



# La formación de los profesores de enfermería

## Una contribución a la evaluación de las prácticas formativas

### Introducción

Inserta en su contexto histórico, la enfermería ha recibido a lo largo de su existencia influencias inherentes a la transformación y evolución de la sociedad contemporánea. Influencias tanto de orden científico como técnico, cultural o de los propios valores humanos. En la actualidad, Portugal lleva a cabo una nueva transformación institucional: la integración de los Cursos de Enfermería dentro de la Enseñanza Superior.

Si nos retrotraemos a las profesiones de enfermería de hace algunas décadas, comprobaremos que la formación científico-técnica se acompañaba de una sólida formación humana, reflejada en un sistema de valores ético-morales. Hoy en día, la complejidad de la vida moderna, cada vez más compartimentada y materialista, más centrada en la técnica y menos en el aspecto humano, está dando lugar a una pérdida de valores, principalmente el respeto por la persona.

La escuela, como subsistema social, refleja los problemas de la sociedad, pero también puede ser un lugar en que los conocimientos y las prácticas contribuyan a disminuir los desequilibrios, la indiferencia y la falta de respeto por la persona. En realidad, hemos efectuado grandes avances cognitivos y tecnológicos, pero en cuanto a la educación del ser humano aún queda mucho por hacer.

La temática que hoy en día comprende una formación de enfermería es un amplísimo y privilegiado campo de estudio. El profesor

de enfermería no puede, en nuestra opinión, aislarse y dejarse superar por los cambios „corriendo el riesgo de anacronismo e „ineficacia“ profesional por falta de formación, tiempo o cultura que condicionan la escuela“ (Hargreaves, 1998).

El tiempo es para la persona un condicionante tan evidente como arrollador; el tiempo „empuja“ a la persona hacia un camino dinámico e innovador (Jerome, 2000). El tiempo extra que se concede a los profesores para dedicarse a otras actividades como la formación, puede retirárseles por medio de controles y regulaciones que definen la forma en la que ese tiempo debe utilizarse (Hargreaves, 1998).

De esta manera, nuestro trabajo es un estudio exploratorio que pretende caracterizar la formación de los profesores de enfermería por la „transformación“ de sus prácticas formativas. En realidad, trataremos de encontrar respuestas a las siguientes cuestiones:

- ¿Tienen los profesores de enfermería dificultades para acceder a la formación?
- ¿Qué relación hay entre el tiempo que requieren las actividades escolares y el tiempo de formación, cómo afectan los horarios y su flexibilización?
- ¿Qué conduce a los profesores de enfermería a dar prioridad a la formación y cuáles son los proyectos personales y profesionales que les guían?
- ¿Qué líneas directrices en cuanto a formación de profesores siguen los órganos de



**Maria de Lourdes Magalhães Oliveira**

*Escuela Superior de Enfermería de Artur Ravara*

**Presentamos un estudio exploratorio cuya intención es evaluar prácticas formativas y relacionar la formación de los profesores de enfermería con los cambios experimentados en dichas prácticas. La necesidad de conocer el modo en el que una formación lleva a transformar las prácticas educativas justifica la pertinencia del presente estudio. La investigación que a continuación exponemos asume los siguientes objetivos: evaluar la importancia que los profesores conceden a la formación; reconocer los factores que motivan o limitan ésta; detectar qué tipo de cambios genera la formación; mostrar los obstáculos que impiden la implantación de características autoformativas en la escuela.**

**Este estudio se llevó a cabo en siete Escuelas Superiores de Enfermería del país, con participación de 64 profesores. La recogida de datos se realizó por cuestionario. Los resultados obtenidos en esta investigación permiten concluir, por un lado, que los profesores conceden gran importancia a la formación, aunque sus limitaciones sean relevantes, principalmente la falta de tiempo, el exceso de actividades por desarrollar, la rigidez de los horarios y la ausencia de estímulos por parte de la institución. La reticencia al cambio mostrada por las escuelas es con todo el principal obstáculo para la implantación de características autoformativas en la escuela.**



gestión de las Escuelas Superiores de Enfermería?

□ ¿De qué manera puede convertirse una escuela tradicional en una escuela autoformativa?

Para realizar nuestro trabajo definimos los siguientes objetivos:

□ evaluar la importancia que los profesores de enfermería conceden a la formación;

□ comprender el impacto que tienen sobre la formación los factores motivadores o limitantes;

□ detectar el tipo de cambios en las prácticas de enseñanza de los profesores de enfermería que llevan a éstos a la formación;

□ analizar la forma en que los profesores de enfermería integran el „cambio“ en las prácticas de enseñanza y su relación con la formación;

□ reconocer los obstáculos que existen para implantar características autoformativas en la escuela.

El trabajo está dividido en tres partes: el marco teórico, que define el contexto del tema estudiado mediante una investigación bibliográfica. La segunda parte contiene el marco metodológico y describe las estrategias seleccionadas; y la última parte ofrece la presentación y análisis de datos.

### **Del contexto histórico a la realidad actual**

Las primeras Escuelas de Enfermería de Portugal datan de finales del siglo XIX y fueron creadas en las principales ciudades -Lisboa, Coimbra, Oporto- a iniciativa de médicos administradores de hospitales a los que pertenecían las escuelas. Actualmente existen cerca de 31 Escuelas de Enfermería en todo el país, funcionan fuera de los hospitales y están dirigidas por enfermeros profesores bajo la tutela del Ministerio de Ciencia y de Enseñanza Superior.

Las Escuelas Superiores de Enfermería son hoy en día responsables de la formación en enfermería y cuentan con la colaboración de profesores procedentes de otras áreas, principalmente ciencias humanas y educación. Se ha podido hacer realidad el deseo

que hace ya muchos años expresó Florence Nightingale: que las Escuelas de Enfermería estuvieran dirigidas por enfermeros y no por médicos.

La formación de profesores de enfermería se orienta cada vez más hacia la obtención de conocimientos, competencias y aptitudes esenciales para el ejercicio profesional, no pudiendo evadirse del contexto sociocultural y político ni tampoco de las contingencias de la escuela o el currículo. Tampoco puede obviar los conocimientos acumulados por la tradición y por la práctica, ni los conocimientos universitarios que la investigación pone a su disposición (Rodrigues, 1999).

La enseñanza de enfermería en Portugal tiene ya una larga historia, pues su marco legal de referencia data de 1947 y estipula que: “La Enseñanza de Enfermería se organizará en Cursos Generales y Especializados, con una duración mínima de dos años, y de un año para el Curso de Auxiliar de Enfermería”.

La formación debe orientarse hacia la preparación de profesionales de la salud con la categoría de Enfermero o Auxiliar de Enfermería, así como a la formación de Enfermeros Jefe y Monitores. Inicialmente los cursos eran impartidos por enfermeros docentes y médicos, y la formación se centraba básicamente en competencias técnicas.

Pero las necesidades de formación fueron aumentando a medida que surgían nuevas necesidades en el ámbito de la salud, lo que hizo que, en 1952, el Curso de Enfermería General pasara a tener una duración de tres años, y dieciocho meses el Curso de Auxiliar de Enfermería. El enfoque centrado en competencias se reorientó más hacia el conocimiento teórico, las competencias personales y las competencias sociales.

La enseñanza de enfermería, que era responsabilidad del Ministerio de Salud, se reestructuró en el año 1970, reforzándose su autonomía y la relación Escuela/Organismos de Salud/Comunidad. Tras la Revolución del 25 de abril de 1974 desapareció el Curso de Auxiliar de Enfermería, manteniéndose el Curso General con un nuevo plan de estudios y con otras características:

□ el curso se imparte por enfermeros docentes y por otros técnicos, organizados en equipos pedagógicos;



□ la teoría y la práctica están permanentemente integradas, manteniéndose sin embargo la proporción de un tercio/dos tercios respectivamente;

□ las escuelas utilizan centros de prácticas que garantizan una buena asimilación de los conocimientos por los enfermeros de dichos lugares de prácticas.

En 1988 la enseñanza de enfermería se integró en la Enseñanza Superior Politécnica, lo que dió lugar a una auténtica transformación en su modelo formativo. En 1990 se reglamentaron los Cursos de Bachillerato en Enfermería con una duración de tres años, de forma que la organización y orientación de la formación clínica pasó a ser competencia de los docentes de enfermería con la colaboración de enfermeros cualificados de los Organismos de Salud; se mencionaba asimismo la necesidad de garantizar la adecuada coordinación entre los componentes teórico y clínico de la formación.

La Licenciatura en Enfermería, con una duración de 4 años, se creó en el año 1999, estableciéndose también Cursos de Especialización de Postlicenciatura, con una duración de tres semestres curriculares, que no confieren grado académico y son certificados por las Escuelas Superiores de Enfermería. Asimismo se creó el año de Formación Complementaria para los estudiantes que cursen estudios de Bachillerato y deseen obtener de inmediato el título de licenciado. La formación que se lleva a cabo en esta materia es, en su totalidad, responsabilidad de las Escuelas Superiores de Enfermería, bajo los auspicios del Ministerio de Ciencia y Enseñanza Superior. Las universidades son las encargadas de realizar la formación avanzada, el *Mestrado* (formación de postgrado, de duración e importancia menor que el doctorado) y el Doctorado.

Cualesquiera que sean las características y la forma de gestión de la escuela, ésta tiene una influencia decisiva, no sólo en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, sino también en la formación de los profesores (Alarcão, 1996). Como docentes, personas y miembros de una sociedad, los profesores sentimos estos desafíos de una manera muy intensa y somos conscientes de que tenemos la responsabilidad de contribuir al desarrollo del conocimiento, lo que nos exige una actualización permanente para seguir sus transformaciones, teniendo en

cuenta la evolución sociopolítica y educativa. los profesores de enfermería afrontan el imperativo de diseñar vías educativas (Crespo, 1993).

Esta transformación hace sentir cada vez más la necesidad de vincular escuela y comunidad con otros contextos y organizaciones que colaboran de forma activa en la formación de los estudiantes de enfermería. En este sentido, y siguiendo el llamamiento hecho por el Proceso de Bolonia, se van dando pasos hacia una apertura a otras instituciones de enseñanza y a otros países europeos.

En realidad, las transformaciones en el ámbito de la educación, la ciencia, la cultura, la tecnología y la política obligan a la sociedad contemporánea a comprender que educar no consiste tanto en aprender hechos o aprobar exámenes, sino más bien en formar a personas y ciudadanos competentes, libres y responsables, a fin de que ellos mismos sean también agentes del cambio en una sociedad plural.

### **La formación en enfermería y la identidad personal**

Aprender es una forma de transformar la relación con el medio ambiente. La profundidad de este cambio está determinada, en gran medida, por el nivel que el profesor reclama para afrontar situaciones críticas y por la novedad que le ayudará a solventar con éxito los nuevos problemas y desafíos de la educación. El objetivo de la enseñanza superior politécnica es una sólida formación cultural y técnica de nivel superior y una capacidad de innovación y análisis crítico (Pires, 1987).

Con posterioridad a la integración de la enseñanza de enfermería en la enseñanza superior politécnica se asumió un cambio de modelo para la enseñanza en enfermería y la formación de docentes, que sin embargo no fue todo lo profundo que hubiera sido deseable.

En este comienzo del siglo XXI, conscientes de la gran velocidad a la que pasa el tiempo, se exige al profesor de enfermería que se muestre en todo momento dispuesto a los cambios, que mantenga actualizados sus conocimientos y se adapte a las nuevas tecnologías (TIC) y a los métodos pedagógicos. La formación se confirma en el im-



portante papel que para las personas desempeña, tanto en lo referente a la formación inicial como a la formación permanente.

Dada mi actividad como formadora de formadores en el campo de la enfermería, percibo una responsabilidad creciente por transformar el modelo e impulsar un aprendizaje reflexivo; los profesores podrán encontrar formas de enriquecimiento profesional en un entorno de mayor dominio y control de los conocimientos, lo que les permitirá realizar su acción formativa centrados en competencias.

Según la opinión de Segundo Estrela (1990), la aptitud del profesor no se limita a las competencias técnicas, sino que incluye también conocimientos y aptitudes. Lo importante no es que los profesores posean capacidades o competencias, sino que sean sujetos intelectuales capaces de seleccionar y decidir cuál de esas competencias es la más adecuada en cada situación (García, 1999). De acuerdo con este punto de vista, enseñar no es exclusivamente una técnica: es también una revelación de uno mismo a los otros. El profesor precisa desarrollar un discurso coherente, capaz de enlazar el lenguaje crítico con la posibilidad de dar forma y voz a las experiencias de los estudiantes, utilizar el diálogo de forma crítica y reconocerse como protagonista del cambio (Girou, 1988 citado por Fernandes, 2000).

En la actualidad, el profesor debería aprender rápidamente a considerar estos aspectos, a analizarlos y a hablar de ellos, pidiendo ayuda en las situaciones más complejas (Perrenoud, 2002). Siguiendo la idea del autor, el profesor es una persona y un profesional no totalmente completo, sino en desarrollo. Su construcción no está nunca perfectamente terminada: depende, por tanto de su capacidad de evolución y del medio ambiente al que se encuentra expuesto en el curso del proceso formativo y del trabajo, y cuanto más alto sea su nivel de conocimiento, mayor será su capacidad de intervención en niveles más complejos (Simões, citado por Caetano, 2001).

La formación en enfermería constituye un campo de investigación e interés muy amplio. Cada elemento es protagonista y agente en dicho proceso formativo y en la creación de líneas de fuerza inherentes a ese proceso. Como Segundo Simões (1979:27) opina: la investigación científica pretende

“desarrollar en nosotros el interés y la disposición a la innovación y fomentar el espíritu inquisitivo tanto en la formación inicial como en la permanente”.

Vivir en un siglo de grandes desafíos supone actuar sin parar; reflexionar y asimilar, para actuar nuevamente según un proceso evolutivo, generador y dinamizador de la propia transformación.

## Marco metodológico

### Tipo de estudio

Presentamos a continuación un estudio exploratorio de carácter transversal, descriptivo y comprensivo. El estudio se centra en la reunión e interpretación de los datos aportados por 64 profesores de enfermería de Escuelas Superiores. De este modo analizaremos las opiniones de un grupo de profesores de enfermería con características semejantes y la misma categoría profesional de profesor adjunto.

### Selección del campo de análisis

Seleccionamos siete Escuelas Superiores de Enfermería, de las 25 de enseñanza oficial pública existentes en el país, incluidas las Regiones Autónomas de Azores y Madeira, que constituyen nuestro campo de trabajo, y establecimos que las escuelas deberían cumplir los siguientes criterios:

- ser todas de enseñanza oficial pública;
- tener un número significativo de profesores;
- estar geográficamente situadas en distritos con facilidad de acceso a la formación.

Optamos, de este modo, por eliminar en la zona de Lisboa la escuela a la que pertenecemos. De las tres oficiales descartamos una por sorteo; para las cinco restantes, elegimos una en cada una de las tres principales ciudades del país y en cada una de las Regiones Autónomas de Azores y Madeira, respectivamente.

### Sistema de recogida de datos

Dado que la población con la que trabajamos se encontraba bajo el mismo estatuto profesional, empleamos un instrumento único que se distribuyó a todos y cada uno



de los 64 participantes en el estudio. Pretendimos, por un lado, obtener el máximo número de datos, y por otro emplear en ello el menor tiempo posible. Tras elaborar y analizar los datos sentimos la necesidad de profundizar en otros aspectos, y recurrimos para ello a la entrevista estructurada. Los datos de estas entrevistas están todavía en fase de tratamiento. Elaboramos un cuestionario compuesto por tres partes, con un total de 24 cuestiones.

La parte I contiene respuestas que permiten caracterizar a los participantes con respecto a algunos datos personales (cuestiones 1 y 2); informaciones sobre el tiempo de docencia, formación académica, grado académico alcanzado y cursos de formación recibidos (3, 4, 5 y 6).

La parte II está constituida por 11 respuestas, que nos permiten evaluar la opinión de los profesores de enfermería respecto a los siguientes puntos: factores motivadores y limitantes de la formación; situaciones formativas promovidas por la escuela; si consideran que poseen la formación necesaria para cumplir las funciones que desempeñan; de qué manera realizaron la formación; si consideran que les falta formación y con respecto a qué; trabajos publicados, características autoformativas en la escuela, satisfacción en el lugar de trabajo; si consideran que el desempeño de su función mejoraría si se les dieran otras oportunidades de formación; áreas de perfeccionamiento que desearían desarrollar; necesidad de formación con grupos de su misma área o de otras diferentes.

En la parte III se presentan dos respuestas que permiten evaluar: experiencias significativas vividas en el curso de la docencia y lo que en su opinión cambiarían de su institución si tuvieran el poder para hacerlo.

Se validó previamente el instrumento de recogida de datos, a fin de evaluar el grado de claridad y de comprensión de las preguntas. Para ello se expuso a cuatro personas de control con las mismas características que los sujetos de estudio, concluyéndose que no existía ningún tipo de duda que justificase su reformulación.

### Tratamiento de los datos

Para el tratamiento de las preguntas abiertas en el instrumento de recogida de datos

<b>Cuadro 1</b>		
<b>Opinión de los profesores de enfermería sobre factores motivadores de la formación</b>		
<b>Unidades de contexto</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Unidades de enumeración</b>
Exigencia de más conocimientos	* Placer de profundizar en nuevas materias	32
	* Placer de desarrollar nuevos conocimientos	29
	* Interés personal por el conocimiento	29
	* Deseo de progresar en la carrera	29
	* Apoyo de la institución	19
	* Exigencia de los estudiantes	18
	* Exigencia de asumir nuevos proyectos	16
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>172</b>
Razones para proseguir la formación	* Interés por la docencia	30
	* Placer de profundizar metodologías de enseñanza	19
	* Placer de la investigación	18
	* Materias atrayentes	17
	* Facilidad de acceso a la formación	17
	* Exigencia de asumir nuevos proyectos	15
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>116</b>
Satisfacción con la formación	* Relación con grupo de colegas en formación	19
	* Contacto con otros colegas de la docencia	18
	* Los buenos resultados de los estudiantes	18
	* Acompañamiento de los estudiantes en la formación clínica	18
	* Éxito en el trabajo realizado	13
	* Reconocimiento de mi trabajo por la institución	7
	* La confianza que sentía cuando daba las clases	4
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>97</b>
<b>TOTAL</b>		<b>385</b>

recurrimos a la técnica de análisis cualitativo de contenidos, que según Vala (1986) es particularmente útil tanto para una fase de preencuesta como para el análisis de las preguntas abiertas de un cuestionario. Comprende tres tipos de unidades: unidad de contexto, unidad de registro y unidad de enumeración. La unidad de contexto es el segmento más amplio del contenido que el investigador examina cuando caracteriza la unidad de registro; la unidad de registro es el segmento determinado del contenido que se caracteriza colocándolo en una unidad de contexto determinada; la unidad de enumeración es la unidad en función de la cual se procede a la cuantificación.

### Presentación y análisis de datos

Los resultados se obtuvieron mediante el reparto del cuestionario ya descrito. El análisis

**Cuadro 2****Opinión de los profesores sobre factores que limitan la formación.**

Unidades de contexto	Unidades de registro	Unidades de enumeración
Falta de disponibilidad para la formación por parte de la escuela	* Rigidez de horarios	30
	* Grupos con muchos alumnos	22
	* Dificultad para ser dispensado del servicio	19
	* Incompatibilidad con el horario de trabajo	17
	* Falta de disponibilidad para el doctorado por exceso de trabajo docente	16
	* Demasiadas actividades por desarrollar	15
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>119</b>
Falta de disponibilidad por motivos organizativos	* Distancia del lugar de formación	19
	* Imposibilidad para desarrollar trabajo en proyectos	15
	* Falta de definición de criterios formativos	13
	* Inexistencia de un proyecto formativo	12
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>59</b>
Falta de disponibilidad para conciliar la vida profesional y la familiar	* Incapacidad intelectual por exceso de trabajo	20
	* Ausencia de estímulos por parte de la institución	19
	* Falta de energía para simultanear la actividad profesional y la formación	17
	* Aplazamiento de la formación para acompañar a los hijos	12
	* Largos periodos de acompañamiento de los estudiantes en la formación clínica	12
	* Demasiado cansancio por superposición de cursos	10
	* Dificultad para conciliar la vida profesional con la familiar	6
	* Información negativa de algunos colegas sobre la formación	6
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>102</b>
<b>TOTAL</b>		<b>280</b>

avanzada. Solamente el 10% de los profesores carecen de *mestrado*.

Observando con atención el Cuadro 1 podemos comprobar que el deseo de profundizar sobre nuevas materias, de desarrollar nuevos conocimientos, el interés por la docencia y el curso de especialización y *mestrado* fueron para los profesores factores motivadores de la formación.

Los profesores de enfermería mencionan asimismo algunos factores limitantes de la formación. Como puede verse en el Cuadro 2, estos son principalmente: la falta de disponibilidad por parte de la escuela, el que las posibilidades de formación coincidan siempre con la actividad profesional y la dificultad para conciliar la vida familiar con la profesional.

La formación es un proceso que, aunque se lleva a cabo en relación con otros, exige la actividad de quien aprende; cuando se habla de formación de adultos se presupone que es una formación dirigida a quienes ya poseen una experiencia de vida. De hecho, el hombre comienza a formarse en el seno de la familia, posteriormente y de forma progresiva va extendiendo su proceso formativo a nuevos contextos: a la escuela, al trabajo, a grupos y a la sociedad, en un proceso permanente de transformación (Dominicé, 1989).

La formación continua en el trabajo ha sido una preocupación de los profesores de enfermería, llevándose a cabo como autoformación (55%). La formación en el trabajo es sólo una pequeña parte (6%) de toda la formación realizada por los profesores de enfermería.

Respecto a las características autoformativas en la escuela (Cuadro 4/Anexo I), comprobamos que las respuestas de los profesores se agrupan según las siete escuelas objeto de estudio, denominadas A, B, C, D, E, F, y G. De este modo, en las escuelas A, B y C la característica más frecuente es: "profundizar la formación inicial y la continua"; en la escuela B se resalta también: "estimular la cooperación de la formación profesional con otras instituciones" y "facilitar el acceso a la formación incentivando la movilidad de profesores y estudiantes".

En cuanto a lo que, según los profesores, faltaría en su escuela para que estas carac-

de los datos nos permitió conocer la opinión de estos profesores frente a las prioridades e imperativos de la formación; los factores motivadores y limitantes de la formación, las características autoformativas en la escuela, los obstáculos que se oponen a su implantación y los estímulos para el cambio.

Omitiremos algunos cuadros y gráficos, presentando sólo los más relevantes. A continuación comenzaremos a analizar los datos empezando por determinar el grado académico de los profesores.

El grado académico de los profesores está interrelacionado con la formación. Todos los profesores tienen titulaciones de nivel superior, siendo significativo el elevado número de ellos (54%) con una formación



terísticas pudieran ponerse en funcionamiento destacan: la disposición al cambio; la creación de un proyecto formativo; el intercambio con países europeos; la integración de programas europeos; la libre movilidad; la reducción del número de horas y más flexibilidad de horarios; su incorporación a nuevos proyectos; más incentivos para la formación; el apoyo financiero a la formación y una política formativa bien definida.

El Cuadro 3 recoge las sugerencias de cambio propuestas por los profesores de enfermería; cabe destacar entre ellas: la implicación de los responsables políticos en la formación, instauración de mejores condiciones físicas de trabajo, una política bien definida y la extensión de la formación a los gestores de las escuelas.

### Conclusiones

De los resultados obtenidos en el curso de esta investigación puede concluirse que:

a) Los profesores de enfermería tienen dificultad para acceder a la formación, y esto guarda relación con factores como:

- la falta de tiempo;
- la rigidez de horarios;
- grupos demasiado numerosos;
- demasiadas actividades por desarrollar;
- la falta de criterios formativos.

De hecho, y según asegura Fernandes (2000), los profesores precisan tiempo durante su tarea docente y fuera de ella para pensar y reflexionar sobre los complejos cambios que se les exigen. Por esa razón el profesor no puede estar sujeto a horarios demasiado rígidos e inflexibles, pues se corre el riesgo de que se limite exclusivamente a hacer su trabajo. La escuela no puede funcionar como una entidad aislada, sino que debe abrir sus puertas a otras realidades.

- b) Dan prioridad a la formación, resaltando:
  - la necesidad de conocimientos;
  - el placer de profundizar en nuevas materias;
  - el interés por la docencia;

<b>Cuadro 3</b>		
<b>Sugerencias de cambio</b>		
<b>Unidades de contexto</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Unidades de enumeración</b>
Implicación de los responsables políticos en la formación	* Contratación de más profesores	13
	* Intercambio de docentes y alumnos entre instituciones homólogas	11
	* Mejora de las condiciones físicas de la escuela	11
	* Reflexión sobre el perfil de los profesores	9
	* Creación de una unidad de investigación	9
	* Creación de un programa reflexivo y dinámico de formación de profesores	8
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>61</b>
Instauración de mejores condiciones de trabajo	* Flexibilización de horarios	27
	* Facilitación del acceso a la formación	21
	* Definición clara y pertinente de los criterios de formación	19
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>67</b>
Una política formativa bien definida	* Creación de departamentos y puesta en marcha de los mismos	12
	* Movilidad de profesores y estudiantes en el ámbito comunitario	11
	* Puesta en funcionamiento de grupos de trabajo	10
	* Estimulo a los profesores para la formación	9
	* Actualización del equipo de profesores	9
	* Distribución equitativa del trabajo docente	9
	* Evaluación aceptable para docentes y alumnos	7
	* Modificación del funcionamiento del Consejo Científico	4
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>71</b>
Formación para los gestores de la escuela	* Responsabilización de cada elemento respecto a su trabajo y actividades	21
	* Creación de estrategias para la toma de decisiones	17
	* Priorización de áreas y proyectos por desarrollar	16
	* Designación para la gestión de quien posea más conocimientos	15
	* Promoción de debates reflexivos	13
	* Apertura de concurso para Profesor Adjunto	10
<b>SUB-TOTAL</b>		<b>92</b>
<b>TOTAL</b>		<b>291</b>

- las necesidades de los estudiantes;
- la promoción en la carrera;
- la necesidad de asumir nuevos proyectos formativos.

Ciertamente, es cada vez más patente la necesidad de incorporar a nuestros programas



de formación de profesores conocimientos, competencias y aptitudes que ayuden a los profesores en formación a comprender mejor las complejas situaciones que se dan en la docencia. Los profesores comprenderán mejor su papel de educadores si desarrollan competencias diseñadas para tal fin. Ellas son las que permiten un aprendizaje permanente y constituyen el camino para los cambios organizativos (Fernandes 2000).

c) Puede comprobarse también que en algunas escuelas existe una cultura de “ceñazón”:

- por ausencia de criterios formativos;
- por su reticencia al cambio;
- por falta de incentivos a la formación;
- por la acumulación exagerada de actividades requeridas al docente.

d) Los profesores destacan también la importancia de la implantar en la escuela características autoformativas, y solicitan principalmente:

- la apertura a otras instituciones de enseñanza;
- intercambios con países europeos;
- la movilidad de profesores y estudiantes;
- la integración de proyectos comunes.

Cambiar no es fácil y requiere un aprendizaje. La formación y el cambio deben pensarse como un conjunto. En la actualidad parece poco plausible enfocar los cambios de manera que no den lugar a nuevos aprendizajes. De acuerdo con Escudero, (1992:41): “la formación debe orientarse preferentemente hacia el cambio, estimular el (re)aprendizaje en los individuos y en su práctica docente, y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

e) De entre los cambios sugeridos cabe destacar:

- implicación de los responsables políticos en la formación;
- obtención de más profesores;

- desarrollo de proyectos formativos;
- formación para los gestores de las escuelas;
- cooperación europea en proyectos comunes;
- intercambios nacionales e internacionales

Esto contradice la opinión de García, (1999) cuando éste afirma que el desarrollo profesional de docentes es un componente de sistema educativo sometido a influencias y presiones de carácter político, que se manifiestan no sólo a escala económica, sino también de incentivos y de autonomía.

Bajo la perspectiva de Fernandes, (2000:30) “las escuelas han tenido dificultades a la hora de lidiar con los cambios; se observan en diversos puntos esfuerzos fragmentados, proyectos aislados sin articulación entre sí”. La formación está ciertamente pasando por una fase de experimentación, innovación, ensayo de nuevos modelos pedagógicos y procesos impulsores directamente articulados con las prácticas educativas (Cró, 1998). Según pasa el tiempo, se hace cada vez más patente la falta de continuidad entre el mundo de la escuela y el que existe fuera de ella (Hargreaves, 1998).

Las limitaciones se debieron, sobre todo, a la falta de tiempo de los profesores para responder a nuestras preguntas, lo que nos obligó a llevar a cabo una serie de contactos para obtener respuesta a nuestra demanda de colaboración en este estudio.

Con todo, aunque el estudio no esté todavía concluido, pueden verse ya varias consecuencias: la toma de conciencia, por parte de los órganos de gestión de las escuelas, de la necesidad de revisar la política de formación de profesores; una mayor disposición al cambio sin temer por ello la pérdida de la filosofía de las propias escuelas; la integración en proyectos de investigación a escala europea y la creación de redes, no sólo nacionales sino también internacionales, que permitan compartir conocimientos.





## Bibliografia

- Alarcão, I.** *A Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de supervisão.* Oporto: Porto Editora, 1996.
- Barreiros, M., M., S.** *Da Formação de Enfermeiros à Construção da Identidade dos Professores de Enfermagem.* Tesis de Mestrado, Lisboa: Faculdade de Psicologia y Ciencias de la Educación, 1996.
- Benavente, A.** Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico dos professores. Mudança e "resistência" à mudança. En: Stephen, STOER, (org) - *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar.* Oporto: Afrontamento. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.
- Caetano, P.** *A Mudança dos Professores em situações de formação pela investigação-acção.* Tesis de Doctorado, Lisboa: Facultad de Psicologia y Ciencias de la Educación, 2001.
- Collière, Marie-Françoise.** *Promover a vida.* Lisboa: Sindicato de Enfermeiros Portugueses, 1989.
- Correia, J. A.** Elementos para uma abordagem sócio-institucional dos sistemas de formação de professores. En: Stephen, STOER, (org.) - *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar.* Oporto: Afrontamento, 1991.
- Canário, R.** *Mudar as Escolas. O papel da formação e da pesquisa.* Lisboa: Educa, 1991.
- Cró, M. L.** *Formação inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de intervenção.* Oporto: Porto Editora, 1998.
- Crozier, M.** *Mudança individual e mudança colectiva. Mudança social e psicológica.* Lisboa: Livros Horizonte, 1998
- Dominicé, C.** *Expérience et apprentissage faire de nécessité vertu. Éducation permanente.* Paris: L'Harmattan, 1998.
- Dubar, C.** *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles.* Paris: Armand Colin, 1991.
- Escudero, J. M.** *Los desafíos de las reformas escolares.* Sevilla: Arquitypo, 1992.
- Fernandes, M. R.** *Mudança e Inovação na Pós-modernidade. Perspectivas curriculares.* Oporto: Porto Editora, 2000.
- García, M. C.** *Formação de Professores. Para uma mudança educativa.* Oporto: Porto Editor, 1999.
- Gomes, R.** *Culturas de Escolas e Identidades dos Professores.* Lisboa: Educa, 1993.
- Hargreaves, A.** *A study of teachers committed to innovation.* Grades. Ontario: Ministry of Education y OISE/UT, 1997.
- Hargreaves, A.** *Os Professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.* Lisboa: McGraw Hill, 1998.
- Jerome, B.** *Cultura da Educação.* Lisboa: Edições 70, 2000
- La Profession Infirmière en Europe.** Premier Bilan En: Soins, Paris: ISSN 0028 - 0814, nº 658 (septiembre 2001), p. 21-23
- Morin, E.** *O Método.* Mem Martins: Europa Améri-  
ca, 1987.
- Nóvoa, A.** *Concepções e práticas de formação de professores. Formação contínua de professores. Realidade e perspectivas.* Aveiro: Universidad de Aveiro, 1991.
- Pires, E. L.** *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários.* Oporto: Porto Editora, 1987.
- Rodrigues, M. A. P.** *Métodos de análise de necessidades de formação profissional contínua de professores.* Tesis de Doctorado. Lisboa: Facultad de Psicologia y Ciencias de la Educación 1999.
- Vala, J.** A análise de conteúdo En: Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (org) - *Metodologia das Ciências Sociais,* Oporto: Edições Afrontamento, 1986.

## Palabras clave

*Nursing training,  
research into nursing,  
training,  
innovative change, time,  
qualifying school*



## ANEXO I – características autoformativas en la escuela

Cuadro 4

## Opinión de los profesores sobre cuáles serían las características autoformativas en la escuela.

ESCUELA	A	B	C	D	E	F	G
<b>Características</b>							
1. Profundizar la formación inicial y la continua	6	7	9	1	3	3	1
2. Desarrollar el intercambio formativo	1	5	1	1	1	1	3
3. Estimular la cooperación de la formación profesional con otras instituciones	1	11	3	2	2	3	3
4. Facilitar la adaptación al cambio a través de la formación profesional	3	5	4	2	1	3	-
5. Facilitar el acceso a la formación fomentando la movilidad de profesores y estudiantes	3	6	4	4	-	2	3

**Legislación:**

Decreto de Ley nº 480/88. Integra a Enfermagem no Sistema Educativo Nacional. “Diário da República”. Lisboa. I Serie, 23 de diciembre, 1988. P. 5070-5072. Portugal, Asamblea de la República.

Decreto nº 821/89. Converte as Escolas de Enfermagem em Escolas Superiores. “Diário da República”. Lisboa. I Serie (213), 15 de septiembre, 1989. P. 425-426. Portugal, Ministerio de Educación y de la Salud.

Decreto nº 195/90. Regulamenta o Curso de Bacharelato em Enfermagem al que se refere el Decreto de Ley nº 480/88, de 23 de diciembre “Diário da República”. Lisboa. I Serie (64), 17 de mayo de 1990. P. 1331-1334. Portugal, Ministerio de Educación y de la Salud.

Decreto nº 799-D/99. Cria a Licenciatura em Enfermagem e Cursos de Pós-Licenciatura de Especialização al que se refere el Decreto de Ley nº 353/99, 3 de septiembre. “Diário da República”. Lisboa. I Serie (206). 6198-6201. Portugal, Ministerio de Educación.