

Desarrollo de aptitud para la lectura crítica de textos teóricos de Atención Primaria a la Salud

¹Marfil-Sansores Rosa María, ²Aguilar-Mejía Estela

¹Lic. Enf. Directora de Escuela de Enfermería del IMSS, Mérida, Yucatán. ²DCE, Jefe del Área de Investigación Educativa y Promoción Académica, Coordinación de Educación en Salud, IMSS. México

Resumen

Palabras clave

- Educación en enfermería
- Lectura crítica

Introducción: Ante prácticas docentes poco comunes como la reflexión, el cuestionamiento, la crítica y la autocrítica, en donde el alumno es un consumidor de información; deben adoptarse estrategias educativas que sustenten la elaboración del conocimiento y un cambio en la forma de mirar y hacer las cosas.

Objetivo: Comparar la habilidad para

la lectura crítica de textos teóricos de enfermería comunitaria en alumnos sujetos a una estrategia educativa promotora de la participación y otro con la modalidad de educación tradicional.

Metodología: Se realizó con dos grupos de alumnos, un grupo de intervención (30) de primer semestre y cuatro grupos testigo de referencia (111) que ya habían cursado la asignatura de Salud Comunitaria I, de forma tradicional. La estrategia para el grupo de intervención, se impartió en 44 horas con tareas individuales extra-clase y sesiones plenarias en aula. El grado de aptitud para la comprensión e interpretación en lectura crítica, se midió con un instrumento previamente validado por consenso de expertos.

Resultados: En el grupo de intervención, se obtuvo diferencia en las medianas de los indicadores de comprensión e interpretación con 24.5 y 22.5 respectivamente (0.00003). La proporción de alumnos en grado medio de aptitud para lectura crítica se incrementó y en grado muy bajo disminuyó posterior a la intervención educativa.

Discusión: La lectura crítica conduce al alumno hacia la elaboración de su propio conocimiento. La estrategia participativa con el grupo de intervención fue fundamental para el desarrollo en aptitud para la lectura crítica; hecho que se evidencia en los grupos testigo de referencia al no encontrar diferencias significativas.

Abstract

Development of aptitude for critical reading of theoretical texts about Primary Health Care

Introduction: Due to scarce teaching practices such as rationalization, questioning, criticism, and self-criticism, where the student is an information consumer, educational strategies should be adopted to support raising knowledge and change in the way people see and do their work.

Objective: To compare the ability for critical reading of theoretical texts about community nursing on students exposed to both strategies; one educational that promote participation and a second one with the modality of traditional education.

Methodology: Was done with two students' groups: an intervention group from the first semester (30); and four control groups (111) who have already taken the Community Health Course I, with a traditional education. The strategy for the intervention group was implemented during 44 hours with homework out of class and plenary sessions. The level aptitude to comprehend and interpret in critical reading was measured through an instrument previously validated by experts' consensus.

Results: In the intervention group was obtained a difference in the medians of comprehension and interpretation indicators with 24.5 and 22.5 respectively (0.00003). The percentage of students in medium grade aptitude for critical reading was increased while the very low grade aptitude decreased after the educational intervention.

Discussion: Critical reading leads the student through the elaboration of his own knowledge. Participative strategy with the intervention group was essential for the reached development aptitude for critical reading; fact that is evidenced in the control groups of reference due to not finding significant differences.

Key words

- Nursing Education
- Critical Reading

Correspondencia:

Rosa María Marfil Sansores

Escuela de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social. Mérida Yuc.

Calle 52 X, Av. Pérez Ponce. Teléfono: 01 99 926-7046 Dirección electrónica: rosa.marfil@imss.gob.mx

Introducción

Todo fenómeno social es un proceso, la educación del individuo vista como un proceso continuo, inicia al nacer y se da a través de la socialización bajo la influencia de las circunstancias en que se vive; tiene sus propias características, en una dimensión, un espacio temporal y una articulación estructural, que le permite establecer vínculos con otras dimensiones como la economía, la política, las ciencias sociales y la cultura.

La escuela como institución, ha sido analizada bajo diferentes perspectivas; es así que en diversas sociedades, la instrucción escolar formal es decisiva en la transmisión de cultura y conocimientos de generación en generación y en la formación de rasgos humanos que contribuyen a la producción económica, la estabilidad social y en la generación de nuevos conocimientos.¹

Desde una perspectiva idealista, el proceso de socialización de las actuales generaciones se ha descrito generalmente, como inculcación o adoctrinamiento ideológico; con esta interpretación, la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social mediante un proceso de transmisión de ideas. De este modo los alumnos asimilan los contenidos del currículo y van configurando un cuerpo de ideas y representaciones subjetivas.^{2,3}

Los alumnos que ingresan a las diferentes carreras del área de la salud, provienen de procesos educativos llevados a cabo en forma tradicional; en los que se promueve de manera pasiva el aprendizaje y la figura del docente, es más importante que la del alumno, lo cual propicia un vínculo de dependencia, en donde el alumno se acostumbra a recibir información (consumir información) sin llegar al análisis, la interpretación y al desarrollo de un punto de vista propio. Lo anterior, es el reflejo de prácticas docentes poco comunes como la reflexión, el cuestionamiento, la crítica y la autocrítica.

Si se toma en cuenta que la crítica pertenece al ámbito de las actividades mentales, no al de las funciones, se estará de acuerdo en que es mucho más que una actividad intelectual, ya que entraña un conjunto de procesos del intelecto que se entrelazan, organizan y orientan para constituirse en una aptitud.

En este sentido, el proceso educativo en enfermería es variado y con un carácter histórico-social, que la determina en un contexto de tiempo y espacio, existe una diversidad en planes de estudios dependientes del área geográfica y las condiciones sociales y políticas del momento.⁴

En este clima de cierta diversidad, un enfoque alternativo de educación bajo el cual se fundamenta el presente trabajo, proviene de una propuesta cuyo preliminar epistemológico se sustenta en la elaboración del conocimiento, mediante la generación de ambientes que promuevan la participación del alumno como eje fundamental de una práctica educativa con visos de trascendencia; consiste en cambiar la idea de conocimiento y lo relaciona con otra forma de mirar y hacer las cosas.

Puede afirmarse que esta perspectiva epistemológica, ofrece el sustento para orientar al alumno a transformar la experiencia en conocimiento; a partir de la reflexión y recuperación de la experiencia, hacia el análisis de lo que se hace, como se hace y porqué se hacen las cosas; a fin de contrastar sus ideas con otros puntos de vista, mediante la práctica del cuestionamiento, la crítica y autocrítica para desarrollar y construir un punto de vista propio.

Una perspectiva de conocimiento se queda corta sin el aporte de la transdisciplina, condición necesaria en la que el sujeto puede transformar su contexto cercano, desde el momento en que la reflexión sobre la experiencia se amplía y profundiza con el análisis y la crítica de los aspectos sociales, históricos, filosóficos y políticos que

la circundan, para comprender mejor por qué las cosas son como han llegado a ser.^{3,5}

Sobre la base de la mirada crítica, se pueden inferir algunas diferencias ostensibles de fondo, entre la educación tradicional y la educación participativa. En la primera, la información se entiende solamente como una posibilidad de conocimiento, basado en los contenidos temáticos que conforman el currículo escolar; sin embargo, si dicha información no es analizada, reflexionada, contrastada y enjuiciada en un proceso crítico de lectura, no se da lugar al conocimiento, por más que se acumule en la memoria del consumidor.³

En el ejercicio de la crítica, leer es algo más que identificar palabras y símbolos; un elemento central es el dominio del lenguaje, en el que la habilidad para la lectura es deficiente, aún en niveles educativos superiores.⁵ Sin el concurso del dominio de la habilidad para leer críticamente la información, el alumno se encuentra indemne ante los avatares de la vida académica y la avalancha de información que es, hoy día, un arma de doble filo; se creó que acumulando información se da paso a la elaboración del conocimiento y peor aún, que la información en sí misma, es conocimiento. Implica hacer consciencia de las propias ideas y de las ideas de otros, para sopesar la fortaleza entre ellas y conformar un punto de vista propio, tan necesario en una práctica profesional.

Con esta perspectiva, existen estudios sobre lectura crítica en estudiantes de medicina y en la formación de profesores.⁶⁻⁸ En el ámbito de la formación en enfermería, se reportan cambios significativos en los indicadores de comprensión e interpretación para la lectura en un grupo experimental sujeto a una estrategia promotora de la participación.⁹

Con base en estas reflexiones, se considera decisivo que en las escuelas de enfermería se fomente el ejercicio

de una lectura de mayor alcance. La labor docente y la formación en enfermería, deben convertirse en instrumentos de apoyo para un cambio cualitativo desde la forma de aprender y practicar, hasta la obtención y evaluación de resultados que evidencien el bienestar de la población.¹⁰

Por tanto, se planteó el propósito de comparar la habilidad para la lectura crítica de textos teóricos de enfermería comunitaria en alumnos sujetos a una estrategia educativa promotora de la participación y otro con la modalidad de educación tradicional.

Metodología

Se realizó un diseño cuasiexperimental en grupos naturales conforme a criterios administrativos propios de la escuela. Para el grupo de intervención (GI) se seleccionó a 30 alumnos de primer semestre de Licenciatura en Enfermería, que estuviesen cursando la asignatura de Enfermería Comunitaria o Atención Primaria a la Salud (APS), la cual se presta para el ejercicio de lectura y discusión de textos diversos. Los grupos testigo de referencia (GTR) fueron 111 alumnos de 3º, 5º A, 5º B y 7º semestre, clasificados como GTR1, GTR2, GTR3 y GTR4; para estos grupos que se encontraban presentes en el día de la medición, se consideró el criterio de haber cursado la asignatura, en teoría las diferencias esperadas entre el grupo de intervención y los grupos testigo de referencia estarían a favor de éstos últimos.

Variable independiente

A) La estrategia educativa promotora de la participación, es el conjunto de acciones encaminadas al desarrollo o perfeccionamiento de la aptitud relacionada con la comprensión e interpretación de textos teóricos sobre Atención Primaria a la Salud, en

la que el alumno ejercita la reflexión y contrastación de su punto de vista con otros, para elaborar su propio conocimiento.

Variable Dependiente

A) La habilidad para la lectura crítica de textos teóricos, se define como la capacidad del alumno para comprender, interpretar, deducir un significado o llegar a una conclusión; a través, de la metodología de la crítica en la identificación de los supuestos implícitos, la idea directriz, el análisis de los puntos fuertes y débiles; y, de los principales argumentos del escrito para reafirmar o modificar su punto de vista previo. Los indicadores son:

- a. Comprensión, es la capacidad para entender lo que está escrito (lo explícito).
- b. Interpretación, es la aptitud para inferir una conclusión a partir de lo que aparece escrito en un texto (lo implícito).

Los grados en el desarrollo de habilidad para la lectura crítica, se clasificaron en Muy alto, Alto, Medio, Bajo y Muy bajo.

Se consideró que el promedio de bachillerato y la escuela de procedencia, son variables que pueden influir en el efecto de la estrategia sobre el grado de desarrollo en la habilidad para la lectura crítica.

Procedimientos

La estrategia educativa promotora de la participación, se llevó a cabo por el autor principal del estudio, con una duración de 45 horas en aula distribuidas en tres sesiones a la semana de tres horas cada una.

Las actividades en aula, se realizaron en modalidad de plenaria para

permitir al alumno expresar su punto de vista, confrontarlo con el de sus compañeros y llegar a conclusiones propias y no por consenso. El propósito de esta dinámica, fue guiar al alumno hacia la discusión, se enfatizó en las preguntas y comentarios de los aspectos relevantes sobre el tema de discusión, propiciando el debate al favorecer el intercambio de los diferentes puntos de vista.

En las actividades extra-clase, con una semana de anticipación se entregó a cada alumno una guía de evaluación; el trabajo individual consistió en la reflexión y rescate de su experiencia y en el sustento de los argumentos a cada pregunta con base en la lectura y juicio crítico del texto, dicho trabajo se hizo explícito durante el debate y la discusión grupal. Al final de cada sesión, se solicitó la entrega de la guía, para valorar el grado de avance de cada alumno.

Instrumento de medición

Bajo el criterio de generar reflexión crítica y poder evaluar la comprensión e interpretación en el alumno; se seleccionaron 11 textos teóricos sobre APS, cada texto se resumió respetando la idea del autor original. Cabe aclarar, que para la evaluación de los GTR, los textos utilizados fueron diferentes a los incluidos en la estrategia de intervención; este criterio aplica, en razón de que un avance ostensible en el desarrollo de habilidad para la lectura crítica sea atribuible a la estrategia promotora de la participación; y no, porque los textos fuesen familiares para los alumnos.

La primera versión del instrumento con 143 enunciados, fue sometida a una ronda de cuatro jueces con grado de maestría en educación e investigación, cada uno de ellos emitió sus recomendaciones sobre la pertinencia y claridad de los enunciados y sus res-

puestas; la versión final, incluyó nueve textos y 80 enunciados con tres opciones de respuesta: falso, verdadero y no sé; el total de enunciados, se distribuyó equitativamente para ambos indicadores. Con acuerdo de 3 de 4 jueces, se aceptaron 50 enunciados y en 30 de ellos el acuerdo fue de los cuatro jueces.

Con la finalidad de evaluar la claridad de los enunciados y sus respuestas; así como de las instrucciones en la aplicación del instrumento y el tiempo de aplicación; se llevo a cabo una prueba piloto en 25 alumnos con características académicas similares al grupo de intervención y en otra entidad federativa.

Antes y después de la estrategia educativa, la evaluación de la guía en el grupo de intervención se realizó de forma ciega. La calificación final, se obtuvo restando el total de puntos de respuestas falsas al total de puntos de respuestas verdaderas; los puntos de respuestas no sé, no influyeron en la calificación.

La estimación de la consistencia y confiabilidad del instrumento con la prueba de semipartición, arrojó un valor no significativo de 17.5 en la primera mitad y 16 en la otra, lo cual demuestra la consistencia del mismo en ambas partes. Con la fórmula 20 de Kuder Richardson¹¹ se obtuvo un índice de confiabilidad de 0.89, y una puntuación de 17 para el total del instrumento en lo esperado por efecto del azar.¹²

Análisis estadístico

Con la prueba U de Mann Whitney, con las calificaciones globales se estimaron las diferencias entre los indicadores al interior de cada grupo. Para comparar las diferencias respecto a los indicadores de comprensión e interpretación, entre el grupo de intervención posterior a la estrategia educativa con los grupos testigo de referencia, se aplicó la prueba de Kruskal Wallis. La prueba de pares igualados de Wilcoxon con las calificaciones globales de los

indicadores, para comparar al grupo de intervención contra sí mismo, antes y después de la estrategia educativa. Para estimar la tendencia del cambio posterior a la intervención, se consideró un 30% de avance sobre sí mismo en dicho grupo con la prueba de Mc Nemar.

Resultados

En el grado de desarrollo en aptitud para la lectura crítica del grupo de intervención, no se observan cambios en la proporción de alumnos que se ubican en grado bajo, antes y después de la estrategia educativa; no así, en la proporción de alumnos en grado medio que se incrementó posterior a la intervención y en la proporción de grado muy bajo que disminuyó posterior a la misma (cuadro I).

Las medianas de los indicadores de comprensión e interpretación en el grupo de intervención, muestran diferencias estadísticamente significativas en 40 enunciados después de la estrategia, esta diferencia es mayor en comprensión (cuadro II).

De la comparación al interior de cada grupo, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las medianas de ambos indicadores tan-

to para el GI como en el GTR2; en los otros grupos testigo de referencia no hay diferencias estadísticamente significativas en ambos indicadores (cuadro III).

El cambio esperado en el grado de desarrollo en aptitud para la lectura crítica en el grupo de intervención posterior a la estrategia educativa promotora de la participación, se alcanzó en 14 alumnos ($p < 0.05$).

Discusión

La importancia de éste estudio, se sustenta en el enfoque teórico que orienta el quehacer docente; sobre todo en el inicio de la formación de alumnos con una estrategia educativa promotora de la participación, al implementar un proceso educativo fincado en la crítica, en donde el alumno es capaz de elaborar su propio conocimiento. Aún cuando la información es una posibilidad para elaborar conocimiento, se supera en la medida en que ésta, es analizada, reflexionada, contrastada, confrontada y enjuiciada.

El supuesto generalizado de que los alumnos egresados de bachillerato cuentan con la herramienta académica de la lectura, fundamental para hacer frente a las diversas situaciones pro-

Cuadro I. Grado de desarrollo en la aptitud para la lectura crítica del grupo de intervención

Grado de desarrollo	Grupo de intervención			
	Antes proporción		Después proporción	
Muy alto 68 - 80	1	0.03	-	-
Alto 56 - 67	-	-	4	0.13
Medio 43 - 55	8	0.27	13	0.44
Bajo 31 - 42	11	0.37	11	0.37
Muy Bajo 8 - 30	8	0.27	1	0.03
Dentro del azar \leq a 17	2	0.06	1	0.03
Total	30	1.0	30	1.0

Cuadro II. Comparación del grupo experimental antes y después de la estrategia

Indicador	Antes Md	Después Md	p*
Comprensión**	18.5	24.5	<0.004
Interpretación**	18	22.5	<0.02
Global	36.5	45	<0.001

*Prueba de pares igualados de Wilcoxon. **Para ambos indicadores fueron 40 enunciados.

pías de su formación profesional, en realidad es incipiente. En el caso específico de la formación de enfermería, no se dota a los alumnos de una habilidad indispensable para la vida personal y profesional.

Con una óptica alternativa, es posible trabajar con grupos numerosos, al propiciar la participación de los alumnos y el intercambio de experiencias y opiniones, bajo una conducción hacia el desarrollo de la habilidad para leer críticamente los textos, que habitualmente son el eje de una propuesta curricular.

La lectura, al convertirse en una tarea de rutina para el consumo de información, imposibilita al alumno a profundizar y ver lo implícito en un texto, hecho que se evidencia al no encontrar diferencias significativas entre la comprensión e interpretación en los grupos testigo de referencia.

El enclave principal para la elaboración de conocimiento en el abordaje de cualquier temática, el punto de partida no debe ser el contenido en sí mismo, sino la recuperación reflexiva de la experiencia de cada alumno; en cierto sentido, el punto de llegada de cada educando debe ser el punto de partida, para que el profesor redimensione y refine su labor, orientando hacia un camino de elaboración y no de consumo. Es entonces, que a través del debate, la discusión y la confrontación de esos puntos de llegada, es como se enriquece el trabajo en aula.

Una formación docente con una visión participativa, es decisiva para que el profesor se encuentre en condiciones de conducir a sus alumnos hacia el desarrollo de aptitudes de mayor alcance; a medida que el profesor transforma su manera de mirar la educación, se convierte en un creador de ambientes

propicios para que los alumnos rescaten su experiencia, condición indispensable en la elaboración del conocimiento y aprendizaje autónomo.

El énfasis que se da —desde la perspectiva epistemológica de la elaboración del conocimiento— a la experiencia del alumno, alude a una relación dialéctica entre el conocimiento y el sujeto de aprendizaje, misma que sólo puede tener sentido en la medida que el educando cobra conciencia de lo que hace y para qué lo hace. Al respecto, características como el promedio escolar de bachillerato y la escuela de procedencia, no modificaron el grado de desarrollo de los alumnos del grupo de intervención en la aptitud para la lectura crítica; así como en los grupos testigo de referencia. Por lo tanto, no se justifica que dichas variables tengan relación con el atraso escolar; al parecer, no son —por sí mismas— causas de fondo del denominado fracaso académico.

Un cambio favorable mediado por la educación, sólo se logra en presencia de una idea de conocimiento distinta a la habitual, razón por la cual, el alumno que proviene de una educación con enfoque pasivo, en general no puede cambiar por sí solo una manera de ver las cosas. Es menester que quien lleva el proceso educativo en las escuelas se proponga como un imperativo insoslayable, conducir a los alumnos a que sean reflexivos, críticos de su entorno y autocríticos en su quehacer.

Cabe señalar, que la atribución del efecto esperado a la estrategia educativa participativa, no se dio bajo los criterios de un diseño experimental; dadas las circunstancias, que en términos de la vida ordinaria de las escuelas, es escasamente posible. Por esta razón, se tomó como referente a grupos que habían estado expuestos a la asignatura bajo condiciones tradicionales y sobre la cual indagar el desarrollo de una aptitud que debiera estar presente en todo egresado de educación media superior y licenciatura.

Cuadro III. Comparación de los grupos después de la estrategia educativa en las habilidades de comprensión e interpretación

Grupos	Comprensión Md	Interpretación Md	p*
GI (n=30)	24.5 (2-57)	22.5 (1-59.5)	<0.00003
GTR 1 (n=26)	22 (3.5-52)	22 (1-49.5)	NS
GTR 2 (n=29)	20 (8-58)	16 (1-55)	<0.0001
GTR 3 (n=28)	20 (4-56)	19 (1-55)	NS
GTR 4 (n=28)	21 (2-55)	18.5 (1-56)	NS
p**	<0.02	<0.02	

*Prueba U de Mann Whitney. **Prueba de Kruskal Wallis

Referencias bibliográficas

1. Salamón M. Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. México. Perfiles educativos. CISE-UNAM 1980; (8): 3-24.
2. Quesada Fox, Rubio Domínguez. La función docente en la enseñanza clínica de enfermería. Mecnógrama. ENEO-UNAM 1997: 90-120.
3. Viniegra VL. Materiales para una crítica de la educación. México. IMSS 1998: 81-102.
4. Arredondo GM. Notas para un modelo de docencia. En Perfiles Educativos, México. CISE-UNAM 1973:49-50.
5. Viniegra VL. La crítica aptitud olvidada por la educación. México. IMSS 2000:70-95.
6. Tendencias actuales y futuras, en la formación en enfermería; Pasado y presente. Ginebra CIE 1996: 5-31.
7. Viniegra VL. La Investigación en la educación. México. IMSS 2000:87-110.
8. Espinosa AP, Viniegra VL. Efecto de una estrategia educativa sobre lectura crítica en estudiantes de medicina. Rev Invest Clin 1994(46): 447-456.
9. Viniegra VL, Espinosa AP. Lectura crítica en grupos seleccionados de estudiantes de medicina. Rev Invest Clin 1994(46): 407-15.
10. Matus MR, Leyva GF, Viniegra VL. Lectura crítica en estudiantes de enfermería: efectos de una estrategia educativa. Rev Enf IMSS 2000 (10): 67-72.
11. Siegel S, Castellan J. Estadística no Paramétrica, aplicada a las ciencias de la conducta. México; Trillas; 1995.
12. Pérez Padilla y Viniegra. Método para calcular la distribución de las calificaciones esperadas por azar en un examen de tipo falso, verdadero y no sé. Rev Invest Clin 1989(41): 375-379.
13. Viniegra VL. Materiales para una crítica de la educación. México. IMSS 1998:81-102. 