉMICOS**

### **PONENCIAS**

3ER FORO DE EDUCACIÓN EN LA UASLP.  
LA EVALUACIÓN COMO UN MEDIO PARA LOGRAR LA MEJORA CONTÍNUA UASLP.  
11-13 DE FEBRERO 1999

IER CONGRESO LATINOAMERICANO DE PSICOLOGÍA DE LA SALUD.  
“EFECTIVIDAD DE LA EDUCACIÓN EN DIABETES”  
VERACRUZ VER. 23-26 DE MAYO 2001

VI CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN EN ENFERMERÍA  
“FORMACIÓN EN ENFERMERÍA UNA PROPUESTA DESDE EL CURRÍCULUM  
INTEGRADO”  
FAC. ENF. BUAP PUEBLA 14 NOVIEMBRE 2001

3RAS JORNADAS REGIONALES DE ENFERMERÍA  
IMSS SAN LUIS POTOSÍ 16Y 17 DE MAYO DEL 2002

1ER FORO DE INVESTIGACIÓN EN LA UASLP.

9º CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN SALUD  
25 DE FEBRERO AL 1 DE MARZO 2003

## **6. ASISTENCIA A CONGRESOS**

V CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
30 OCTUBRE AL 2 DE NOVIEMBRE DE 1999

1ER CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
3,4 Y 5 DE ABRIL DEL 2000

VI CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN EN ENFERMERIA  
13,14,15 Y 16 DE NOVIEMBRE 2001  
32 HRS CREDITO

3RAS JORNADAS REGIONALES DE ENFERMERIA IMSS  
16 Y 17 DE MAYO DEL 2002-06-12

## **7. PUBLICACIONES**

LA ATENCIÓN MÉDICA A LA ENFERMEDAD CRÓNICA: REFLEXIONES SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS DE UN ESTUDIO CUALITATIVO  
REVISTA ESPAÑOLA DE SALUD PÚBLICA NO. 5 SEP-OCT 2002.

MEMORIAS DE LOS SIGUIENTES EVENTOS:

3ER FORO DE EDUCACIÓN EN LA UASLP  
LA EVALUACIÓN COMO UN MEDIO PARA LOGRAR LA MEJORA CONTINUA UASLP.  
11-13 DE FEBRERO 1999

1ER CONGRESO LATINOAMERICANO DE PSICOLOGÍA DE LA SALUD  
“EFECTIVIDAD DE LA EDUCACIÓN EN DIABETES”  
VERACRUZ VER. 23-26 DE MAYO 2001

VI CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN EN ENFERMERÍA  
“FORMACIÓN EN ENFERMERÍA UNA PROPUESTA DESDE EL CURRÍCULUM INTEGRADO”  
FAC. ENF. BUAP. PUEBLA 14 NOVIEMBRE 2001

3RAS JORNADAS REGIONALES DE ENFERMERÍA  
IMSS SAN LUIS POTOSÍ 16Y 17 DE MAYO DEL 2002

1ER FORO DE INVESTIGACIÓN EN LA UASLP.

9º CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN SALUD  
25 DE FEBRERO AL 1 DE MARZO 2003